

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO – ESTUDOS LINGÜÍSTICOS**

**A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA
PORTUGUESA: OUTRAS FORMAS DE DIZER O
MESMO**

TESE DE DOUTORADO

ROSAURA MARIA ALBUQUERQUE LEÃO

SANTA MARIA, RS, BRASIL

2007

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OUTRAS FORMAS DE DIZER O MESMO

Por

Rosaura Maria Albuquerque Leão

Tese apresentada ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Lingüísticos, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS) como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras.

Orientador: Prof. Amanda Eloina Scherer, Dr.

Santa Maria, RS, Brasil

2007

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L433l Leão, Rosaura Maria Albuquerque
A leitura no livro didático de língua portuguesa [manuscrito] : outras formas de dizer o mesmo . / Rosaura Maria Albuquerque Leão . – Santa Maria , 2007.

138 f. ; 30 cm.

Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Programa de Pós-Graduação em Letras , 2007.

“Orientação: Prof^a. Dr^a. Amanda Eloina Scherer”.

1. Leitura. 2. Historicidade. 3. Livro Didático. I. Scherer, Amanda Eloina II. Título.

CDU: 028.1:806.90-5

Bibliotecária Responsável: Lizandra Veleda Arabidian CRB/10-1492

Todos os direitos autorais reservados a Rosaura Maria Albuquerque Leão. Proibida toda e qualquer reprodução sem autorização, por escrito, do autor. (art. 184/Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998). Rua Floriano Peixoto, n. 1109, apto. 72 – Centro – Santa Maria/RS – 97.015-371

Fone: (55) 99672885 – E-mail: rosaura.albuquerque@gmail.com

**Universidade Federal de Santa Maria
Centro de Artes e Letras
Programa de Pós-Graduação em Letras
Doutorado em Letras
Área de Concentração – Estudos Linguísticos**

A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Tese de Doutorado

**A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
OUTRAS FORMAS DE DIZER O MESMO**

elaborada por
Rosaura Maria Albuquerque Leão

como requisito parcial para obtenção do grau de
Doutor em Letras

COMISSÃO EXAMINADORA:

Amanda Eloina Scherer, Dr.
(Presidente/Orientadora)

Mariza Vieira da Silva, Dr. (UCB)

Cristiane Pereira Dias, Dr. (UNICAMP)

Miriam Rose Brum de Paula, Dr. (UFSM)

Verli Fátima Petri da Silveira, Dr. (UFSM)

Santa Maria, 19 de novembro de 2007.

*As minhas filhas
Razão maior de meu esforço*

*Thaliú e Luma
para vocês*

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dr. Amanda Eloina Scherer, pela orientação neste trabalho de tese e pela confiança em mim depositada;

À Prof. Dr. Tânia Regina Taschetto, pela amizade e carinho;

À Prof. Ms. Maísa Augusta Borin, pelo estímulo sempre presente;

Ao Carlos René Ayres, amigo fraterno e colega de todas as horas, pelo apoio constante;

À Prof. Dr. Maria Eulália Albuquerque, pelo carinho e incentivo;

Aos funcionários da Secretaria do Programa de Pós-Graduação, Jandir e Irene, pela atenção recebida;

À minha família – mãe, irmão, tias –, pelo carinho, apoio e torcida pela vitória;

A minhas filhas – Thaliú e Luma, pela compreensão e apoio incondicional;

A todos os amigos, pelo apoio constante, os quais, cada um a seu modo, foram presenças em diferentes momentos deste estudo;

À Universidade Luterana do Brasil – Campus de Santa Maria, pelo apoio neste estudo.

*Nunca ande pelo caminho traçado, pois ele
conduz somente até onde os outros foram.*

Graham Bell

RESUMO

Tese de Doutorado
Programa de Pós-Graduação em Letras
Universidade Federal de Santa Maria

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OUTRAS FORMAS DE DIZER O MESMO

AUTORA: ROSAURA MARIA ALBUQUERQUE LEÃO

ORIENTADOR: AMANDA ELOÍNA SCHERER

Data e Local da Defesa: Santa Maria, 19 de novembro de 2007.

Constituem nosso objeto de pesquisa os livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, adotados em escolas da rede pública de ensino e representativos de diferentes décadas que recobrem um período de aproximadamente 30 anos, da década de 70 até o presente momento. A escolha dessa materialidade lingüística fundamenta-se na importância que o livro didático assume no processo ensino-aprendizagem tanto para os professores quanto para os alunos. Esta tese apóia-se em princípios teóricos da Análise de Discurso e tem por objetivo verificar como o gesto de leitura discursiviza o lugar da interpretação em livros didáticos de língua portuguesa. Nesta perspectiva, não há *corpus* pronto à disposição do analista, e as marcas lingüísticas vão sendo recortadas no confronto com a materialidade, num trabalho de observação, descrição e interpretação. Assim, observou-se, nos recortes analisados, que a quase totalidade das atividades de leitura pautam-se pelo modelo conteudístico, em que se afirma a relação termo-a-termo entre pensamento/mundo/linguagem, em que se divide de modo estanque conteúdo e forma, numa ritualização da palavra, cuja interpretação/compreensão é repetição de modelos em atividades padronizadas com resposta padronizadas, homogeneizando a leitura. É um modelo que se opõe aos parâmetros discursivos de leitura em que a interpretação é construção de sentidos apreendida pelo sujeito na história. Esse modelo está presente em raríssimas ocorrências no livro didático. Há, desse modo, uma atualização das atividades propostas em outras maneiras de dizer o mesmo.

Palavras-chave: leitura; historicidade; livro didático

ABSTRACT

Doctorate Thesis
Post Graduation Program in Letters
Federal University of Santa Maria

THE READING IN TEXT BOOK IN PORTUGUESE LANGUAGE: OTHER WAYS OF SAYING THE SAME

AUTHOR: ROSAURA MARIA ALBUQUERQUE LEÃO

ADVISOR: AMANDA ELOÍNA SCHERER

Date and place of the defense: Santa Maria, 19 the November 2007.

The object of our research is the text books of Portuguese language used in the fundamental level of school, adopted by public schools in Brazil which are representatives of different decades covering approximately third years from the 70th decade till now. This linguistic materiality was chosen as the importance the didactic book assumed in teaching and learning process for the teachers as well as for the students. This thesis is supported in the theoretical Analyse du discours principles and the objective is to verify how the reading gesture discursivises the place of interpretation in these text books. From this perspective, there is no corpus ready to analyze and the linguistic marks are being looked for confronted with the materiality in a work of observation, description and interpretation. It was observed that almost totally of the activities of reading followed the content model and established a word by word relationship between thought/world/language in which the division between content and form is unrelated, taking the word in a ritual whose interpretation/comprehension is repetition of models in modeled activities with modeled answers making the reading a homogeneous activity. It is a model which opposed to the discursive parameters of reading in which the interpretation is meaning construction grasped by the subject/the learner through history. This model is found in very few of the didactic books analyzed. In fact, there is a kind of actualization of the activities proposed by other ways of saying the same.

Key-words: reading; historicity; didactic book

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Quadro ilustrativo: Livro Didático de Língua Portuguesa, autor(es), ano de publicação e editora.	76
QUADRO 2 - Quadro ilustrativo: Estrutura do Manual do Professor – MP – dos livros didáticos.....	83
QUADRO 3 – Quadro ilustrativo: Temáticas de leituras privilegiadas no livro didático do aluno e a ritualização no Manual do Professor do exemplar do livro didático destinado ao professor, organizado por grupos.....	86
QUADRO 4 - Quadro ilustrativo: Estrutura do livro didático do aluno, final da década de 70 e década de 80, em suas unidades.....	89
QUADRO 5 – Quadro ilustrativo: Estrutura do livro didático, do aluno década de 90 e ano 2000, em suas unidades.....	90
QUADRO 6 – Quadro ilustrativo: Regularidades discursivas presentes no Manual do Professor dos livros didáticos.....	95
QUADRO 7 – Quadro ilustrativo: Livro Didático do Aluno de Língua Portuguesa no exemplar destinado ao professor, autor, o ano de publicação e o lugar da leitura.....	102

SUMÁRIO

INTRODUZINDO O TEMA	01
1. EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTRODUZINDO NOSSO OBJETO NA HISTÓRIA	08
1.1 História da Educação	08
1.2 História da Leitura	21
2. GRAMATIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA	38
2.1 Antologia Nacional: Discurso Fundador do Livro Didático	41
2.2 Colégio Pedro II: A Instituição que Assegura o Ensino da Língua Portuguesa através da Antologia Nacional	44
3. LEITURA: À PROCURA DE UMA EXPLICITAÇÃO	57
4. TECENDO OS FIOS DO LUGAR DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO	74
4.1 Um Método na Construção do <i>Corpus</i>	74
4.2 Construindo as Análises do <i>Corpus</i>	78
CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	130

INTRODUZINDO O TEMA

A boa leitura é como a cartola do mágico: vai saindo coisa, vai saindo coisa, e o leitor vai se surpreendendo fascinado com o que [pode sair] sai da cartola.

(GARCIA, 1995, p. 91)

Inicialmente, é preciso dizer que o livro didático foi e, ainda, é um objeto inquietante em minhas mãos, pois o manuseei tanto em preparação de aulas quanto no desenvolvimento delas. Inquietante no sentido de *aproveitar*¹ os textos nele contidos, embora com olhar mais aguçado visando ultrapassar a superficialidade e incompletude das questões de interpretação. As propostas de interpretação sempre me angustiaram, porque não contemplavam as possibilidades de criticidade do texto. Tais inquietações me conduziram ao desafio de analisar a leitura e as questões de interpretação neste trabalho de doutorado.

Para isso, busquei subsídios no espaço teórico e analítico da Análise de Discurso que se define pela “sua proposta das novas maneiras de ler, colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, problematizando as leituras de arquivo, expondo o olhar leitor à opacidade do texto” (ORLANDI, 2001, p. 86).

¹ Há necessidade de apresentar algumas convenções notacionais usadas neste trabalho: uso do itálico: usado em destaque de palavras ou expressões e termos estrangeiros.

A concepção de leitura que adotei nesta pesquisa enquadra-se na perspectiva discursiva, pois reconhecemos que as condições de produção² são determinantes para a constituição do sentido e do sujeito. É entendida, então, neste trabalho, como construção dos sujeitos e efetivada em diferentes gestos de interpretação³, que apontam para diferentes possibilidades de leitura do texto.

Na perspectiva discursiva, um discurso remete a um ou a vários outros discursos, porque no discurso há sempre um já-dito que fala antes em outro lugar, uma fala já-dita com outras palavras, que faz do discurso um *continuum* que sempre remete a outros discursos, às palavras de outros, capaz de possibilitar novas significações ao dito, ou seja, há o interdiscurso como constitutivo do sentido de uma seqüência discursiva. Não se diz tudo num discurso; recuperam-se possíveis não-ditos no que é dito; ou, sob outras palavras, outras são ditas, pois “o dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas” (ORLANDI, 1999, p. 32).

Diante de objetos históricos, o homem sempre é levado a significar, mas, como ensina Orlandi (1999), os sentidos nunca estão soltos. Nos gestos de interpretação, existem mecanismos de controle de sentido, que possibilitam compreendê-los como A e não como B, porque os sentidos não estão predeterminados por propriedades da língua, mas são constituídos nas/pelas formações discursivas⁴, formadas pela contradição em um determinado momento discursivo.

Há sempre possibilidade de a interpretação ser outra, embora o movimento interpretativo não seja caótico: as condições de produção e a própria possibilidade de atribuir sentido aos textos impõem determinações ou limites a esse movimento. O que implica dizer que a interpretação pode ser múltipla, mas não é qualquer interpretação. A interpretação não é, assim, “mero gesto de decodificação, de apreensão de sentidos; interpretação é expor-se à opacidade do texto, é explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentidos” (ORLANDI, 1996, p. 64). Por este motivo, servimo-nos da noção teórico-discursiva de leitura, em que

² Condições de produção são determinantes do sentido, pois é a partir dessas condições sócio-histórico-ideológicas que cada sujeito produz sentido. Explicitados mais detalhadamente no capítulo 3 – Leitura: à procura de uma explicitação.

³ Gesto de interpretação, segundo Orlandi (1996, p. 18), é um “ato” que se institui sempre que o sujeito é interpelado a significar no discurso. Mais explicitações no capítulo 3 – Leitura: à procura de uma explicitação.

⁴ A formação discursiva é o meio que permite compreendermos o processo de produção de sentido. Mais explicitações no capítulo 3 – Leitura: à procura de uma explicitação.

autor e leitor constroem juntos um espaço de discursividade. Com pontos de ancoragem nesse enfoque nos permitimos

... pensar a leitura além da interpretação: o sujeito, que interpreta, lê a partir de sua posição sujeito, o sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição sujeito, sobre as condições de produção de sua leitura, por isso ele não interpreta apenas, ele compreende ... (ORLANDI, 2001, p. 14).

Os textos, na perspectiva discursiva, não são entendidos como objetos empíricos acabados com começo, meio e fim, nem são unidades com idéias pré-concebidas, não são fechados em si mesmos. Pelo contrário, têm relação com outros “já-ditos” que são, ao mesmo tempo, um “jamais-dito” (FOUCAULT, 1995, p. 28), uma vez que sempre reconhecemos uma ausência no que é dito. Ou seja, nunca dizemos tudo: sempre recuperamos possíveis não-ditos nas formulações.

Sublinhamos que não é só quem escreve que significa, quem lê também produz sentido, participando do processo sócio-histórico de produção de sentidos: os sentidos são produzidos e têm historicidade (ORLANDI, 2003). Daí porque é na história que vão se construindo lugares de significação, tendo em vista o aspecto histórico-social da linguagem que faz com que os sentidos já-ditos, em outro lugar e em outro momento, tenham efeito sobre o texto que se diz.

Neste trabalho, adotamos a perspectiva discursiva de leitura de textos, segundo a qual o texto não é apenas lugar de informação, mas lugar de sentido, produto resultante do processo de significação. Trabalhamos com a opacidade da linguagem, salientando que o discurso não é fechado em si mesmo, mas é afetado por diferentes memórias discursivas⁵.

Nosso estudo aborda a sessão de interpretação de textos e as respectivas questões⁶ de interpretação proposta nos livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental, adotados em escolas da rede pública de ensino de Santa Maria, RS ou que serviram de apoio para o desenvolvimento das aulas. Abrange livros didáticos que recobrem um período de aproximadamente 30 anos: da

⁵ Memória Discursiva é entendida como possibilidades de dizeres que se atualizam no momento da enunciação. É essa circulação de sentidos que, por um lado, assegura o já-dito e, por outro, manifesta-se de diferentes formas em discursos distintos que torna possível todo o dizer (ORLANDI, 2001).

⁶ As questões de interpretação selecionadas dos textos de leitura foram as que eram mais recorrentes nos livros didáticos em estudo, como, por exemplo: *copie, releia, transcreva, identifique*.

década de 70 até o presente momento, em que verificaremos as concepções de leitura que acompanharam os movimentos de historização⁷ do processo educacional brasileiro. Os livros didáticos selecionados para a pesquisa são os livros destinados ao professor, os quais são compostos de duas peças de linguagem⁸. A primeira é o Manual do Professor que contém explicações metodológicas sobre o uso do livro; a segunda é o Livro do Aluno que contém as leituras e atividades propostas ao aluno com as respostas dos exercícios.

Justificamos essa escolha em razão da importância desses artefatos no processo ensino-aprendizagem, já que os livros didáticos constituem uma materialidade lingüística importante. Segundo Coracini (1999, p. 11), “os livros didáticos constituem muitas vezes o único material de acesso ao conhecimento tanto por parte de alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e apoio para suas aulas”. Corroborando com Coracini, Souza (1999, p. 27) afirma que

o caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la.

Alguns professores usam o livro didático como manual a ser seguido passo-a-passo, como se o livro fosse um artefato intocável e perfeito. Na escola, lugar em que é propagado o saber sobre a língua via livro didático, é preocupante o processo de ensino *homogeneizante* ministrado pelos professores que se utilizam dessa materialidade lingüística tanto para legitimação e normatização da língua quanto para a formação do sujeito cidadão no exercício ético da cidadania.

⁷ A educação brasileira percorreu vários momentos desde o período colonial com a Companhia de Jesus que exerceu o monopólio do ensino na Metrópole e nas Colônias; depois a Reforma Pombalina que desmontou o sistema de ensino implantado pelos jesuítas, criando as Aulas Régias. Durante o Império, a mais importante reforma educacional foi a de Leôncio de Carvalho (1879) e, na República, momentos relevantes para fortalecer a educação brasileira, foram a Reforma Benjamin Constant, a Constituição de 1934, a Constituição de 1946, Decreto-Lei nº 8529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário, Lei 5692/71, até chegar a Lei Federal 9394/96 – Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – que estabelece os princípios e finalidades para educação nacional. Estão explicitadas, detalhadamente, essas reformulações do processo educacional no capítulo 2 – A Educação no Brasil: Introduzindo nosso Objeto na História.

⁸ Mais explicitações e detalhes no capítulo 4 - Tecendo os Fios do Lugar da Leitura no Livro Didático.

A escola caracteriza-se como um lugar de ensino e é fundamental para legitimar e instrumentalizar a língua nacional, razão porque deve possibilitar a produção dos conhecimentos necessários para a formação de um indivíduo autônomo nos aspectos político, econômico e social. Esse processo de ensino é normatizado pela gramática, dicionários e acrescenta-se, ainda, a esses instrumentos, o livro didático em que também se fixam elementos integrantes do processo de construção/formação da constituição da língua.

Por outro lado, o ensino da escrita foi e continua sendo objeto de controle dos grupos dominantes ideologicamente, configurando um instrumento de dominação. Segundo Auroux (2001), a partir da escrita, nasce uma tradição de construção de saberes lingüísticos, uma vez que “a escrita fornece um sistema de notação sons, em seguida são classificados em função de certas propriedades e ordenados no interior de classes” (Ibidem, p. 23). Nesse processo, é forte a presença da gramática que se “torna simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las” (Ibidem, p. 36). Assim, surge a possibilidade de produção de textos e de leitura.

Forma-se um círculo de elementos que se interligam constantemente, ou seja, a escrita possibilita uma relação do sujeito com a história e com a língua. É pela língua que o sujeito se constitui e, ao ler, ele re-faz a história do texto em um movimento em que um enunciado anterior faz ligação com o enunciado posterior, reafirmando que os fatos só significam, porque já significaram antes em outro lugar.

O sujeito-leitor⁹ constrói seus próprios gestos de interpretação para a constituição do sentido do texto, “explorando novas maneiras de ler, novos efeitos-leitor¹⁰, (...) novas textualizações podem ser elaboradas para produzirem outros efeitos no leitor, não o reduzindo apenas a um decodificador, a um consumidor de informação ‘achatado’” (ORLANDI, 2003, p. 10) na leitura no livro didático. O sujeito constrói sua leitura, estabelecendo relações com outros textos e resgatando a história de sentido deles.

Esses fatos sublinham a relevância desta pesquisa sobre questões interpretativas de textos propostas nos livros didáticos do ensino fundamental de

⁹ O sujeito-leitor se apresenta como sujeito da livre determinação dos sentidos ao mesmo tempo que é um sujeito submetido às regras da Instituição-escola (ORLANDI, 1988). Mais explicitações capítulo 4 – Tecendo os fios do lugar da leitura no livro didático.

¹⁰ Efeito-leitor é o efeito de sentido de cada leitor ao fazer sua leitura. Em outras palavras, “trata-se de desautomatizar o olhar leitor com seu efeito de já visto, ou, pior, o modo do ‘segue o chefe’” (ORLANDI, 2003, p. 18). Mais explicitações no capítulo 3 – Leitura: à procura de uma explicitação.

Língua Portuguesa, que desencadearam, por meio destas **perguntas**, essa pesquisa: *Que concepções de leitura perpassaram o ensino no Brasil após as reformulações no processo educacional a partir da década de 70? Qual é lugar destinado à leitura nos livros didáticos?*

Nosso objetivo, então, é verificar como o gesto de leitura discursiviza o lugar da interpretação nos livros didáticos de língua portuguesa e em que medida a construção dos sentidos e dos sujeitos tem relação com o já-dito na historicidade.

Quanto à metodologia empregada no trabalho, estamos amparados na perspectiva discursiva da Análise de Discurso, segundo a qual não há um *corpus* pronto à disposição do analista, nem tampouco é algo selecionado como já dado/pronto. Nessa perspectiva, construímos a metodologia recortando as marcas lingüísticas a serem analisadas, presentes no livro didático de Língua Portuguesa, marcas essas evidenciadas no Manual do Professor e nas questões de interpretação da leitura propostas nas atividades do Livro do Aluno, instituindo relações com o objetivo já delimitado.

Estabelecidos o objetivo e a metodologia, passamos a expor, agora, a forma pelas quais os capítulos deste trabalho se organizam.

O primeiro capítulo, cujo título é **A Educação no Brasil: Introduzindo nosso objeto na História**¹¹, é um resgate da evolução da Educação no Brasil desde a época da colonização, passando pela Independência do Brasil até a República, no século XX, para verificar o lugar do manual/livro didático de língua portuguesa nesse percurso e também traça um percurso da história de leitura, passando pela Europa, pelos Estados Unidos para chegar ao Brasil.

O segundo capítulo – **Gramatização e Disciplinarização do Ensino de Língua Portuguesa** – aborda a manualização do saber e da gramatização no livro didático no ensino de Língua Portuguesa. A gramatização, por sua vez, legitima a construção da língua nacional como lugar de identidade e de cidadania brasileira. Além de trazer relação da **Antologia Nacional**¹² como discurso fundador do livro didático.

O terceiro capítulo – **Leitura: à procura de uma explicitação** -, apresenta um referencial teórico sobre leitura e interpretação enquanto gestos na abordagem discursiva, considerando que interpretar é compreender como o texto

¹¹ Será usado negrito em títulos e subtítulos e nomes de obras.

¹² Estão explicitados, neste capítulo, mais detalhes desta obra: prefácio, índice, referências.

produz sentidos nos livros didáticos através de mecanismos de funcionamento discursivo.

No capítulo quarto – **Tecendo os Fios do Lugar da Leitura no Livro Didático** – trazemos a descrição da metodologia empregada nesse estudo e a análise dos recortes dos livros didáticos em estudo, para que possamos arrematar e tecer os fios, construindo/desconstruindo o sentido e observando a formulação/reformulação de enunciados já cristalizados que se revelam em novas formas de dizer o mesmo.

E, por último, as considerações finais do estudo que têm relação com o objetivo proposto, salientando que não são únicas nem definitivas, pois o analista não detém o texto em suas mãos para interpretá-lo somente como único, mas cede a outros leitores o lugar da interpretação.

1. A EDUCAÇÃO NO BRASIL: INTRODUZINDO NOSSO OBJETO NA HISTÓRIA

Tematizar a trajetória histórico-lingüística constitutiva da institucionalização da língua portuguesa no Brasil é estabelecer uma relação com o projeto colonizador português de civilizar o Novo Mundo. Trata-se de um projeto de colonização lingüística constituído com base no catolicismo jesuítico e em consonância com um imaginário em torno da relação língua-nação vigente do século XVI ao XVIII. Por outro lado, como essa história não se faz sem resistências lingüísticas na colônia, tematizá-la é também discutir o papel da linguagem na transformação de uma colônia em nação independente.

(MARIANI, 2004, p. 21)

1.1 História da Educação

A educação no Brasil está relacionada a movimentos políticos e culturais que ocorreram no Brasil desde o período colonial até hoje, sendo objeto de decretos, de leis e de constituições em que estão presentes diretrizes e conteúdos gerais, atendendo ao direito do cidadão que busca, na educação, uma via de cidadania.

No período colonial, a Educação estava quase que exclusivamente nas mãos dos jesuítas da Companhia de Jesus. Esse monopólio de ensino dos jesuítas

foi usado, com o apoio do poder real, não só para difundir o evangelho entre os índios e os escravos, como também para realizar a obra de civilização em uma adequação a um modelo de vida e de sociedade do europeu. A democratização do ensino para índios e escravos significava, então, que todos deviam ser instruídos, aculturados, segundo a moral branca, européia, cristã-católica, institucionalmente uma aculturação mediada pela letra e pela escrita. Instala-se, com isso, a escola de ler, escrever e contar porque era necessário, segundo os jesuítas e o poder real, converter, evangelizar, organizar a ordem política, religiosa e moral de um país e a ser construído em um contexto da doutrinação na catequese, no ensino, na conversão e na língua (SILVA, 1998).

Esse projeto cultural da colonização adquire maior relevância, no que se refere a sua proposta lingüística, quando chega ao Brasil, em 1553, o jesuíta José de Anchieta. O saber sobre a língua, dessa maneira, se torna objeto de uma produção regulada institucionalmente com objetivo doutrinário e pedagógico. Na questão de colonização e evangelização, Anchieta desempenhou uma função essencial, segundo Silva (1998, p. 236), “de cientista da linguagem”, pois ele “não só aprendeu a língua do Brasil como também produziu conhecimento sobre essa língua, transformando a língua e falantes em objetos de conhecimento”. Anchieta, com sua cartilha **Arte de gramática da língua mais usada na costa do Brasil**, produz o primeiro documento lingüístico:

Como objeto do saber e da prática pedagógica – gramática e cartilha -, a ‘Arte’ de Anchieta cria uma língua imaginária-geral, nomeia e produz *sentido* para o muno novo e cria uma *posição enunciativa* distinta da de Portugal para nativos e não-nativos falarem em um outro espaço histórico de produção de linguagem, estabelecendo os parâmetros para o ensino da leitura e da escrita.

A ‘Arte’ dá um estatuto de conhecimento a uma das língua indígenas e começa a construir uma unidade – sobre a heterogeneidade e a diferença – criadora da univocidade, da veracidade e da completude, com a finalidade de estabelecer uma comunicação que possibilite a conversão e a exploração (SILVA, 1998, p. 237)¹³.

A língua geral, devidamente transcrita e gramatizada, expande-se por todo o país, no século XVI, como a língua da civilização ensinada nas escolas de ler e de escrever através da política lingüística dos jesuítas. A língua geral era, então, língua usada para comunicação entre os colonizadores, colonos e índios. O uso da

¹³ Grifos da Autora.

língua geral também foi uma forma de facilitar a catequese e a instrução dos gentios para o trabalho. A prática da língua geral se difundiu de forma espontânea e rápida nos primeiros anos da colonização, embora, na parte administrativa e jurídica, tivesse sempre a primazia da língua portuguesa (MARIANI, 2004).

Entre o século XVI e a primeira metade do século XVIII, período em que os padres da Companhia de Jesus dominavam o ensino no Brasil, o *latim* era a língua em que se fundamentavam tanto o ensino secundário quanto o acadêmico. Os poucos estudantes, pertencentes às camadas privilegiadas que se escolarizavam, passavam da alfabetização em português para o latim. O português era a língua oficial, que, segundo Guimarães (2007, p. 64), “é a língua de um que é obrigatória nas ações formais do Estado (País, Nação), nos seus atos legais”, porém não tinha espaço no modelo educacional da Companhia de Jesus em que privilegiavam o ensino do latim; também não era a língua mais falada na Metrópole e na Colônia, pois a língua geral era a língua dominante entre os colonos e os índios (XAVIER *et al*, 1994).

A coroa portuguesa concedeu à Companhia de Jesus o direito de exercer o monopólio do ensino na Metrópole e nas Colônias. Cursos de Humanidades, Filosofia e Teologia foram criados para desenvolver a instrução secundária e superior, com a duração média de dez anos. Nesse período, “os estudantes eram forçados a concluir os estudos na Europa, mais freqüentemente em Coimbra, reforçando os laços culturais com a pátria-mãe” (XAVIER *et al*, 1994, p. 48), cuja intenção era o fortalecimento da Corte Portuguesa.

Porém, em meados do séc. XVIII (década de 1750), com a Reforma Pombalina, quando o Marquês de Pombal assume a função de ministro do rei D. José I, ocorre o processo de expulsão dos jesuítas do império lusitano, desmontando o sistema de ensino implantado em terras brasileiras e, paralelamente, torna-se oficialmente obrigatório o ensino e o uso da língua portuguesa na Colônia.

A partir do decreto real expedido pela metrópole portuguesa - o Diretório dos Índios – o uso da língua portuguesa, como língua oficial, é imposto definitiva e oficialmente, silenciando a língua geral e a predominância do latim da Companhia de Jesus. Segundo Mariani (2004, p. 119):

Todos devem fazer *uso unicamente da língua portuguesa*. O *Diretório* funciona como um silenciamento, pois modifica a relação com uma diferença existente no dizível da brasilidade que se firmava. [...] O *Diretório* intervém no processo de construção da identidade lingüística brasileira, já que visa a impedir a brasilidade de enunciar-se também em língua geral¹⁴

Para melhor ilustrar a política de imposição da língua portuguesa, citamos o decreto *Diretório dos Índios*, parágrafo 6, em que consta o seguinte, de acordo com Silva (1994, p. 36):

Sempre foi máxima inalterável praticada em todas as nações que conquistaram novos Domínios, introduzir logo nos Povos conquistados seu próprio idioma, por ser indisputável, que este é um dos meios mais eficazes para desterrar dos Povos rústicos a barbaridade dos seus antigos costumes; e ter mostrado a experiência que, ao mesmo passo, que se introduz neles a Língua do príncipe que os conquistou, se lhes radica também o afeto e a veneração, e a obediência ao mesmo Príncipe. Observando, pois, todas as nações polidas do mundo este prudente e sólido sistema nesta conquista se praticou tanto pelo contrário, que só cuidavam os primeiros conquistadores, estabelecer nele o uso da língua que chamavam Geral, invenção verdadeiramente abominável e diabólica, para que, privados os índios de todos aqueles meios que só podiam civilizar, permanecessem na rústica e bárbara sujeição em que até agora se conservaram. Para desterrar este perniciosíssimo abuso, será um dos principais cuidados dos Diretores estabelecer, nas suas respectivas Povoações, o uso da Língua Portuguesa, não consentindo, por modo algum, que os Meninos, e as Meninas, que pertencerem às Escolas, e todos aqueles Índios, que forem capazes de instrução nesta matéria, usem da Língua própria das suas Nações, outra da chamada Geral; mas unicamente da Portuguesa, na forma que Sua Majestade tem recomendado, em repetidas ordens, que até agora se não observaram, com total ruína espiritual e temporal do Estado.

Essa citação do *Diretório dos Índios* é necessária para elucidar a imposição da língua portuguesa como institucional dominante. Nesse contexto, a língua portuguesa deve ser falada pelos sujeitos que habitam essa nação e, com isso, “não consentindo, por modo algum” (*Diretório dos Índios*, 1757, citados por SILVA, 1994) que a língua geral seja falada pela população dessa nação, como vinha ocorrendo até o momento.

As medidas impostas pelo Marquês de Pombal levaram ao declínio gradativo da língua geral e contribuíram para o fortalecimento/valorização da língua portuguesa no Brasil como língua mais falada, propagando a tentativa de unidade

¹⁴ Grifos Mariani (2004).

lingüística. Com isso, além de aprender a ler e a escrever em português, o aluno passou a estudar a gramática portuguesa, ao lado da gramática latina e da retórica.

A partir desse contexto, o Estado, então, criou as aulas Régias, pois o ensino/sistema escolar que pertencia à Companhia de Jesus foi desmontado na Reforma Pombalina impondo o português como língua oficial, marcando sua identidade política. Essas aulas Régias se limitavam às primeiras letras (grego, latim, filosofia, geografia, gramática, retórica, matemática) cada uma constituindo uma unidade, autônoma e isolada, pois não havia currículo de estudos ordenados e nem se articulavam umas com as outras. O aluno se matriculava em tantas aulas quanto desejasse e essas aulas Régias deveriam ser custeadas pelo subsídio literário, uma espécie de imposto. Para agravar essa medida, o pessoal docente era em pequena quantidade e de baixa qualidade, porque eram improvisados e mal remunerados. Com isso, a instrução no país foi drasticamente limitada (XAVIER *et al*, 1994).

Com a Independência (1822), o Rio de Janeiro, como sede da corte portuguesa, deu impulso à cultura e à educação com a criação de novos cursos e instituições de ensino. Após a Independência e durante o Império no Brasil, medidas institucionais, com o objetivo de formar um novo sistema de ensino no Brasil, foram encaminhadas para cumprir o inciso 32, art. 179, da Constituição do Império do Brasil¹⁵, que rezava: “a instrução primária é gratuita a todos os cidadãos”. Mas essa instrução, esse saber não foi cumprido a todos como previa a Constituição. Os índios e os escravos, duas grandes classes da população, foram excluídos da escola primária – escolas de ler, escrever e contar – e do direito à aprendizagem da escrita e de outros conhecimentos elementares (SILVA, 1998).

Reaberto o Parlamento, em 1826, é retomada a discussão do problema nacional da instrução pública, várias propostas, entre elas, o Projeto Januário da Cunha Barbosa, que pretendia regular o sistema do ensino distribuído em quatro graus denominados – Pedagogias (conhecimentos elementares), Liceus (formação profissional), Ginásios (conhecimentos científicos) e Academias (ensino de ciências abstratas e de observação). Mas essa proposta nem chegou a entrar em discussão. Em lugar dessas idéias, a Câmara dos Deputados preferiu ater-se a um projeto limitado à escola elementar o qual resultou na Lei de 15 de outubro de 1827, que determinou a criação de “escolas de primeiras letras” em todas as cidades, vilas e

¹⁵ Disponível em: www.presidencia.gov.br Acesso em: março de 2007.

vilarejos, envolvendo as três instâncias do Poder Público. A lei de 15 de outubro de 1827¹⁶ estabelecia que:

Art. 1º - Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverá as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º - Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução.

Art. 4º - As escolas serão de ensino mútuo nas capitais das províncias; e serão também nas cidades, vilas e lugares populosos delas, em que for possível estabelecerem-se.

Art. 6º - Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática da língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil.

Art. 12 – As Mestras, além do declarado no Art. 6º, com exclusão das noções de geometria e limitado a instrução de aritmética só as quatro operações, ensinarão também as prendas que servem à economia doméstica; e serão nomeadas pelos Presidentes em Conselho, aquelas mulheres, que sendo brasileiras e de reconhecida honestidade, se mostrarem com mais conhecimento nos exames feitos para sua legal nomeação.

Art. 11- Haverão escolas de meninas nas cidades e vilas mais populosos, em que os Presidentes em Conselho, julgarem necessário este estabelecimento.

Carta de Lei, pela qual Vossa Majestade Imperial manda executar o decreto da Assembléia Geral Legislativa, que houve por bem sancionar, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império, na forma acima declarada. Dada no Palácio do Rio de Janeiro, aos 15 dias do mês de outubro de 1827, 6º da Independência e do Império.

Essa lei, segundo Saviani (1996), se tivesse sido implantada na íntegra e cumprida em grande extensão – instalação de escolas elementares “em todas as cidades, vilas e lugares populosos” (art.1º), como se propunha, teria dado origem a um sistema nacional de instrução pública, pois formaria a base de um sistema nacional da educação elementar com escolas primárias e secundárias obedecendo a regulamentos governamentais. Mas isso não aconteceu, porque ocorreu uma modificação constitucional no Brasil, que comprometeu o destino da educação no Império.

¹⁶ Disponível em: www.soleis.adv.br Acesso em: março de 2007.

Em 1831, D. Pedro I foi forçado a abdicar do trono em favor de seu filho, D. Pedro II, e, durante sua maioridade, os parlamentares promulgaram o Ato Adicional de 1834 à Constituição Imperial pelo qual o poder público, em diversos sentidos, era descentralizado e, em relação à Educação, cada província do Brasil se tornava autônoma para organizar o ensino primário e secundário no Brasil, quantas fossem as províncias, sem que nenhuma tivesse que dar satisfação às outras e também ao governo central. Esse era o quadro, bastante complexo, que deveria passar a existir no sistema escolar brasileiro: o Governo Imperial responsabilizou-se pelos cursos superiores e as províncias, pelo ensino primário e secundário.

Durante todo o Período Imperial, houve realmente um relativo abandono da instrução elementar pelo Estado. A realidade econômica, política e social, após a Independência, provocaram um descompasso entre o discurso e a prática, ressaltando não só a omissão do poder central, em relação à instrução popular, mas também o fracasso do ensino público elementar (CURY, 1996).

O Ato Adicional de 1834, emenda à Constituição de 1824, vedava às Assembléias Provinciais deliberar sobre as questões de interesse da Nação. Com isso, o governo central concentrou seus esforços no suprimento dos cursos superiores, cabendo às províncias a instalação e a manutenção dos cursos secundários e elementares (XAVIER *et al*, 1994). Podemos dizer que coube sempre às províncias, depois aos estados, a responsabilidade pelo ensino fundamental, da mesma forma que, sempre, coube aos *poderes gerais* (depois da União) o controle pelo ensino superior (CURY, 1996).

A partir de 1837, como conseqüência da criação do Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, apareceram os currículos seriados nas províncias. Por esse sistema, as disciplinas do ensino secundário passaram a contar com um centro de referência, uma espécie de paradigma para as outras instituições de ensino das províncias, oficiais ou não. Em outras palavras, um currículo modelo que oficializou um manual adotado nos colégios: a Antologia Nacional, de Fausto Barreto e Carlos de Laet (SOARES, 2001; FIORIN, 1999).

A última e mais importante reforma educacional do Período Imperial foi a de Leôncio de Carvalho, em 1879, que continha normas para o ensino primário e secundário do Município da Corte Imperial e dispunha também sobre o ensino superior em todo o país. Para as escolas superiores, garantia a “liberdade de ensino e pesquisa” (XAVIER *et al*, 1994, p. 89), alterava os processos nas faculdades e

especificava normas para o estabelecimento de escolas particulares. Com relação ao ensino primário e secundário, dava ênfase à obrigatoriedade do estudo, dos 7 aos 14 anos, e eliminava a proibição da freqüência dos escravos na escola (havia um processo gradual para abolição da escravatura), conforme o princípio “liberdade de ensinar concedida pela Constituição Imperial à qualquer cidadão capaz e idôneo” (ibidem, p. 90). Entretanto, essa educação para todos como prega a Constituição Imperial é uma nova armadilha que exclui, novamente, os mesmos: os índios, os escravos, a diferença de cor e de classe não abastada, o que significa a maior parte da população (SILVA, 1998).

A Proclamação da República (1889) não refletiu uma mudança da ordem econômica nacional. Apresentava uma rearticulação do poder em que os cafeicultores, após décadas de partilha do poder com a oligarquia açucareira praticamente falida, conquistaram o domínio econômico e político no Estado.

A descentralização escolar, definida em 1834, foi reafirmada na Constituição de 1891, após a Proclamação da República, a qual determinava que as províncias deveriam manter a instrução pública elementar e legislar sobre ela. Ou seja, o Ato Adicional de 1834 afirmava que cada província do Brasil se tornara autônoma para organizar, de acordo com suas próprias diretrizes, o ensino primário e secundário no Brasil quantas fossem as províncias, sem que nenhuma tivesse que dar satisfação nem às demais províncias, tampouco ao governo central. Esse fato comprometeu o futuro da educação básica, pois possibilitou que o governo central se afastasse da responsabilidade de assegurar a educação elementar para todos, assim cada província teria a sua própria autonomia na estrutura educacional independente de diretrizes de um órgão central. O governo ficou somente com a legislação do ensino superior em todo o território nacional. Nesse contexto, estabeleceu uma incongruência, pois quem legislava sobre o ensino superior deveria ter o direito de estabelecer diretrizes para o ensino primário e secundário que eram pré-requisitos seus, como base de aprendizagem para alcançar uma formação maior no processo educacional (GHIRALDELLI Jr, 1994).

Uma grande inovação do período foi a laicização do ensino público: as escolas públicas foram proibidas de oferecer ensino religioso, com base na Constituição Federal de 1891¹⁷, art. 72, § 6º, que prega que “será leigo o ensino

¹⁷ Disponível em: www.presidenciadarepublica.gov.br Acesso em: março de 2007.

ministrado nos estabelecimentos públicos” em que a expressão “será leigo” foi entendida por proibido. A Igreja não aceitou este parágrafo da Constituição Federal no qual o ensino leigo era imposto a uma nação católica. Mas o regime republicano não impediu que a Igreja abrisse escolas primárias e populares, entretanto, como o ensino primário deveria ser gratuito por lei, a Igreja não quis arcar com os custos. Então, era preferível, na opinião da Igreja, deixar que o ensino religioso não fosse obrigatório nas escolas públicas. Essa laicização favoreceu a expansão de colégios privados, pois com essa imposição surgiram vários estabelecimentos particulares de ensino secundário e algumas poucas escolas de formação para o Magistério, voltados para as classes dominantes que poderiam arcar com custos e também poderiam cristianizar as elites, para que estas cristianizassem a sociedade e o Estado (CURY, 1997; KAPPEL, 2006).

Outro momento político relevante foi a Reforma Benjamin Constant, na qual o ensino primário foi dividido em dois graus, segundo a faixa dos alunos: o primeiro, para crianças entre 7 e 13 anos; e o segundo, entre 13 e 15 anos. Mas, apesar dessas mudanças legais, o ensino primário, ainda, caracterizava-se como ensino de primeiras letras, idêntico ao da época colonial, como mera alfabetização em cujo aprendizado constava a leitura, a escrita e o cálculo (GHIRALDELLI Jr, 1994).

Novamente o ler e o escrever, atividades fundamentais na transmissão do saber no processo ensino-aprendizagem, estão fundamentados na normatização da gramática e na legitimação da língua por meio da escola, cuja finalidade é instrumentalizar o professor para o ensino metalingüístico da língua.

Os anos que se sucedem à Proclamação da República são férteis em projetos de iniciativas de unificação do ensino nacional, que não lograram êxito em seus propósitos. Os manuais didáticos usados no ensino do Português, no final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, eram as seletas e as antologias. A Seleta Nacional, de Caldas Aulete, foi muito utilizada nesse período e, embora denominada de nacional, incluía autores portugueses e brasileiros (SOARES, 2001). A Antologia Nacional também era composta de uma seleção de textos para a leitura escolar de autores portugueses e brasileiros e, em geral, o seu uso acadêmico estava associado a uma gramática normativa da língua para complementar o estudo da língua portuguesa.

O ano de 1931 traz mudanças no cenário da educação brasileira. Uma delas é a permissão pelo governo do ensino religioso nas escolas oficiais públicas, pois a Igreja Católica reconhece o catolicismo como cerne da nacionalidade. Com isso, as escolas privadas ganham mais prestígio, pois nelas o ensino religioso é parte integrante da formação básica do cidadão, conforme Constituição Federal de 1934, art. 153¹⁸. Vejamos tal artigo:

Art. 153 - O ensino religioso será de freqüência facultativa e ministrado de acordo com os princípios da confissão religiosa do aluno manifestada pelo pais ou responsáveis e constituirá matéria dos horários nas escolas públicas primárias, secundárias, profissionais e normais.

Outra relevante transformação é a oficialização dos estabelecimentos do ensino secundário, via aceitação do regimento e currículos do Colégio Pedro II, por último, a criação do Conselho Nacional de Educação, órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública cujas atribuições seriam firmar as diretrizes gerais do ensino primário, secundário e superior (CURY, 1996).

A Constituição de 1934, ao reconhecer a educação como direito dos cidadãos e obrigação dos poderes públicos, tornou gratuito e obrigatório o ensino primário, responsabilizou os Estados pela sua efetivação e firmou a existência de Conselhos Estaduais ao lado do Conselho Nacional de Educação a quem competiria elaborar o Plano Nacional de Educação. Assim, vejamos como isso se apresenta na Constituição Federal de 1934¹⁹, nos seus artigos 150 e 152:

Art. 150 – Compete à União:

- a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País;
- c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos.

Parágrafo Único – O plano nacional de educação constante na lei federal (...) obedecerá às seguintes normas:

- a) ensino primário integral gratuito e de freqüência obrigatória extensivo aos adultos;
- b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível;
- c) liberdade de ensino em todos os graus e ramos, observadas as prescrições da legislação federal e da estadual.

¹⁸ Disponível em: www.presidencia.republica.gov.br Acesso em: março de 2007.

¹⁹ Disponível em: www.presidencia.republica.gov.br Acesso em: março de 2007.

Art. 152 – Compete precipuamente ao Conselho Nacional de Educação, organizado na forma da lei, elaborar o plano nacional de educação para ser aprovado pelo Poder Legislativo e sugerir ao Governo as medidas que julgar necessárias para a melhor solução dos problemas educativos bem como a distribuição adequada dos fundos especiais.

Parágrafo Único – Os Estados e o Distrito Federal, na forma das leis respectivas e para o exercício da sua competência na matéria, estabelecerão Conselhos de Educação com funções similares às do Conselho Nacional de Educação e departamentos autônomos de administração do ensino.

Essa nova Constituição responsabilizou o Estado pela manutenção e expansão do ensino público, direito de todo cidadão, e pela gratuidade do ensino primário. Também atribuiu à União a competência para elaborar um Plano Nacional de Educação.

Esse plano nacional não chegou a se efetivar, pois sua elaboração final, pelo projeto de lei enviado ao Congresso, não teve seqüência devido ao Golpe de Estado de 1937. O Estado Novo rompe a legalidade constitucional de 1934, outorga um arremedo de Constituição na qual não reconhece a educação como direito de todos, mas como dever das famílias. Corta, assim, a obrigatoriedade da União e dos Estados. Novamente os problemas educativos ficaram à deriva, relegados a um segundo plano, nem mesmo como obrigação do Estado (XAVIER *et al*, 1994).

Já a Constituição de 1946, que trás o Estado de Direito, assume dimensões liberal-descentralizadoras e reconhece a educação como direito do indivíduo e obrigação do poder público (art. 166). É pertinente observar que as Constituições de 1934 e 1946 possuem um conteúdo de tendência democratizante comparada à de 1937, que se mostra conservadora e imposta à Nação após o Golpe de Estado. Em todas, estão previstas diretrizes na área da educação, todavia não foram colocadas em prática para se ter uma escola de qualidade para todos, segundo Cury (1996).

A Lei de Diretrizes e Bases, na Constituição de 1946, volta a ser competência privada da União para legislar sobre as diretrizes da Educação Nacional. As disciplinas curriculares foram impostas a todos os sistemas de ensino, inclusive educação física e ensino religioso, e competia aos Estados apenas liberdade para determinar os conteúdos programáticos. Isso quer dizer que determinadas disciplinas constavam nacionalmente dos currículos, mas seus conteúdos não tinham definições específicas por parte da União.

O Decreto-Lei nº 8529, de 02 de janeiro de 1946, a Lei Orgânica do Ensino Primário²⁰, rezava que o ensino primário abrangeria duas categorias de ensino: ensino primário fundamental, destinado às crianças de 7 a 12 anos; e o ensino primário supletivo, destinado aos adolescentes e adultos. Ainda, essa Lei impunha ao currículo sete disciplinas obrigatórias para todo o território nacional em relação ao ensino primário elementar, com quatro anos de estudo, e ao ensino primário supletivo, com dois anos de estudo, dentre elas a leitura e linguagem oral e escrita (cf. art. 7º e 9º). É preciso considerar que o ensino primário recebeu atenção e dedicação do governo da União, fixando normas, diretrizes e currículos mínimos para implantação dessa categoria de ensino em todo o território nacional como um dever do Estado Republicano e programas regionais poderiam complementar a programação geral fixada pelo Ministério para todo o país.

Outra grande mudança no ensino primário ocorre com a Lei 5692, de 11 de agosto de 1971²¹, que passa a ser nomeado de *Ensino de 1º Grau*, compreendendo o ensino primário mais o 1º ciclo de ensino médio (ginásio). Por esse documento, o ensino de 1º grau é desenvolvido em oito anos letivos obrigatórios que terão como organização didática um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional, fixado pelo Conselho Federal de Educação para cada grau (cf. Art. 4º, § 1º, inciso I).

Já o ensino de 2º grau destina-se à formação integral do adolescente. Para ingressar nesse estágio escolar, o aluno deve que ter concluído o ensino de 1º grau ou de estudos equivalentes. Ele terá três ou quatro séries anuais conforme o previsto para cada habilitação, pois para o ensino de 2º grau o Conselho Federal de Educação fixará, além do núcleo comum, o mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional (cf. Art. 4º, § 3º e Art. 21 e 22).

A década de 80 foi marcada por intensas mobilizações, greves em São Paulo e também por um quadro altamente repressivo na redemocratização do país. Na educação, houve debates, moções tiradas em congressos para mais verbas para o ensino público e uma reorganização no campo educacional, propondo um sistema nacional de ensino com conteúdos mínimos curriculares para o ensino de 1º e 2º graus, capaz de pautar um ensino de caráter universal a ser

²⁰ Disponível em: www.soleis.adv.br Acesso em: março de 2007.

²¹ Disponível em: www.soleis.adv.br Acesso em: março de 2007.

oferecido a todas as crianças, respeitando a sua pluralidade e diversidade cultural (XAVIER *et al*, 1994).

Nesse contexto e já na década de 90, o Ministério de Educação, Cultura e Desporto (MEC), de acordo com a lei 9.131/95, art. 6º, passa a ser o órgão que “exercerá as atribuições do poder público federal em matéria de educação, cabendo-lhe formular e avaliar a política nacional de educação, zelar pela qualidade do ensino e velar pelo cumprimento das leis que o regem”. O MEC, para o desempenho de suas funções, contará com o Conselho Nacional de Educação juntamente com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - Lei Federal nº 9.394²², de 20 de dezembro de 1996 – que determina como competência da União estabelecer, em colaboração com estados, distrito federal e municípios, diretrizes que formarão os currículos e seus conteúdos mínimos para assegurar uma referência básica comum ao processo educacional. Essas diretrizes são os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - que, em consonância com a LDB, fixarão as diretrizes gerais, definindo uma base nacional de estudos para cada nível de ensino.

Tradicionalmente, ao Governo Federal tem sido atribuída a responsabilidade de zelar pela educação nacional com ênfase maior no ensino superior e ao ensino básico, apenas função normativa. Portanto, cabe aos Estados e Municípios a responsabilidade pelas necessidades educacionais fundamentais e obrigatórias da população. É preciso investir na qualidade da educação básica – fundamental e médio - porque ela é pré-requisito para o ensino superior (CURY, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), principal referência legal para a formulação de mudanças no ensino, estabelece os princípios e finalidades da educação nacional e, de acordo com o artigo 9º, IV, a União deverá

estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum.

²² Disponível em: www.soleis.adv.br Acesso em: março de 2007.

O art. 21 confirma que a “educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio”. O ensino fundamental, então, é básico no processo educacional e, segundo o art. 22, deve ser assegurado ao educando a preparação ao trabalho, ao exercício da cidadania e forneceria também a ele instrumentos para que continuasse aprendendo como sujeito produtor de conhecimento e participante da sociedade. Nesses termos, esse conhecimento deveria ser proporcionado ao aluno através do livro didático, como saber institucionalizado no contexto escolar brasileiro.

No livro didático, a presença da leitura, ponto de partida para qualquer atividade de ensino, é fundamental para que o aluno se torne um leitor crítico e constitua a sua história de leitura. A importância da leitura no processo educacional e em atividades sociais é ressaltada em todos momentos que acompanharam esta historicização.

1.2 História da Leitura

Ao longo da história social do homem, a leitura foi objeto de controle tanto política quanto ideologicamente de grupos dominantes. Ao ler introduz-se no universo dos sinais conhecidos como alfabeto e no domínio exercido sobre ele – a escrita que se associa à leitura como condição do saber lingüístico em uma sociedade letrada. Nesse processo, a alfabetização – passo primeiro e importante no processo educacional – é um rito de passagem que conduz os indivíduos a um mundo discursivo novo – ao mundo do saber legitimado.

Em uma sociedade letrada e grafocêntrica como a nossa, trabalha-se continuamente para conter o que há de descontínuo, de desordem, de perigoso na escrita. Essa atividade está disponível a todos, mas demanda um trabalho contínuo de organização e proteção normatizada (SILVA, 1998).

Na Antigüidade, o conhecimento era transmitido oralmente. Por isso, a arte da oratória era base dos ensinamentos, sendo através da fala que os mestres ensinavam os aprendizes. A leitura e a escrita estavam restritas a poucos privilegiados. Na Grécia, restringia-se aos filósofos e aristocratas, enquanto em Roma, a escrita tornou-se uma forma de garantir os direitos dos patrícios às

propriedades. Na Idade Média, uma minoria era alfabetizada, as Igrejas, os mosteiros e as abadias converteram-se nos únicos centros da cultura letrada. Nos mosteiros e abadias medievais, encontravam-se as únicas escolas e bibliotecas da época e era lá que se preservavam e restauravam textos antigos da herança greco-romana (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

A educação formal entrou em crise na Idade Média, ficando restrita basicamente ao meio clerical. Durante esse período, a Igreja manteve escolas episcopais para garantir a formação do clero, enquanto dentro dos mosteiros realizava-se a leitura e a cópia de documentos escritos e de alguns livros das civilizações grega e romana. A leitura tinha o caráter religioso, não tendo obrigação de ensinar a ler aqueles indivíduos que não fossem seguir a vocação religiosa. A Igreja monopolizou e censurou as obras que seriam transcritas e, com isso, a Igreja veiculou a idéia de que os indivíduos laicos tinham de respeitar os dogmas religiosos sem contestar os ensinamentos sagrados, devendo apenas escutá-los e memorizá-los como normas impostas por ela (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

Durante muito tempo, a leitura ficou atrelada à esfera clerical, porém, em meados do século XIII, na Europa, com o aumento das atividades comerciais e manufatureiras, que provocou o crescimento das zonas urbanas, a Igreja começou a perder, pouco a pouco, o poder sobre o ensino. A escrita chegou, então, além dos muros da Igreja, ao alcance dos leigos, que tiveram oportunidade de freqüentar as escolas.

A partir do século XIII, também com a criação das universidades na Europa, um novo público laico começou a surgir com novas exigências de leitura e de livros impressos. Mas, ainda, a Igreja detinha o poder e a censura fazia-se presente em todos os níveis, selecionando a publicação e venda de livros à população. O discurso religioso católico era assunto comum nos sermões das celebrações religiosas, assim como nas numerosas instruções cristãs impressas para aqueles que viviam no mundo secular. Os livros que contrariavam os dogmas ou os bons costumes eram tidos como maus e faziam parte da maioria, condenando, dessa forma, a leitura a uma prática perigosa, levando os cristãos a tomarem certos cuidados, para não colocar em perigo sua salvação (CHARTIER e HÉBRARD, 1995). Novamente, a imposição do clero à população, autorizando somente a leitura *normatizada* dos dogmas religiosos e condenando as outras leituras que não pertenciam ao universo religioso.

Para a Igreja, o uso apologético da leitura é o que convém a todos seres, pois tudo deve ser relacionado a Deus. A Igreja tem o controle da escrita, e quando se trata de leitura, dois discursos devem ser sustentados conjuntamente. O primeiro aplicado ao clero e aos grupos sociais que partilham seus valores, com o objetivo de avaliar a escrita pela eficácia dos seus efeitos, de formar incessantemente o leitor perfeito de uma retórica apologética. O segundo discurso é para utilização dos leigos e, entre eles, aqueles menos instruídos, sempre salientando os perigos das más leituras e reforçando o discurso da Igreja. A determinação da Igreja sobre o que é e como deve ser a leitura não muda desde os séculos mais remotos até o século XIX, que vai dos tratados de retórica às instruções cristãs (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

Para a Igreja, a década de 1880 foi muito ruim, pois o clero começou, gradualmente, a perder seu poder frente aos fiéis e os bispos, embora atualizassem seu discurso com novos argumentos, raramente mudavam os julgamentos fundamentais já fixados; a República parecia irreversível, e os maçons, os positivistas e os protestantes eram suas mais notáveis alavancas. Tanto na sua forma institucional quanto no ensino praticado, a escola estava na direção de tornar-se leiga, ou seja, pública; as congregações como aquelas dos jesuítas, que não eram autorizadas, são dispensadas; o ensino secundário feminino livra-se definitivamente do monopólio doutrinário da Igreja. Uma nova ordem estava instalada, a atuação dos bispos começam a desaparecer, as obras sociais católicas forjadas mal conseguem resistir às suas contradições internas e a participação do livro religioso no mercado editorial diminui gradativamente, ocasião em que atinge seu ponto mais alto, representando 20% da produção editorial francesa (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

Ao longo do século XIX, o dispositivo de controle da imprensa e das leituras é evidenciado por uma distribuição de papéis entre as variadas instâncias da Igreja: por um lado, o duplo procedimento da censura controlada pelos bispos, ao que é escrito; a partir dos anos 1880, pela cúria romana que vistoria atentamente a produção de romances, particularmente na França. Por outro lado, era estimulada a produção de livros religiosos bem como a sua divulgação pelas obras diocesanas ou paroquiais, direcionadas aos bons livros. Salientamos que, para o discurso episcopal, a censura parece mais vantajosa do que o apoio à sua leitura (CAVALLO e CHARTIER, 1999).

Também no século XIX, tem início, na Inglaterra, o movimento pelas bibliotecas públicas e gratuita, devido às transformações da Revolução Industrial que se alastraram pela Europa Continental e Estados Unidos. Em 1852, foi aberta a Biblioteca Pública de Manchester e, em 1854, a Biblioteca Pública de Boston. Em 1862, seguindo o exemplo americano, o governo imperial francês implantou, em cada escola, uma biblioteca escolar, proporcionando aos alunos contato com uma leitura diversificada presente nos livros como instrumento educativo e como veículo de informações, já que as bibliotecas são espaços importantíssimos de patrimônio cultural de um povo. Nelas, localizam-se volumes de manuscritos, de impressos, de acervos à disposição da nação na disseminação do saber (PERROTTI, 1999; CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

No final dos anos 1880, os bispos franceses eram pessimistas diante do aumento dos perigos externos e, mais ainda, frente às limitações da sua Igreja. O livro e a imprensa se tornaram os principais vetores de uma crise de valores e costumes, afetando diretamente a Igreja, principalmente na presença do discurso apologético que os livros traziam e disseminado à população. O poder religioso diminui e os padres se inquietam diante da incapacidade de se defrontar com as dificuldades da época.

A Igreja fixa, então, as raízes no trabalho pastoral e na educação da população. Os últimos anos do século XIX foram para a Igreja o início de uma longa crise que gerou, ao mesmo tempo, a laicização da escola e do Estado, o rompimento dos equilíbrios tradicionais como a descristianização, a escolarização generalizada, o desenvolvimento industrial da produção impressa, entre outros. A Igreja procura subsistir a essa mudança, mas reconhece, de forma gradual, segundo Chartier e Hébrard, (1995), que sua autoridade está se tornando ultrapassada e seu poder eclesiástico diminuindo frente à sociedade.

Assim, coube aos bispos – autoridades eclesiásticas - intercederem junto aos fiéis para divulgarem a leitura pastoral, sustentando que os maus livros eram prejudiciais à moral e também que a exaltação dos sentimentos e das paixões profanas são nocivas à ordem social e à exaltação da alma. Há, desse modo, uma tentativa de controle dos sentidos, uma censura confiada à Igreja como forma de afirmação do poder sobre os seus súditos. Então, mediante o apoio de empresas editoriais e da instalação de bibliotecas paroquiais, na fomentação de bons livros, a Igreja procura conservar sua força na posição doutrinária, criando uma rede editorial

e numerosas bibliotecas que realizavam o empréstimo gratuito de livros a domicílio, como outra tentativa de fixar padrões da leitura dogmática à sociedade e preservar a moral e os bons costumes (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

Outra ação da Igreja, para direcionar a leitura, na Europa, no século XIX, entre os anos de 1861 e 1905, por ocasião da Quaresma, era desenvolvida pelos bispos que enviavam aos sacerdotes de sua diocese a carta pastoral, lida publicamente na celebração a todos os fiéis. São mais de três mil cartas de Quaresma promulgadas por todos os bispos ao clero e aos fiéis da sua diocese. Pelo menos, uma carta, em cada cem, era dedicada especificamente à leitura, segundo Chartier e Hébrard (1995), salientando os temas diretamente religiosos, como a redenção, a caridade, a devoção mariana, entre outros.

A partir de 1879, estabelece-se uma verdadeira batalha no campo escolar, quando foi criada no Ministério da Instrução Pública uma comissão “incumbida de examinar as obras a serem introduzidas nas escolas públicas e nas bibliotecas de bairro destinadas a serem concedidas como prêmio nos liceus, colégios e escolas” (CHARTIER e HÉBRARD, 1995, p.37). A comissão deveria conservar atualizada a listagem dos livros com um índice de obras não consentidas pelo Conselho Superior da Instrução Pública e não mais uma lista de livros autorizados. A Lei de 27 de fevereiro de 1880 relata os critérios das obras que deveriam ser retidas, ou seja, os livros contrários à moral, à Constituição e às Leis. Essa Lei prega, ainda, conforme artigo 5º, que “os diretores e diretoras de escolas primárias particulares são inteiramente livres para escolher métodos, programas e livros com exceção das obras que tenham sido proibidas pelo Conselho Superior da Instrução Pública”. De acordo com a Lei, o Estado dá poderes às escolas para escolherem seus livros e seu processo de aprendizagem sem a imposição de normas católicas ditadas pela Igreja, ou seja, há uma tentativa de diminuir o poder clerical frente ao ensino público.

Embora a comissão tenha trabalhado fortemente na organização das obras para a escolarização pública, ela é extinta no final da Primeira Guerra devido a pressões clericais. Com isso, a vontade de fazer do livro, da imprensa e da leitura um local de oposição tornou-se a base de uma futura reconquista (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

Os manuais escolares, a partir do século XIX, pouco a pouco vão ocupando seu espaço. Com a Revolução Industrial, há esforços dos editores para

ganhar a pequena e média burguesia, mas o livro permanece ainda com a minoria culta. Contudo, há um movimento lento das categorias menos favorecidas à leitura. A luta pela instrução necessária ao desenvolvimento da capacidade produtiva, à participação do cidadão na vida política, na organização social, cuja exigência se desloca para indústria e para o saber e o conhecimento que se inscreve, assim, no quadro da luta de classes como uma forma de consolidação e afirmação de poder da sociedade frente às novas condições sociais e culturais e à normatização da leitura ditada pela Igreja (PERROTTI, 1999).

Por volta de 1935, não só a necessidade de educação para todos mas também a necessidade de cultura para todos é uma reivindicação que começa a produzir efeitos. Nesse sentido, em 1945, é incentivada uma leitura pública numa nova sociedade. O Estado não tem mais somente necessidade de proletários sabendo ler, escrever, contar e obedecer, mas sim um nível mais elevado de qualificação cultural, como parte integrante do desenvolvimento das forças produtivas (CAVALLO e CHARTIER, 1999).

Nesse sentido, os professores primários reconhecem que é necessário estimular leitores que simplesmente não lêem. Ocorre, assim, uma mudança importante, pois a leitura passa a ser considerada uma necessidade social e cultural. A leitura pública assume um papel essencial, principalmente nas bibliotecas, para orientar o leitor e transformá-lo em um leitor crítico em todas as práticas de leitura, mesmo quando ele já estiver fora do processo educacional.

Nos anos de 1950, ressurgiu novamente o tema da leitura nas cartas de Quaresma, não se tratando mais de proibir ou de preservar os cristãos do contato com uma imprensa escrita, mas a importância para uma reflexão espiritual. O cristão deve procurar tornar suas leituras não só recreativas e instrutivas, mas também formativas. Nesse momento, a Igreja vê-se num paradoxo para retornar ao texto do Evangelho ou do Velho Testamento, voltar a um texto enquadrado por interpretações, por um aparato crítico ou oferecer aos fiéis um texto com conhecimento de assuntos gerais, pois agora os cristãos podem ler sozinhos os textos sagrados, já que a escola leiga os ensinou (CHARTIER e HÉBRARD, 1995).

No discurso episcopal dos anos 1950, a leitura é vista como um fenômeno cultural, amplamente banalizado. Passou o tempo da crítica radical, porém há e haverá sempre más leituras, e os bispos ainda autorizados a denunciá-las não o fazem sozinhos, contam com o auxílio de todas as autoridades morais e

culturais do país, para formar o *bom* cidadão, usando o discurso dogmático da verdade indiscutível, administrada pela Igreja à sociedade como o *melhor* para formar a nação e propagar seus preceitos (CAVALLO e CHARTIER, 1999).

No Brasil, a entrada de livros na colônia lusitana era regulada por organismos censores portugueses e somente depois de conceder a licença dos livros era autorizado o envio de material impresso para cá. A coroa portuguesa controlava, além do envio de livros para a colônia portuguesa, a movimentação desses livros dentro de Portugal, temendo a difusão de idéias perigosas.

O movimento de livros para o Brasil era muito maior que entre as cidades portuguesas e outras colônias. Segundo Abreu (2003), entre 1769 e 1826, registraram-se em torno de 700 pedidos de autorização para envio de livros para o Rio de Janeiro, 700 para a Bahia, 350 para o Maranhão, 200 para o Pará e mais de 700 para Pernambuco. Após a vinda da Família Real, intensificaram-se as remessas de envios de livros e, no total, mencionam-se 18.903 obras nos pedidos de licença entre livros religiosos e profissionais, principalmente jurídicos.

A partir de 1808, era possível adquirir livros impressos no Brasil pela Imprensa Régia ou importá-los de outras localidades além de Portugal, desde que obtida a autorização da Mesa do Desembargo do Paço – instituição sediada no Rio de Janeiro com atribuição similar à lusitana. A maior parte dos livros de grande procura enviados ao Rio de Janeiro já estavam traduzidos para o português, comprovando a capacidade do mundo editorial lusitano em traduzir as obras importantes. Havia, também, embora em menor frequência, o envio de obras em língua estrangeira não traduzidas (ABREU, 2003).

Há pedidos de envio de livros destinados a crianças, submetidos à Mesa do Desembargo do Paço. Esse interesse das crianças ou de seus pais pelos livros infantis fez com que a Imprensa Régia publicasse, em 1818, o livro **Leitura para Meninos**, de José Saturnino da Costa Pereira, que “contendo huma collecção de Historia Moraes relativas aos defeitos ordinarios ás idades tenras, e hum dialogo sobre a Geografia, Chronologia, Historia de Portugal, e Historai Natural” (ABREU, 2003, p. 128). A obra foi reeditada em 1821, 1822 e 1824. Essa obra pode ser considerada um *primeiro esboço de manual* de conhecimentos gerais, destinada à formação ético-moral e cristã dos pequenos e também para formar bons leitores desde a tenra idade. Com isso, há uma manualização do saber sobre a língua ao impor normas éticas e modelos de leitura para serem imitados na escrita. Outras

obras de grande procura, como **Robinson Crusoé** ou **D. Quixote**, faziam parte do repertório da literatura infanto-juvenil, apoiados em leituras modelos (ABREU, 2003).

Então, a leitura de autores clássicos – ou de fragmentos escolhidos – não é apenas um exercício fundamental para a formação do gosto pela leitura e amor à Pátria, mas uma forma de imitação de modelos no ler e escrever, segundo a concepção de linguagem como expressão do pensamento (TRAVAGLIA, 1996). A escola, então, teria papel fundamental na transmissão do conhecimento com textos modelares e com parâmetros para avaliação estética do texto literário. “A leitura que interessa não é aquela que diverte, mas aquela que é formadora” (ABREU, 2003, p. 198) e que é “fonte de modelo a ser imitado no momento da escrita. Para tanto, importa ter contato apenas com os melhores autores nos quais se deve observar, sobretudo, a estruturação dos textos, tendo pouca relevância os temas desenvolvidos” (Ibidem, p. 203). Com isso, era importante ler textos de autores literários clássicos consagrados para ter, assim, um bom desempenho formativo de padrão de leitura e escrita. A maior parte das obras metaliterárias enviadas ao Rio de Janeiro destinava-se, prioritariamente, ao uso escolar. E, esses manuais serviriam para formar escritores capazes de produzir textos dentro de determinados padrões de modelos imitados na arte poética e retórica. Em outras palavras, segundo Abreu (2003, p. 245-246):

Os manuais sobre a correta maneira de ler estabelecem um roteiro de atividades com as quais se devem envolver aquele que deseje ler bem. Para que se forme um padrão de excelência com o qual serão cotejadas todas as obras que se leiam, é preciso conhecer as línguas grega, latina e francesa (pois nelas estão escritas as melhores obras), é importante ter tido contato com tratados de poética e retórica (para que se compreendam as fórmulas que regem a elaboração das poesias e peças oratórias), é necessário ter familiaridade com a história, com a geografia, com a filosofia e com a mitologia (para entender o cenário e as referências presentes nas obras), é útil conhecer as melhores realizações de cada gênero (para que se veja até onde pode chegar a elaboração artística).

Novamente, aqui, retorna os manuais como paradigma no contexto escolar que prioriza a transmissão mecânica de ler e escrever como modelos a serem seguidos e, segundo Silva (1998, p. 74), “a escola só ensina a técnica de ler e escrever, enquanto meio, mas não ensina os fins, os usos da leitura e da escrita”. Com isso, a leitura foi/é fonte propagadora de padrões definidores do que podem ser modelos de *boa escrita*.

O aluno, após contato com *bons* modelos, teria o *gosto* pela leitura e também, segundo a concepção de linguagem como expressão do pensamento que, segundo Travaglia (1996, p. 21), “há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e, conseqüentemente, da linguagem. São elas que se constituem nas normas gramaticais do falar e escrever *bem*”, um padrão lógico e estético a ser empregado na escrita, e isso só era possível, segundo Abreu (2003), lendo as artes retóricas e poéticas de autores clássicos, os manuais de estudo e os dicionários. Uma boa alternativa era a leitura das **Selectas Latinas**, obra que mais se destacava entre as enviadas, composta de trechos escolhidos de autores latinos para os estudantes jovens. Era uma antologia latina usada nas escolas.

Durante os séculos XVIII e XIX, na Europa, proliferaram narrativas ficcionais como algo novo, algo fabuloso, sob o nome de romances:

Na Alemanha, somente a feira de Páscoa de 1803 colocou no mercado nada menos que 276 novos romances, um número muito maior que o alcançado na França e na Inglaterra. A avalanche de romances cobria todas as variações de gosto (WITTMANN, 1999, p. 154)

Os romances conquistaram a preferência do público europeu, toda uma geração parecia contagiada pela mania do romance, mas com uma série de críticas pela Igreja, tidos como perigosos, pois apresentavam situações moralmente condenáveis: “a leitura aquecia e dava asas à imaginação, libertava o leitor da observação concreta e da experiência do mundo empírico, com o risco de desilusão total, do niilismo. (...) Os romances excitavam a fantasia, estragavam a moral e desviavam o trabalho” (WITTMANN, 1999, p. 155). Enquanto a leitura das belas-letas (obras modelos) tinham objetivo de formar um padrão na escrita e ampliar conhecimentos, a religiosa, segundo a Igreja, aprimoraria o espírito, indicaria o caminho da virtude e atingiria o ideal cristão, respeitando os valores morais e éticos. Em outras palavras:

Os textos cristãos propõem modelos positivos de virtude por meio da narração de vidas de santos e de fatos bíblicos nos quais se pode conhecer a trajetória de homens e mulheres que não pecam, que cumprem os mandamentos, que temem a Deus. É a partir da imitação do comportamento dessas pessoas que se pode atingir o ideal cristão. Os romances também se dizem preocupados com a moral, mas a atingem pelo caminho oposto, mostrando pessoas que erram, que se corrompem, que são fracas diante do vício. Narram essas histórias do ponto de vista de quem as condena, mas ao narrá-las põem os leitores em contato com o pecado. Isso já constitui um grave problema: narrar abertamente situações de imoralidade e pecado,

permitindo que o leitor se imagine na mesma situação (ABREU, 2003, p. 270-271).

Com isso, os fiéis deveriam aceitar o sentido instituído como vontade de Deus; se fizessem outra leitura que se afastasse do sentido divino, eram hereges e seriam condenados. É essa idéia de moralização de leitura proposta pelos religiosos que vai de encontro à leitura do romance. O romance, então, foi altamente atacado por autoridades religiosas e intelectuais, pois era capaz de corromper a inocência, a virtude e inflamar as mentes. As mulheres não eram as únicas leitoras de romances, mas foram consideradas o alvo principal da ficção romântica, pois os

romances eram tidos como adequados para as mulheres por serem elas vistas como criaturas em que prevalecia a imaginação, com capacidade intelectual limitada, frívolas e emotivas. O romance era a antítese da literatura prática e instrutiva. Exigia pouco do leitor e sua única razão de ser era divertir pessoas com tempo sobrando (LYONS, 1999, p. 170).

Do ponto de vista masculino, o romance representava perigo “para o marido e para o *pater família* burguês do século XIX” (LYONS, 1999, p. 172), pois poderia incentivar idéias eróticas que ameaçavam a castidade e a boa ordem e, para os padres, o mundo seria melhor sem esses livros (ABREU, 2003; PERROTTI, 1999).

Os defensores desse gênero de leitura diziam que, ao invés dos leitores se aterem ao pecado e ao erro da história narrada, a experiência ensinaria a evitá-lo e não repetir esse erro em suas vidas. Essa leitura gerou uma nova atitude na vida e no comportamento dos leitores, pois essas narrativas lidas forneceriam o padrão moral como um bom exemplo a ser seguido. Ao longo do século XVIII e XIX , o gênero romance foi gradativamente firmando-se não só na preferência do público leitor com também entre os críticos desse tipo de leitura.

As discussões críticas sobre o romance que se deram na Europa parece não ter chegado ao Brasil, não havendo referência sobre esse novo gênero nos pedidos de autorização para entrada de livros na cidade do Rio de Janeiro. No final do séc. XIX, o gênero romance foi vitorioso, pois superou o volume de publicação de textos religiosos em toda a Europa e, no Brasil, o romance foi a leitura preferida pela população letrada. Portanto, a história de leitura da língua portuguesa no Brasil começa com envio de livros de Portugal para a colônia lusitana, conforme já visto anteriormente. Pois, segundo Abreu (2003, p. 348),

não havia desinteresse por parte dos colonos e sim um empenho da metrópole em controlar o acesso à instrução e aos livros, como forma de mantê-los subordinados a ela. Apesar das limitações impostas, encontravam-se brechas no sistema: havia poucas escolas, mas professores particulares incumbiam-se da educação; não se podia imprimir, mas era possível importar livros e ler manuscritos; a presença de livreiros era restrita, mas era possível recorrer ao comércio alternativo e às relações com residentes na Europa que se incumbissem da compra e do envio de livros; existiam poucas bibliotecas públicas, mas particulares disponibilizavam seus acervos; muitos eram analfabetos, mas se podiam ouvir leituras em voz alta.

A coroa portuguesa direcionava a leitura na colônia controlando o envio de livros, mas os indivíduos que aqui habitavam eram capazes de iniciativas para ter contato com a cultura letrada, estabelecendo uma relação mais secreta com a escrita e também interagindo com livros, lidos e relidos, passados de geração a geração, lendo ávida e rapidamente inúmeros materiais impressos de todos os tipos. E, ainda, o livro didático, século XIX, começa a ter destaque no contexto escolar, pois é fonte do saber e de novos saberes escolares em que está presente a leitura de autores literários e conhecimentos gramaticais. A leitura, desse modo, proporciona a constituição de um novo sujeito devido aos conhecimentos apreendidos, fazendo de cada sujeito um ser único e, ao mesmo tempo, coletivo, um ser social e, ao mesmo tempo, individual em seus processos de significação, em sua forma de dar sentido ao mundo.

A leitura, por sua vez, é considerada como um processo de interpretação tão fragmentado quanto o sujeito, tão determinado por inter-relações quanto o mundo da linguagem, tão longe de interpretações absolutas quanto os valores culturais. Leitura, portanto, não é mais sinônimo de verdade. Todas as leituras são possibilidades de leituras e serão válidas dentro de determinada comunidade interpretativa. Lajolo e Zilberman (1996, p. 311) enfatizam que:

ao espessamento das práticas brasileiras de leitura, ainda que intermitente e cheio de recuos, corresponde um — igualmente intermitente e cheio de recuos — amadurecimento do leitor, que, na inevitável interação com os múltiplos elementos de práticas mais complexas de leitura, rompe restrições, libera-se da tutela, enfim, alcança a emancipação possível.

Os recuos do leitor escrevem uma história de leitura com textos e contextos sócio-histórico-ideológicos, construída nas estruturas do poder, no pensamento dominante, nos ditames das comunidades interpretativas e que constituem, a partir da leitura do sujeito, sua própria história interpretativa.

A educação, direito fundamental garantido na Constituição Federal, caracterizada e fundamentada na escola como espaço pedagógico essencial para a formação do cidadão, tem, no livro didático, apoio metalingüístico para instrumentalizar a língua e pretende que a leitura desenvolva a criticidade nos alunos.

No Brasil, vivia, no século XIX, um período de incentivo à leitura, visando à promoção dessa com: seminários, congressos, conferências, movimentos de criação de bibliotecas. Apostou-se na leitura, principalmente, infanto-juvenil como estratégia para dar novo impulso à difusão de hábitos de leitura na democratização da cultura brasileira. Para isso, a leitura infanto-juvenil tornou-se objeto de curso, de pesquisa, de trabalhos diversos na Academia, num projeto de inserção da leitura na sociedade (PERROTTI, 1999).

Mario de Andrade, ilustre poeta modernista, em um artigo intitulado Bibliotecas Populares, publicado em 1939, dizia que a criação de bibliotecas populares era uma atividade importantíssima para o desenvolvimento da cultura brasileira, não que as bibliotecas venham a resolver todos os problemas do processo educacional, mas que o hábito de ler tornaria a população urbana mais esclarecida nacionalmente. Desta maneira, a criação e a expansão de bibliotecas infantis e de adultos em bairros populares aumentariam o número de instituições distribuidoras de cultura e o acesso de maior número de pessoas a essa cultura. Com isso, acreditava-se que este caminho pudesse resolver os problemas culturais que o país enfrentava, aumentando o número de livros de leitura à população como forma de melhorar a qualidade da educação e alfabetização (PERROTTI, 1999).

O movimento das bibliotecas iniciou com a criação da biblioteca Infantil Monteiro Lobato, no ano de 1935. Essa implantação foi o início de um movimento que ocorreu na cidade de São Paulo, a partir dos anos 50, como forma de expansão de bibliotecas públicas no país como já tinha ocorrido nos Estados Unidos e no Ocidente para o desenvolvimento cultural (PERROTTI, 1999).

Todavia, esse projeto desenvolvimentista de cultura apresentou, como tantos outros criados para a Educação, como mencionado anteriormente, problemas estruturais, pois não se conseguiria sequer alfabetizar a grande massa populacional e os que foram alfabetizados não se transformavam em leitores, como um processo crônico, pois desde sempre a Educação foi colocada em segundo plano pelo governo, com decretos e leis que não foram implantados na íntegra. As

bibliotecas públicas, quando conseguiam ser criadas, supriam somente as deficiências de um sistema escolar que não conseguia criar bibliotecas no interior dos estabelecimentos de ensino. Portanto, essas bibliotecas públicas passaram a ser escolares e preenchiem as deficiências da parcela da população que permanecia na escola com grande carência de material necessário para pesquisas (PERROTTI, 1999).

Em 1968, o Serviço Nacional de Bibliotecas, criado em 1961, é incorporado ao Instituto Nacional do Livro que irá coordenar a política nacional de bibliotecas, tendo como meta principal a biblioteca pública para a difusão de hábitos de leitura. E, em 1973, é criado, em São Paulo, o Centro de Estudos de Literatura Infantil e Juvenil, que se destinava à leitura e à literatura para crianças e jovens. Em 1979, é fundada, também em São Paulo, a Academia Brasileira de Literatura Infantil e Juvenil (PERROTTI, 1999).

Os Seminários Latino-Americanos de Literatura Infantil e Juvenil, a partir da década de 70/80, na Bienal do Livro em São Paulo, são importantes circuitos de discussão entre a população latino-americana, visando ao incentivo à leitura na sociedade brasileira (PERROTTI, 1999).

A leitura é um dos meios que o sujeito de comunicar-se com o mundo, de ter contato com novas idéias, pontos de vista e novas experiências. Enquanto existir atividade de produção de textos através da escrita, haverá atividade correspondente da leitura, pelo menos por uma parte da população, pois há, ainda, grande número de analfabetos em que o processo de alfabetização se encontra em lento crescimento.

Há, no Brasil, de acordo com o Indicador Nacional de Analfabetismo Funcional – INAF -, 16 milhões de analfabetos absolutos, com 15 anos ou mais, que equivale a 9% da população, segundo Jorge Werthein, representante da UNESCO no Brasil, em artigo publicado no Correio Brasiliense, em abril de 2005²³. Nesse mesmo artigo, o autor relata que, segundo o Ministério da Cultura, o Brasil tem a maior indústria editorial da América Latina, produz mais da metade dos livros do Continente, tem ótimo nível de produção editorial, parque gráfico e produção de papel. E por que o brasileiro, com todos esses recursos, não lê? Talvez, relata Werthein, seja pela falta de bibliotecas e livrarias, uma vez que cerca de mil

²³ Artigo disponível em: www.unesco.org.br/noticias/opiniao/artigo/vivamosaleitura Acesso em: dezembro de 2007.

municípios, em que vivem 14 milhões de pessoas, não têm biblioteca pública e 89% dos municípios brasileiros não têm livraria (dados de 2005).

Outro dado fornecido pela UNESCO revela que no ano de 2000 foi produzido 2,5 livros per capita e apenas 0,7 são livros não-didáticos, ou seja, o livro didático, de uso escolar e distribuído pelo Governo Federal as escolas, constitui a imensa maioria dos livros consumidos no país. Dado importante esse, pois, após o término da fase escolar, o brasileiro, em geral, deixa de ter contato com a leitura, mas o Ministério da Educação junto com o da Cultura têm apostado em programas para incentivo e desenvolvimento da leitura no Brasil e também para melhorar o acervo mínimo de livros nas bibliotecas escolares.

Nesse contexto, iniciativas para promover hábitos de leitura intensificam-se em todo país para o desenvolvimento da cultura e estão, até hoje, presentes, unindo os projetos e a Academia, acompanhando a história da leitura e a institucionalização da escrita e da leitura no Brasil.

A leitura, presente no livro didático, manualizada através de determinações a serem seguidas na transmissão do saber, está nomatizada em um conjunto de práticas que disciplina a língua portuguesa.

2. GRAMATIZAÇÃO E DISCIPLINARIZAÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

... uma vez gramatizada, ou seja, dotada de gramáticas e de dicionários, uma língua pode ser ensinada apenas com base na utilização desses instrumentos lingüísticos: é possível primeiro aprender a língua (em termos bem restritos) e depois ter contato com os falantes dessa mesma língua.

(MARIANI, 2004, p. 36)

Historicamente, o ensino de português, língua nacional, também está ligado à gramática, que é a forma dominante de estudos da língua na escola. A gramática foi/é um “instrumento de legitimação da língua, significa o direito à unidade constitutiva de toda identidade” (ORLANDI, 2002, p. 128) e é, também, “lugar de construção e representação da identidade Língua/Nação/Estado” (Ibidem, p. 157).

As gramáticas são instrumentos tecnológicos para descrever a língua, além de auxiliarem na legitimação da língua nacional no processo de gramatização do séc. XIX. As gramáticas fazem parte dos processos discursivos de constituição da língua nacional e, através deles, da formação do cidadão na sua relação com o Estado. A gramática é um instrumento que acentua o bem dizer, o bem falar e o bem escrever; isto é, o saber sobre a língua se conjuga no saber ler e escrever corretamente a língua.

A gramática - construída historicamente como espaço de descrição da constituição da normatividade - traz normas e história postas, institucionalizando a língua na sua materialidade. Para Aurox (2001, p. 29), as gramáticas se tornaram “peças-mestras” para o saber e também na produção de um saber metalingüístico de constituição da língua nacional; a escrita, por sua vez, fundamenta esse conhecimento sobre e na língua, pois é condição de possibilidade do saber lingüístico. Segundo o autor (p. 20), “o processo de aparecimento da escrita é um processo de objetivação da linguagem, isto é, de representação metalingüística considerável e sem equivalente anterior”. E sua legitimação ocorre através da gramática que se torna, então, o lugar de visibilidade do saber legítimo sobre a língua na sociedade, assegurando a identidade lingüística nacional.

A gramatização é o processo que leva a descrever e a instrumentalizar a língua e é da ordem do escrito, da produção do saber, daquilo que está posto na normatização da descrição lingüística. É através do saber lingüístico que há o desenvolvimento e a transmissão de um saber metalingüístico no processo de gramatização, o qual legitima/institucionaliza a língua. Essa gramatização está presente no livro didático tanto na forma de regras gramaticais quanto em blocos de exercícios, propostos com o objetivo de fixar modelos do saber metalingüístico.

O processo de gramatização como instrumentalização da língua se revela em pelo menos dois sentidos. O primeiro como constituição da língua, com o saber legitimado historicamente; o segundo como construção da língua nacional, lugar de identidade e cidadania nacional. Para Orlandi (2002, p. 158-159):

A gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país, seu saber, seu sujeito político e social.

Desse modo, a gramatização do português do Brasil instala seu direito à universalização, à constituição de um sujeito nacional, garantindo a sua identidade e conquistando seu direito à unidade de língua nacional, institucionalizada no contexto escolar com o uso do livro didático que contém noções gramaticais e estudo do vocabulário.

No Brasil, a história da língua nacional do Brasil, inicia no séc. XVI com a língua tupi-geral, conforme já havíamos afirmado nas páginas 10 e 11, e se constitui em língua nacional do Brasil no século XIX. De acordo com Mariani (2004, p. 23),

A descrição gramatical da língua tupi – também chamada de língua brasílica ou, ainda, de língua geral, denominação que posteriormente recebe - feita pelo Padre José de Anchieta, no final do século XVI – é herdeira tanto da necessidade de evangelização quanto desta nova tradição tecnológica que circula no pensamento europeu. A gramatização do tupi, que proporcionou seu ensino e sua escrita, permitiu um avanço na evangelização.

É relevante ainda citar que uma das conseqüências da gramatização da língua tupi/língua geral foi a constituição de uma escrita para uma língua apenas de domínio oral. Segundo Mariani (2004, p. 141),

Aos olhos e ouvidos da metrópole, pela primeira vez na história das colônias do Novo Mundo, uma língua indígena se descola do contexto das relações de poder leigo constituído nas línguas européias. Ao mesmo tempo e paradoxalmente é importante lembrar que se trata de uma língua indígena gramatizada pelos jesuítas, o que vale dizer domesticada pelo aparato de descrição gramatical europeu e pela conversão dos sentidos culturais nela inscritos. Trata-se de uma língua não européia possuindo os mesmos meios – dicionários, gramáticas, documentos escritos – que podem permitir a produção de leis escritas, a compilação de dados sobre a natureza, a sistematização de memórias, a produção de literatura, enfim, a constituição de uma nação *civilizada* outra, diferente e independente.²⁴

Neste contexto, institucionalizar a língua geral é uma forma de marcar presença brasileira frente à colônia portuguesa, “uma outra língua passa a integrar materialmente o espaço da língua de colonização” (MARIANI, 2004, p. 30). É o primeiro momento da língua em território brasileiro. Com isso, permite o ensino dessa língua na Colônia instituindo um lugar de uma outra língua e de um sujeito nacional.

Em contrapartida, a forte presença da língua geral se impõe como língua de colonização na cultura da metrópole e da Colônia. Mas nos portos e nos fortes, é a modalidade escrita da língua portuguesa que circula nos registros de

²⁴ Grifo da autora.

entrada e saída de mercadorias. Nas escolas, tribunais e igrejas, o latim e a língua portuguesa são privilegiados e com domínio na forma escrita fixada pela gramatização, assegurando a unidade e identidade da língua. Segundo Payer (2005), o próprio estatuto das línguas – língua oficial (língua portuguesa e latim) e língua geral – participa da tensão provocada no contexto histórico da imagem ligada à lei, ao Estado/governo, à língua falada pelo povo e também no processo de legitimação da língua nacional como língua na qual o Estado administra, junto às demais línguas presentes em seu território.

O Estado, ao institucionalizar a língua portuguesa como oficial, silencia a língua geral falada pelos colonos e índios, conforme o Diretório dos Índios (MARIANI, 2004), já mencionado no capítulo anterior, e torna oficial o ensino e o uso da língua portuguesa na colônia. Citando Mariani (2004, p. 119):

Esse Diretório vigorou durante aproximadamente 40 anos, sendo abolido em 12 de maio de 1798. De qualquer forma, as raízes dessa língua geral e desse português-brasileiro nascente continuaram resistindo e produzindo efeitos no dizível.

A gramatização do português no Brasil se dá no interior desse processo histórico – português brasileiro e português de Portugal – que se historicizaram de maneira diferente e são, assim, mesma língua, mas significam diferentemente. No Brasil, o próprio português, língua nacional, adquire outras formas, constituindo uma língua brasileira (ORLANDI, 2002). Há uma heterogeneidade lingüística do presente e do passado que constituiu/instrumentalizou/materializou a língua nacional:

a heterogeneidade lingüística no sentido de que joga em ‘nossa’ língua um fundo falso, em que o ‘mesmo’ abriga no entanto ‘outro’, um ‘diferente’ histórico que o constitui ainda que na aparência do ‘mesmo’: o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, no entanto não são. Produzem discursos distintos. Significam diferentemente (ORLANDI, 2002, p. 23).

Essa heterogeneidade lingüística deu identidade à língua, tornando-a um dizer institucionalizado na memória do saber. Sabemos que o saber sobre a

língua é um produto histórico que “resulta a cada instante de uma interação das tradições e do contexto” (AUROUX, 2001, p. 14). O conhecimento/saber sobre a língua é um processo contínuo que transita do passado e se organiza no presente, ou seja, “a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber” (ibidem, p. 11), proporcionando um saber buscado em novas práticas sociais, em outras formas de dizer, constituídas no livro didático, por exemplo.

Para melhor refletir sobre essa questão, trazemos considerações primeiramente de Foucault (2000) em relação à vontade de saber que constitui o saber da ciência enquanto conhecimento, delineada por regras de um discurso que tem uma ordem. Em segundo lugar, no dizer de Pêcheux (1995), o saber sobre a língua estaria na ordem do ler, descrever, interpretar, transformando-se num manual com leis e princípios que determinam, num jogo de linguagem, o que deve ser constituído no discurso de disciplina sobre a língua. Essa ordem também é possível pela forma como o dizer circula e como é valorizado no interior das práticas sociais. O saber sobre a língua se inscreve, então, na formação discursiva²⁵ como um lugar da memória do dizer institucionalizado dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Todo o sistema de educação é uma maneira política de manter ou modificar a relação do sujeito com o saber sobre a língua, percorrendo um conjunto de disciplinas que cobrem vários campos desse saber, uma manualização do saber que acontece na escola através das disciplinas no processo educacional, instrumentalizada no livro didático como fonte de referência para o acesso ao conteúdo disciplinar escolar.

Puech (1998, p. 15) afirma que a “manualização de saberes lingüísticos é um dos aspectos de um processo mais amplo, o processo de disciplinarização dos saberes lingüísticos, isto é, a constituição desses saberes lingüísticos em disciplina”²⁶. É um processo no qual os saberes lingüísticos estão presentes na construção de conhecimentos, fazendo funcionar o sistema de ensino.

Esse autor reconhece que a manualização – processo que se refere ao saber da ciência da linguagem, desenvolvido através do ensino da **língua no cotidiano escolar** - dá-se em dois níveis distintos - no saber culto (*savoirs savants*) e

²⁵ Formação Discursiva - FD – “é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito”. As palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam (ORLANDI, 1999, p. 58). A noção de FD será mais explicitada no capítulo 3 – Leitura: à procura de uma explicitação.

²⁶ la manuélisation des savoirs linguistiques est l'un des aspects d'un processus plus vaste, le processus de disciplinarisation des savoirs linguistiques, c'est-à-dire la constitution de ces savoirs en 'discipline'. Tradução sob minha responsabilidade.

no saber escolar (*savoir scolaire*). A escola é o *locus* por excelência em que, por meio do campo disciplinar, se processam as atividades dos saberes disciplinares. Nesse contexto, fica evidente a relação que se estabelece entre disciplinarização e manualização do saber presentes no livro didático através de normas que devem ser seguidas para constituição do conhecimento (PUECH, 1998).

A manualização dos saberes lingüísticos caracteriza-se por ser um processo contínuo, orientado por normas para a transmissão de saberes cultos transformados em saberes ensináveis, ou seja, sinalizando para um ponto de convergência entre disciplina escolar (a ser ensinada) e disciplina na organização do saber. A transmissão exige a conjugação de práticas normativas do ensino para que a disciplinarização dos saberes se estruture num espaço de saber e de descobertas. Em outras palavras, a manualização é um conjunto de normas que define conhecimentos a ensinar; disciplina, um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e ambos estão presentes no livro didático como fonte de saber escolar. A manualização é um processo que estabelece a disciplinarização de um determinado domínio.

Savatovsky (1995, p. 6) explicita que a noção de disciplina, quase sempre, está associada à

organização a um campo de saber, isto é, a um pensamento de saber como um campo. Menos que as próprias teorias, na sua consistência ou história de seus conceitos, ela reinvia, então, ao conjunto dos fatores sociológicos, institucionais ou políticos, que permitem explicar como uma escola do pensamento, um ramo do ensino, um curso de pesquisa são formados, normatizados²⁷.

Nesse contexto, disciplina é um conjunto de conhecimentos específicos de um campo de saber normatizado. A disciplina vem associada a um método de ensino que acompanha o processo ensino-aprendizagem e está na base da construção de novos saberes, presentes no livro didático como lugar do saber sobre a língua.

Disciplina está sempre associada a um saber, a um conjunto de métodos, a um jogo de regras e a definições verdadeiras que devem ser seguidas

²⁷ L'organisation d'un champ de savoir, c'est-à-dire à une pensée du savoir comme champ. Moins qu'aux théories elles-mêmes, dans leur consistance ou l'histoire de leurs concepts, elle renvoie alors à l'ensemble des facteurs sociologiques, institutionnels ou politiques qui permettent d'expliquer comme une école de pensée, une branche d'enseignement, un courant de recherche se sont formés, normalisés. Tradução sob minha responsabilidade.

por quem quer aprender e/ou ensinar, uma eficácia imposta na “ritualização da palavra” (FOUCAULT, 2000, p. 44). É, em síntese, um conjunto de ordens, que fixa os limites pelo jogo de uma identidade que reatualiza sempre as regras no campo de saber.

Chiss e Puech (1999) apontam três maneiras de ancoragem disciplinar em que figuram etapas pelas quais passa o processo de criação de disciplina: filiação empírica, demarcação disciplinar e renovação conceitual.

A filiação empírica diz respeito ao primeiro estágio em que se manifesta a disciplina e sinaliza a escola de pensamento e correntes literárias em que ela se apóia. Entendemos que a demarcação disciplinar situa a disciplina em seu conjunto disciplinar, ao mesmo tempo em que remete a outras com que se articula. A renovação conceitual ancora-se na legitimação do saber como disciplina.

Esse modelo é necessário, segundo os autores, para legitimar a disciplina, ou seja, primeiro temos o saber sobre a disciplina e esse saber se ancora formando a família disciplinar para que, no conjunto, ocorra institucionalização da disciplina como associação de conhecimento na manualização de saberes lingüísticos. Isso é fundamental para o processo de ensino, uma vez que possibilita a conservação, a reconstrução e a criação de atividades disciplinadoras que permitem a continuidade dos saberes.

2.1 Antologia Nacional: Discurso Fundador do Livro Didático

Os saberes lingüísticos, organizados, estruturados e normatizados estão disciplinados através da memória do dizer institucionalizado no Manual/Livro Didático que se re-constrói historicamente, no Brasil, a partir da **Antologia Nacional**, de Fausto Barreto e Carlos Laet, publicado em 1895.

A **Antologia Nacional** era uma coletânea de textos – autores brasileiros e portugueses – que servia como material didático de leitura escolar no cenário brasileiro e é, dessa maneira, a condição de sustentação do discurso de afirmação do Livro Didático no Brasil. A **Antologia Nacional** é o modelo que dá

forma e textualidade à política de elaboração dos manuais brasileiros contemporâneos.

A nosso ver, a **Antologia Nacional** vai constituir o *discurso fundador* do livro didático que, segundo Orlandi (2001-a, p.13), é um discurso que “cria uma nova tradição, ele re-significa o que veio antes e institui aí uma memória outra”. Então, “o discurso fundador é a memória do dizer/do repetível, reorganizando outros sentidos” (p. 15).

Um discurso fundador, além de repousar sobre a história, ele se constitui em relação a outro, em relação à memória do já-posto, apoiado em fragmentos ou “retalhos” (ORLANDI, 2001-a, p. 13) do mesmo para re-instalar o novo. É o passado, como memória histórica, que se modela para ser repetido em novos dizeres: “o fundador busca a notoriedade e a possibilidade de criar um lugar na história, um lugar particular. Lugar que rompe no fio da história para reorganizar os gestos de interpretação” (ibidem, p. 16).

Neste contexto, a **Antologia Nacional** se instaura como discurso fundador, pois é a partir dos *modelos* de antologias e seletas do século XIX, do pré-construído sobre o já-dito e já-posto que dão o efeito do novo no re-inventado Livro Didático. Não há como falar em livro didático sem trazer à memória a **Antologia Nacional**, do já-dito para o já-dito-novo, estabelecendo seu lugar interpretativo do saber metalingüístico que se propagou no re-inventado livro didático escolar: dá sentidos ao novo na sua relação com a história e possibilita possíveis novos gestos de interpretação. Os sentidos são re-significados no novo-re-inventado livro didático, lugar da linguagem como objeto de trabalho.

A relação que a **Antologia Nacional** estabelece com a língua nacional se dá em um momento histórico de afirmação da identidade nacional, porque permaneceu vários anos em uso e nas escolas modelos da época, com a presença predominante, a partir da 25ª edição, de autores brasileiros. Esse romper com o *Velho Mundo Português* e instalar o *Novo da Língua Portuguesa Abrasileirada*, isto é, presença de maior número de clássicos brasileiros no manual deixando de ser tão Portugal para ser mais Brasil, re-constrói novos limites da língua nos gestos de interpretação (ORLANDI, 1996) e afirma o lugar da identidade lingüística brasileira na história. A **Antologia Nacional** é constitutiva e marca, por sua vez, de forma absoluta, a história do livro didático. O passado é re-inventado na atualidade, que dá a sensação de se estar sempre dentro da história em uma

memória institucionalizada e repetida em outros/novos livros escolares. O novo – Livro Didático - se constrói sobre o já-dito - **Antologia Nacional**.²⁸

Memórias silenciadas, mas não esquecidas, perpetuaram-se em outros manuais/livros didáticos cuja base material foi a **Antologia Nacional**. É esse trazer à tona – essa *materialidade histórica* – que faz com que o passado retorne de alguma forma, que continue/permaneça recriado, reatualizado, ainda hoje, na memória do repetível. As palavras se re-significam nesse novo re-dizer, que dá novos sentidos ao histórico do já-posto-fundador, instituindo um outro lugar de sentidos no repetível, re-inventado no Livro Didático, com outros gestos de interpretação.

Como um sentido já posto, principalmente na história, pode significar novos sentidos também na história? Para responder a esta questão, apoiemo-nos em Orlandi (2001-a, p. 11), quando ela afirma “como, de um lado, a partir da certeza do já-dito, e, de outro, do nunca experimentado, sentidos chegam a se transformar em outros, abrindo um lugar para a especificidade de uma história particular”.

O re-viver da **Antologia Nacional** através da memória histórica concretiza um movimento em direção ao devir, engendrando uma espécie de “memória do futuro” (MARIANI, 1998, p. 38) que re-constrói o presente no Livro Didático com novos sentidos. Seria, por exemplo, como desaparecer o fato de nossa memória momentaneamente e voltar mais tarde num outro acontecimento cotidiano, reforçando o que ficou do mesmo. Com isso, acrescentam-se novos sentidos ao já-posto/já-dito que fazem re-inventar o passado no presente e cujo efeito é estarmos novamente dentro da história do conhecido, re-construindo-o novas significações (ORLANDI, 2001-a).

Portanto, a **Antologia Nacional** é o discurso fundador de dizeres autorizados e regularizados do saber, que significaram na memória histórica, e hoje re-atualizados no livro didático, sob a forma de pré-construídos²⁹ em que as palavras de outrem, já-ditas em outros lugares e em outras situações, re-significam no dito atual, remetendo esse dizer a determinadas filiações históricas. É o *velho* se constituindo na *ilusão* do novo.

²⁸ Análises preliminares do Prefácio e do Índice da **Antologia Nacional** podem ser conferidas nas páginas 46 e 48.

²⁹ Tal noção será explicitada no capítulo 4 – Tecendo os fios do lugar da leitura no livro didático.

2.2 Colégio Pedro II: A Instituição que assegura o ensino da Língua Portuguesa através da Antologia Nacional

A criação do Colégio Pedro II, em 1837, no Rio de Janeiro, um marco relevante para o processo educacional no Brasil, pode ser verificado no discurso pronunciado por Bernardo Vasconcelos, Ministro e Secretário da Justiça e Interino do Império, no ato de inauguração do colégio, citado por Fávero (2002, p. 70-71):

(...) o intento do Regente Interino criando este Colégio é oferecer um exemplar ou norma aos que já se acham instituídos nesta capital, por alguns particulares, convencido como está de que a educação colegial é preferível à educação privada (...) com o desejo da boa educação da mocidade e do estabelecimento de proveitosos estudos.

O Colégio Pedro II - *locus* dos primeiros currículos seriados nas províncias - tornou-se a escola média mais importante do Brasil, servindo de modelo, como já pontuado, para as outras instituições públicas e privadas até o século XX. As disciplinas do ensino secundário passaram a contar, então, com um centro de referência/currículo padrão para outras escolas estaduais. Seu curso completo dispensaria dos exames preparatórios para ingresso nos estudos superiores (XAVIER et al, 1994; FÁVERO, 2002).

Os estudos do português, no Brasil, vão tomar forma num movimento geral que se desenvolvem a partir da segunda metade do séc. XIX, através de um processo específico de gramatização brasileira do português que faz parte de um novo espaço de produção lingüística nos estudos da língua portuguesa. O Colégio Pedro II teve grande influência também nesses estudos, pois Fausto Barreto, como professor do Colégio e um dos autores da **Antologia Nacional**, elaborou o novo Programa para os Exames Preparatórios, em 1887. E, segundo Fávero (2002), o ensino da língua portuguesa na disciplina de gramática nacional, antes da criação do exame Preparatório, era insignificante no currículo do Colégio Pedro II, ou seja, era estudada somente nas duas primeiras séries elementares (7ª e 8ª séries) com um total de 10 aulas/semanais. A ênfase, nessa época, era a disciplina de latim com 50 aulas/semanais distribuídas no currículo e que sempre gozou de prestígio nas sociedades modernas do século XIX, traço distintivo da formação da elite européia.

Entretanto, em 1887, quando o exame de Português foi incluído entre os Exames Gerais aos Preparatórios, houve aumento das aulas/semanais da disciplina de português no currículo do colégio (RAZZINI, 2000; FÁVERO, 2002).

Inicialmente, as aulas de Português, no Colégio Pedro II, restringiam-se ao estudo da gramática; sendo introduzidos estudos com conteúdos de retórica, poética, leitura literária e recitação. Nesse contexto, tornou-se comum, no ensino, o uso de uma gramática, um dicionário, uma seleta para leitura (com predomínio de autores clássicos portugueses) e uma obra de autor clássico (RAZZINI, 2000).

No cenário de leitura, surge a **Antologia Nacional** que foi adotada, no mesmo ano de publicação, isto é, 1895, pelo Colégio Pedro II, para as aulas de Português e indicado também para os Exames Preparatórios. Entrava, portanto, nas aulas de Português a *primeira seleta* que trazia, além de textos de autores consagrados portugueses, textos de autores brasileiros da história literária nacional (FIORIN, 1999).

A **Antologia Nacional** foi adotada rapidamente em outras escolas, marcando, ao longo de seus 74 anos de uso e 43 edições – 1ª edição é de 1895 e a última de 1969 - a leitura escolar no Brasil. Sua ampla adoção nas escolas, durante décadas, fez da **Antologia Nacional** um “clássico da literatura didática”, transformando-a em “um cânone” do ensino de português no Brasil, nas palavras de Soares (2001, p. 58).

Segundo Fiorin, a leitura dos textos da **Antologia Nacional** nas aulas de Português era uma forma de oferecer “bons modelos vernáculos e morais para boa aquisição da língua” (1999, p. 155), além de ser um complemento legítimo do ensino de história da literatura, como pode ser observado no Prefácio da Primeira Edição, escrito pelos autores – Fausto Barreto e Carlos Laet -. Vejamos:

PREFÁCIO

DA PRIMEIRA EDIÇÃO

Convidados pelo prestimoso editor J. G. de Azevedo para corrigir a *Seleção literária* compilada por um dos coletores desta *Antologia* e outro professor, mais acertado nos pareceu refundi-la de todo, dando-lhe a forma com que ora a depa-ramos à publicidade.

Se alguns trechos foram conservados, e avisadamente o deveram ser, muitos foram substituídos, e acrescentados outros, procurando nós não omitir nenhuma das culminâncias da pátria literatura.

Acertado julgámos principiar pela fase contemporânea, e desta remontar às nascentes da língua, pois que tal é o caminho natural do estudioso, que primeiro sabe como fala para depois aprender como se falava. Nessa aprazível viagem, muito a contragosto tivemos de parar como que nos limites da navegabilidade do formoso rio glótico, isto é, no 16.º século. Ir mais adiante nos vedava a incumbência do editor, que não desejava encarecer a obra, avolumando-a sem maior necessidade; mas talvez que em subsequente edição, dado que esta seja bem sucedida, concluamos a encetada viagem, aventurando-nos pelas alpestres e recônditas alturas donde manou a língua portuguesa.

Nos espécimens da literatura coeva pusemos especial cuidado; e bem desenvolvida vai esta parte. Há de notar-se

que omitimos os escritores vivos; foi de propósito: assim cuidadosos evitámos o crescer à dificuldades da escolha o re- ceio de magoarmos vaidosos melindres. *Irritabile genus...*

Em geral procurámos uniformizar a ortografia; mas por exceção a deixámos com sua fisionomia irregular em certos autores; e isto de proveitosa lição poderá servir nas aulas.

Esmerámo-nos em repelir tudo que não respirasse a ho- nestidade que cumpre manter no ensino, observando, como pais de família e educadores, o máximo respeito que, como disse um romano, todos devemos à puerícia.

O apartamento dos escritores em brasileiros e portugue- ses fizemo-lo só na fase contemporânea, em que claramente se afastaram as duas literaturas como galhos vicejantes a partirem do mesmo tronco. Antes disso razão de ser não houvera tal apartamento, que apenas se fundara em ciúmes de nacionalidade, muito mal cabidos na serena esfera das letras.

Já não se nos afigurou desarrazoado, na escolha dos assuntos, optarmos por aqueles que entendessem com a nossa terra; e por isto nos sorriu que do Brasil falassem, não sô- mente Rocha Pita, Magalhães ou Alencar, mas ainda o quincentista João de Barros, o seiscentista Francisco Manuel de Melo e o coevo Latino Coelho. Ouvir da pátria por boca estrangeira e imparcial é sempre delícia para todo coração bem nascido.

Antecede aos excertos um estudo gramatical sôbre a sin- taxe da proposição simples e da proposição composta, da lavra de um dos compiladores, o professor Fausto Barreto; e da do outro compilador são as notícias bio-bibliográficas ante- postas ao primeiro trecho de cada autor. Nesses pequenos re- sumos são as sentenças críticas quase sempre proferidas por juizes especiais e competentes.

Idêta tivemos também de anotar os trechos, solvendo as maiores dúvidas que a jovens leitores neles pudessem ocorrer; porém no-lo vedou a escassez do tempo, ficando para melhor ocasião o que em tal sentido havíamos começado.

Segundo o Prefácio da Primeira Edição, os autores tiveram o cuidado de incluir excertos de textos de autores consagrados portugueses e brasileiros para que os alunos reforçassem a leitura escolar como instrumento de formação ética e de preservação da moral e bons costumes, como também acesso ao saber sobre a língua.

A **Antologia Nacional**, considerada uma *obra prima* no ensino por Soares (2001), teve 43 edições, como já referido anteriormente, mas só houve acréscimos e exclusões de autores e de excertos somente em três edições: na 6ª edição, de 1913; na 7ª edição, de 1915, e na 25ª edição, publicada por volta de 1945 (RAZZINI, 2000).

A 1ª edição da **Antologia Nacional**, publicada em 1895, era constituída de excertos e textos de 33 autores brasileiros e 46 autores portugueses, enquanto a 6ª edição se caracterizou pela ampliação do número de autores brasileiros: 23 autores contemporâneos entraram nessa edição, dos quais 17 eram brasileiros e 6 portugueses. Com a inclusão de 37 novos excertos contemporâneos, confirma-se, no Brasil, uma *nacionalização* do ensino de português na escola secundária e, nas palavras de Soares (2001, p.42), “a Antologia vai se tornando cada vez mais nacional, no sentido de cada vez mais brasileira, à medida que os textos vão sendo acrescentados de escritores brasileiros e subtraídos dos escritores portugueses”.

Na 7ª edição - versão que permaneceu mais tempo em uso nas escolas - houve aumento de mais 6 autores brasileiros e 7 excertos. E, finalmente, na 25ª edição, o número de autores e excertos foi alterado novamente: ficando 54% de autores e excertos brasileiros com relação a 46% de autores e excertos portugueses - houve maior presença de brasileiros no ensino da história literária (mais da metade dos autores eram brasileiros). Outra modificação nessa edição também foi a inclusão de *notas esclarecedoras*, uma espécie de glossário, com sinônimos, orientação ortográfica e explicações sintáticas. Para ilustrar e exemplificar a presença dos autores brasileiros na obra, colocamos, a seguir, uma parte do Índice – Parte I – Prosa - da 23ª edição da **Antologia Nacional**.

INDICE

	Págs.
PREFACIOS	7, 11, 13, 15 e 17
Noções elementares de sintaxe	19

PARTE I

PROSA

Fase contemporânea. — (Século XIX, depois de 1820).

ESCRITORES BRASILEIROS

J. F. Lisboa	31
Torres Homem	35
** Martins Pena	38
Pôrto Seguro	43
* Pereira da Silva	47
* J. M. de Macedo	58
* Joaquim Norberto	61
Francisco Otaviano	65
José Bonifácio (o segundo)	67
José de Alencar	69
D. Antônio de Macedo Costa	73
* Visconde de Ouro Preto	76
* Couto de Magalhães	91
* Machado de Assiz	95
* Franklin Távora	99
* Visconde de Taunay	104
* Barão do Rio Branco	108

554

INDICE

	Págs.
* Joaquim Nabuco	119
* José do Patrocínio	123
** Silvio Romero	127
* Eduardo Prado	133
* Raul Pompéia	137
* Euclides da Cunha	143

ESCRITORES PORTUGUESES

Garret	149
A. F. de Castilho	151
Alexandre Herculano	159
José Estêvão	171
Silva Túlio	173
Rebêlo da Silva	178
Latino Coelho	186
Camilo Castelo Branco	192
Júlio Diniz	197
* Pinheiro Chagas	199
Oliveira Martins	207
* Eça de Queirós	210
* Gervásio Lobato	214

Fase acadêmica. — (Século XVIII e princípios do fluente).

Barbosa Machado	217
Antônio José	218
Fr. São Carlos	226
Fr. Sampaio	228
Fr. Mont'Alverne	231
Rocha Pita	237
Alexandre de Gusmão	241

Fase seiscentista. — (Século XVII).

Frei Luiz de Sousa	247
**D. Frei Amador Arrais	252

Pelo Índice³⁰, podemos observar uma progressiva *nacionalização* da leitura escolar, priorizando a língua nacional, ou seja, um reforço à literatura brasileira com a presença de autores nacionais e, por conseguinte, a diminuição de autores da literatura portuguesa no ensino. De acordo com Soares (2001, p. 43), “esse movimento vai conduzir, posteriormente, à definitiva exclusão da literatura portuguesa como disciplina escolar nos anos 70, e à quase completa exclusão de autores portugueses nos livros didáticos para o ensino de Português”. Dessa forma, a mudança na Antologia com predominância/privilégio de autores brasileiros só vem reforçar/reafirmar uma identidade para língua portuguesa brasileira.

Na década de 1930, o Ministério da Educação e a Comissão Nacional do Livro Didático assumem a autorização política dos livros didáticos. Por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema, foi criado o Instituto Nacional do Livro que legislava sobre o livro didático e sua publicação que tinha de passar pelo controle do Ministério da Educação, para ser adotado na escola. Essas novas regras afetaram a hegemonia da **Antologia Nacional**, restringindo seu uso e terminando com a autoridade que possuía o Colégio Pedro II na adoção de livros didáticos no país.

A Lei 5.692 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, reconheceu que o ensino do vernáculo centrado no modelo tradicional da leitura literária sob a orientação lusitana estava fracassado e, como conseqüência, passou a enfatizar a função descritiva da língua. No ensino de Português, é adotado um número variado de textos para leitura, que vai desde os textos literários tradicionais/clássicos aos escritores contemporâneos do modernismo de diferentes textualidades não-literária, como, por exemplo, textos jornalísticos, publicitários, histórias em quadrinhos. Nesse contexto, a sobrevivência da **Antologia Nacional** tornou-se insustentável, pois implicaria sua total reformulação para se adaptar a essa metodologia de ensino. O ano de 1970 testemunhou a queda da adoção da **Antologia Nacional**.

A **Antologia Nacional** é, então, o que instala as condições de formação de outros discursos sobre os que permanecem na memória temporalizada institucional do novo/re-inventado livro didático. Esse re-significar faz da **Antologia Nacional** um marco na história do Livro Didático e na educação no Brasil, pois une a

³⁰ No volume de que dispomos, através de uma aquisição recente, aparecem certos autores sublinhados, não é marca nossa. Este Índice ilustrado é da 23ª Edição da Antologia Nacional, data de 1941.

legitimação da construção da língua nacional como lugar de identidade, de cidadania brasileira e de nacionalização do ensino. Na atualidade, o livro didático, um facilitador lingüístico, está o *saber* que será re-passado via escola-professor (espaços autorizados para ensinar a língua nacional) para prover o aluno de conhecimento. É na escola que o saber sobre a língua é colocado ao aluno através, principalmente, do livro didático, suporte importante nas mãos dos professores para instrumentalizar/legitimar a língua, como lugar de produção da identidade nacional.

Essa identidade nacional pode ser instrumentalizada, segundo Auroux (2001, p. 65), “na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalingüístico: a gramática e o dicionário”. Desse modo, a gramática e o dicionário são duas tecnologias que institucionalizam a língua como lugares de legitimação da mesma. A gramática como constituição da normatividade, e o dicionário, como instrumento de ordenação e estabilização da língua, sustentam uma pretensa universalidade – não deixam de indiciar um saber instituído, uma verdade coletiva, mobilizando a memória do dizer (AUROUX, 2001).

Nesse contexto, o livro didático constitui-se numa manualização do saber metalingüístico: está dividido em unidades que abrangem conteúdos gramaticais e vocabulário, além de leitura e produção de textos orais e escritos, responsáveis pela normatização da língua na construção do saber escolar. Nessa perspectiva, o livro didático ganharia o estatuto de facilitador da aprendizagem, trazendo os modelos a serem seguidos pelo professor e alunos. Ao invés de o professor mobilizar a gramática por ela mesma, ele lança mão do livro didático que a contém na forma de normas e aplicadas em atividades.

O livro didático – materialidade lingüística impressa, utilizada no processo de aprendizagem - passa a ser peça importantíssima no processo pedagógico como um manual de ensino tanto de alunos como de professores e assume também um papel fundamental na política educacional e na aprendizagem.

O livro didático torna-se um instrumento tão importante para o processo educacional que, em fins de 1937, o Ministro Gustavo Capanema cria o Instituto Nacional do Livro – INL, pelo Decreto-Lei nº 93, de 21 de dezembro de 1937, para assegurar a divulgação e distribuição de obras de interesse educacional e cultural. Esse Instituto tem, então, como principais atribuições, a edição de obras literárias julgadas de interesse para a formação cultural da população, a elaboração de uma enciclopédia e um dicionário nacionais e a expansão, por todo o território

nacional, do número de bibliotecas públicas. Os livros, para efeito de publicação e divulgação, deveriam ter a autorização do Departamento de Imprensa e Propaganda do Ministério.

O livro didático fica, então, sob a responsabilidade do Ministério da Educação o qual estabelece que “os livros didáticos só podem ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primária, normais, profissionais e secundárias em toda a República com autorização do Ministério” (PEREIRA, 1995, p. 148). Esse último Decreto-Lei cria também a Comissão Nacional do Livro Didático, à qual competia autorizar o uso de determinado livro didático, ou seja, o Ministério deveria revisar e avaliar o livro didático no seu conjunto para, só depois, autorizar o seu uso pela sociedade e pela instituição escolar.

Nesse contexto e para melhor atender aos programas curriculares, o livro didático no ensino de português, a partir da década de 40, fragmenta-se em volumes e, nos anos 60, passa a ser apresentado por séries em forma de coleções, como ocorre até hoje, por exemplo, a coleção **Estudo Dirigido de Português**, de Reinaldo Mathias Ferreira, com quatro volumes, um para cada série ou a coleção **Linguagem Nova**, de Faraco e Moura (2003), para 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries (SOARES, 2001).

O ensino de Língua Portuguesa tem sua origem na Gramática, Retórica, Poética e Antologia. Esta, por sua vez, perde seu espaço no processo educacional com a democratização do ensino, que se acelera a partir dos anos 40/50, e com a conseqüente multiplicação de escolas, a **Antologia Nacional** deixa de ser modelo adotado para o ensino, e há, com isso, consolidação do livro didático na aprendizagem. Na década de 60/70, houve motivações sócio-políticas-econômicas que mudaram o panorama educacional no Brasil, pois, até então, eram só as camadas privilegiadas que tinham acesso à educação. Ocorreu uma democratização no ensino: camadas populares conquistam o direito à escola pública. Aumentou, então, o número de alunos e eles trazem consigo seus padrões culturais e suas variantes lingüísticas para dentro da sala de aula. Também o perfil sociocultural, econômico e profissional dos professores sofre alteração e começa a desprestigiar-se e a perder autonomia, apoiando-se no livro didático tornando-o um grande suporte para sua docência. Surge uma nova concepção de linguagem – a língua como instrumento de comunicação -, não mais saber a respeito da língua

como expressão do pensamento, mas usá-la nas habilidades de leitura, no processo de comunicação e como expressão da cultura brasileira (SOARES, 2001).

Já na década de 80, novamente houve outra motivação política - uma redemocratização do país e chega à escola a Lingüística Aplicada ao ensino da língua com teorias textuais e enunciativas. Instala-se uma nova concepção de gramática e de texto em que a gramática ultrapassa o nível da palavra e da frase e chega ao texto. A linguagem é o lugar da interação humana “de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23).

Foi a partir também dessa década, que os livros didáticos começaram apresentar cada vez mais explicitamente metodologias de ensino, colocadas em forma de sugestões e orientações ao professor e nas respostas às atividades propostas ao aluno. Na leitura, houve uma crescente didatização dos textos para o professor

nos livros didáticos das últimas décadas do século, a concepção de leitura escolar e de professor-leitor é radicalmente diferente daquela subjacente à **Antologia Nacional**, que concebia o professor como um bom leitor, um bom conhecedor da língua e da literatura, capaz de criar e realizar práticas de leitura na sala de aula e de formar leitores a partir dos textos apresentados no livro, dispensando diretivas e orientações dos autores do manual didático (SOARES, 2001, p. 66).

A **Antologia Nacional** não apresentava exercícios ou sugestões de atividades, quer da literatura quer da língua. A atividade de leitura e estudo dos textos eram de responsabilidade exclusiva do professor que planejava e executava suas aulas e, com isso, buscava formar bons leitores a partir de leituras modelos oferecidas pelo manual.

A democratização do ensino trouxe também grande expansão da rede de escolas, na clientela que chegava às escolas e nas características do professor. Este estava muito atarefado e sem tempo para preparação e correção de atividades escolares devido à sobrecarga de trabalho, foi, então, facilitado sua docência, isto é, o livro assume para si a tarefa de estruturar as aulas com orientações de atividades e respostas dos exercícios na presença de um manual do professor no livro didático (SOARES, 2001).

Nesse contexto, houve uma mudança na concepção do professor como leitor e como formadores de leitores: na época da **Antologia Nacional**, havia uma concepção que usava o manual didático apoiado nos *bons* textos ali presentes e definia, em sala de aula, sua metodologia de trabalho. Mas, a partir dos anos 70, uma nova concepção de professor se formou em que

o livro didático deve oferecer não só os textos, mas também a orientação metodológica para a sua leitura e interpretação, as atividades didáticas a serem realizadas e até mesmo as respostas às questões de compreensão e interpretação dos textos, um professor talvez não considerado propriamente um mau leitor, ou incapaz de definir por si mesmo uma metodologia de estudo de textos na sala de aula, mas reconhecido como sem formação e sem tempo suficientes para a preparação de suas aulas (SOARES, 2001, p. 73).

Essas mudanças políticas afetaram o processo educacional e tornaram o professor mais dependente do livro didático na tarefa de preparar aulas e exercícios. Marcam, também, modificações na constituição da estrutura e na designação dos livros didáticos. De acordo com a Resolução do Conselho Federal de Educação, nº 8 e com o Parecer do Conselho Federal de Educação, nº 853, de 1º de dezembro de 1971, a disciplina de Português passou a ter a designação de *Comunicação e Expressão*, nas séries iniciais, e de *Comunicação em Língua Portuguesa*, nas séries finais do ensino de 1º grau. Essa designação refletiu-se também nos livros didáticos que passaram a ter a denominação de **Comunicação e Expressão** e **Comunicação em Língua Portuguesa**, exemplos extraídos de nosso objeto de pesquisa.

Mais tarde, já na década de 80, mudou novamente a designação dos livros para Língua Portuguesa tentando retornar à língua como expressão do pensamento, já que o ensino baseado no processo de comunicação estava tendo problemas na aprendizagem. Na década de 90, uma nova transformação na designação do livro didático com a inclusão de teorias lingüísticas para que o aluno realize ações, atue na/pela linguagem em uma “interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico” (TRAVAGLIA, 1996, p. 23). Em vista disso, o ensino torna-se mais dependente do livro didático, porque veicula modelos já pré-construídos e, mesmo alvo de críticas, é o principal referencial de trabalho em sala de aula, funcionando como uma espécie de discurso

da verdade. Para Grigoletto (1999, p. 67-68), “um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude de sentidos”. E, ainda, a autora afirma que

o livro didático, um discurso de verdade, queremos dizer que ele se constitui, no espaço discursivo da escola, como um texto fechado, no qual os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor), para ser apenas reconhecidos e consumido pelos seus usuários (professor e alunos) (ibidem, p. 68).

Coracini (1999-a, p. 34) também corrobora essa idéia sobre o livro didático, dizendo que “o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” e que o livro didático “constitui o centro do processo ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”. O livro didático é, hoje, importante no processo educacional brasileiro; “é uma peça de linguagem que constitui o saber escolar” (SCHERER, 2001), e é apoio constante na atividade didática do professor como peça constitutiva do aparato disciplinar.

Para Coracini (1999-a, p. 33), “a legitimação do livro didático se daria na escola, instituição a quem se atribuía a função de preparar o cidadão para a vida em sociedade”. Argumenta a autora que “a escola não faz sozinha: ao mesmo tempo em que constrói o imaginário discursivo da sociedade a seu respeito, vê também seus valores, interesses e necessidades de toda ordem sendo construídos e modificados por essa mesma sociedade”.

No livro didático – instrumento regulado pelo discurso governo/Estado -, é necessário considerar também o aspecto político e cultural, na medida em que representa os valores da sociedade em relação à própria visão de ciência, de história, de interpretação dos fatos e do próprio processo de constituição do conhecimento que, segundo a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – Lei 9.394/96, irá preparar o aluno para o exercício da cidadania.

O saber da e sobre a língua, que nos constitui como brasileiros, legitima a identidade da língua nacional na sociedade ao mesmo tempo em que se constrói, simultaneamente, a identidade do aluno/cidadão. A educação, por sua vez, continua sofrendo mudanças pela melhoria da qualidade e eficiência do ensino, em

conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e as diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei 9.394/96 - destaca o ensino fundamental e médio como básicos para a formação do aluno/cidadão no país, como se pode verificar no artigo 21, o qual diz que a educação escolar se compõe de: “I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior”. O art. 22 dispõe que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Já o art. 32, inciso I, nomeia que “... o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o *pleno domínio da leitura, da escrita*³¹ e do cálculo”.

O Ministério da Educação e Cultura reconhece que o livro didático é o *centro* da prática pedagógica de professores e de alunos e criou o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – que publica, através do Guia do Livro Didático, uma avaliação em pareceres, primeiramente por volume (1999) e depois por coleções (2001), da qualidade do livro utilizado pelas escolas públicas do ensino fundamental de todo o país. O Guia é enviado às escolas para que os professores possam escolher as coleções que serão adotadas na instituição por três anos consecutivos.

Segundo o ex-ministro da Educação e Cultura Paulo Renato Souza³², através dessa política de avaliação adotada para a melhoria da qualidade do livro didático, “os professores têm melhores condições de escolha, pois obtêm mais informações de cada livro num guia consultado por todas escolas da rede pública”. Essa medida pretende também diminuir as desigualdades educacionais existentes no país, estabelecendo um padrão mínimo de qualidade pedagógica para os livros didáticos adotados no processo ensino-aprendizagem (GUIA LIVRO DIDÁTICO, 2002), para que o aluno, sujeito da ação de aprender, use a língua tanto na modalidade oral quanto na escrita em diferentes situações comunicativas, como também compreender e produzir textos orais e escritos adequados às situações vivenciadas por ele (PCN, 1988).

³¹ Grifos nossos

³² Ex-ministro Paulo Renato Souza em uma entrevista, em maio de 2001, para o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD/MEC).

A leitura é importante para que o leitor constitua sua própria história de leitura e também que estabeleça as relações entre os diferentes textos, resgatando, dessa maneira, a história dos sentidos deles, uma vez que toda leitura tem sua história.

3. LEITURA: À PROCURA DE UMA EXPLICITAÇÃO

Leituras diferentes não são gratuitas nem brotam naturalmente. Elas atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou melhor, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação.

(ORLANDI, 2001, p. 68)

Abordamos, neste trabalho, a questão da leitura nos livros didáticos por meio do discurso, objeto específico da Análise do Discurso desenvolvida, na França, por Michel Pêcheux na França, na década de 60. Estamos falando de um novo campo de saber que leva em consideração a discursividade, a ordem da língua na sua materialidade imbricada na materialidade da história (ORLANDI, 2001). Então, a pergunta que nós fazemos: o que é ler?

Pêcheux (1981), no texto de abertura do **Colóquio sobre Materialidades Discursivas**, traz a questão da leitura para discussão nesse evento e o faz como noção de “leitura-trituração” (p. 16). O autor enfatiza que “o exterior de um discurso deve ser pensado não como um além da fronteira, mas como um aqui, sem fronteiras assinaláveis, como a presença-ausência, eficácia do outro dentro do mesmo sentido”. O autor salienta o fato de que “é nas operações de recortar, de

extrair, de deslocar, de reaproximar que se constitui o dispositivo mais particular de leitura”. Um trabalho de leitura, nessa perspectiva, leva, segundo ele, “a dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível” (Ibidem, p. 16). É, segundo ele, como regular um sistema e um intradiscurso e destruir a homogeneidade imaginária dos mesmos. Dizendo de outra forma, o ato de ler nos conduz, por meio do concebível, ao espaço do inconcebível. Ao mobilizarmos o interdiscurso, como sujeitos-leitores, temos possibilidades de interpretações, de desestruturar textos e recompô-los de acordo com a posição-sujeito em que nos inscrevemos.

Assim sendo, ler constitui-se em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em interpretações possíveis. A interpretação é possível, segundo Pêcheux (1990, p. 54), porque há o “outro” nas sociedades e na história. É com esse “outro” que se estabelece uma relação de identificação, de ligação ou de transferência que possibilita a interpretação, isto é, gestos de interpretação marcados pela história e pela ideologia.

A concepção de leitura que adotamos não é transmissão de saberes como ocorre predominantemente nos livros didáticos do nosso estudo, mas sim como um processo de construção, de transferência de saberes.

Adotamos o modelo de leitura discursiva que se opõe à concepção tradicional de leitura. Esta última tem uma dimensão conteudística, que relaciona *sentido* a *conteúdo*, a *forma* além de buscar um sentido “escondido” em um texto. Em contrapartida, a leitura discursiva refuta questões tais como *intenções do autor* e *texto como um objeto acabado*.

Na leitura discursiva, o sentido é construído por/através da linguagem marcada pela história. A interpretação é *construção de sentidos* apreendida pelo sujeito na história. O dizer deve se inscrever no repetível histórico e, para que as palavras signifiquem, é necessário que elas já tenham sentido, pois todo o discurso se inscreve numa rede de formulações sócio-históricas que se transformam. É um modelo que o sentido é produzido, a linguagem é opaca, há uma determinação histórica e as coisas não são sempre as mesmas.

A leitura discursiva, por outro lado, conjuga em sua prática, uma série de elementos, como: um jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real³³, as condições históricas de produção do enunciado e a linguagem em sua opacidade. A pergunta que fica é “como o sentido se constitui em determinado texto?”. O modelo de leitura discursiva direciona, seu foco para *como* os sentidos são constituídos nos enunciados, já que a língua não é transparente nem os sentidos são conteúdos prontos. Para Orlandi (1999, p. 34),

essa nova prática de leitura, que é a discursiva, consiste em considerar o que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando escutar o não-dito naquilo que é dito, como a presença de uma ausência necessária.

Nesse modelo, o texto constitui o lugar do “jogo de sentido” (ORLANDI, 2001, p. 88), em que a leitura aparece como construção dos sentidos e dos sujeitos e não se restringe só a interpretar, mas a compreender como um texto produz sentido com *distintos gestos de interpretação*. No dizer de Orlandi (2001), *não* é uma mera *transmissão de informações*. Para mostrar que leitura não é decodificação, Orlandi (1988, p. 37-38) nos diz que

a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico.

O modelo contedudístico de leitura faz-nos acreditar em uma relação termo-a-termo entre coisas e palavras, na sua literalidade, permite-nos pensar uma relação natural entre as palavras e as coisas, como se a língua fosse transparente, endossando a concepção de linguagem como instrumento de comunicação. Nesse modelo, formulam-se questões com vistas ao *conteúdo* dos textos - *o que o texto diz?; qual é a intenção do autor do texto?*. A língua, concebida como um código, deve referir, da maneira mais *transparente* possível, o sentido literal das palavras. A

³³ Para Orlandi (1988, p. 9), há um leitor virtual inscrito no texto, que é constituído no ato da escrita; trata-se do “leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um ‘cúmplice’ quanto um ‘adversário’. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente”.

leitura constitui uma atividade de (de)codificação das informações transmitidas cujo sentido é sempre pré-constituído.

Assim sendo, distinguem-se dois pontos de vista com diferentes percursos:

Ponto de vista A

Texto como objeto acabado → texto fechado em si mesmo → relação termo-a-termo entre coisas e palavras →

Leitura decodificada
Sentido sempre pré-constituído (já-estando-lá) → Leitura determinada → LEITURA CONTEUDÍSTICA

Ponto de vista B

Texto com múltiplas leituras possíveis → texto com diferentes gestos de interpretação → constituição de sentidos na historicidade

Leitura Produzida → LEITURA DISCURSIVA

Distanciamos-nos, portanto, dos parâmetros da leitura conteudística para buscarmos interpretar/compreender os textos, desconstruir o efeito de evidência dos sentidos, pois, segundo a AD, não podemos estabelecer “ligação direta” com o sentido, nem há um sentido em si mesmo, ou seja, “não há sentido (conteúdo) o que existe é o funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Assim, cabe ao leitor/analista a tarefa de descrever *como* a linguagem funciona, considerando, nesse processo, a opacidade da linguagem e o fato de que, para significar, a língua deve inscrever-se na história. Isso se explica,

porque o sentido, que é uma questão aberta, “torna-se questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, dos mecanismos dos processos de significação, de suas condições” (ORLANDI, 2001, p. 20), e a linguagem é “um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (ORLANDI, 1996, p. 20).

Os sentidos não são evidentes, não estão soltos e demandam condições para que eles signifiquem uma coisa e não outra. Os sentidos não são, pois, predeterminados por propriedades da língua, mas são constituídas nas/pelas formações discursivas (doravante FDs), constituídas na contradição, inerente ao sujeito. Para Pêcheux (1995, p. 60), o conceito de formação discursiva se relaciona a formações ideológicas:

As palavras, expressões, proposições, etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às *formações ideológicas* nas quais essas posições se inscrevem. Chamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina o *que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa, etc.).

Ao pensarmos em funcionamento da linguagem, torna-se necessário falarmos da relação estrutura/ acontecimento. É a partir da estrutura, que se instaura o lugar do acontecimento. O acontecimento, como materialidade discursiva, nasce pelo encontro do sujeito do discurso com uma realidade, relacionada à estrutura que *sofre* formulações equívocas. Pêcheux (1990) a respeito da formulação “On a gagné” que perpassou a França quando da vitória eleitoral de Mitterrand, maio de 1981, afirma que “veio sobredeterminar o acontecimento, sublinhando sua equivocidade..” (Ibidem, p. 22) o que deixa patente que questões lógicas, tidas como unívocas, têm possibilidades de possíveis derivas além de se inserirem em outro campo de saber, ou seja, como o grito “On a gagné” de que trata Pêcheux passa da esfera do esporte para a esfera do político. Melhor dizendo: ambas as formulações estão presas às suas condições históricas de constituição do sentido, com outras possibilidades de leitura apontada pela equivocidade da língua.

Assim, reiteramos que não há sentido sem história – história tomada não como cronologia, mas como materialidade que intervém na língua, sob a forma de ideologia, para produzir sentidos (ORLANDI, 1996; 2001). Ou seja, a história como questão de sentido que faz sentido, pois no âmbito da leitura, a historicidade é um aspecto fundamental, uma vez que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente:

Não há fato ou acontecimento histórico que não faça sentido, que não espere interpretação, que não peça que se lhe encontrem causas e conseqüências. É isto que constitui, para nós, a história; esse fazer sentido, mesmo que se possa divergir desse sentido em cada caso (ORLANDI, 1988, p. 29).

Os fatos e os acontecimentos históricos exigem que os interpretemos, pedem que lhe encontremos causas e conseqüências. Esse fazer sentido constitui a história, mesmo que possamos divergir desse sentido em cada situação (ORLANDI, 1990). Assim, a inscrição da língua na história dá sentidos à linguagem e ao sujeito. Por isso, a noção de língua não é da lingüística, isto é, como sistema abstrato, mas de materialidade que produz sentidos, com relativa autonomia, num processo histórico sujeito a falhas, em que sujeito e sentido fazem parte desse processo.

A linguagem, na perspectiva discursiva, é “um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (ORLANDI, 1996, p. 20). E é a língua que nos possibilita ser sujeito, significando e re-significando. E também uma concepção de história tomada como materialidade que intervém na língua, sob a forma de ideologia, para produzir sentidos (ORLANDI, 2001).

A ideologia não é algo exterior ao discurso, mas constitutiva da prática discursiva, entendida como efeito da relação entre sujeito e linguagem. É a ideologia que produz o efeito de evidência que “sustenta sobre o já dito, os sentidos institucionalizados admitidos como ‘naturais’. Há uma parte do dizer, inacessível ao sujeito, e que fala em sua fala” (ORLANDI, 1996, p. 31). A ideologia não é consciente, mas está presente em toda a manifestação do sujeito. Para Orlandi (2001, p. 28),

o dispositivo ideológico de interpretação do sujeito vem carregado de uma memória (uma filiação nas redes de sentidos – o interdiscurso) que, entretanto, aparece negada como se o sentido surgisse lá. Isto porque a memória discursiva (o interdiscurso) se estrutura pelo esquecimento: esquecemos como os sentidos se formam de tal modo que eles aparecem como surgindo em nós.

E ainda a autora nos diz que “a ideologia, por sua vez, é interpretação de sentido em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários” (Idem, 1996, p. 31). A ideologia aparece como efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que tenha sentido.

Interpelado pela ideologia, o indivíduo pensa ser a origem de seu dizer, pois fica, de forma inconsciente, tomado pela ideologia que produz o efeito de evidência de sentido. Esse efeito – como se os sentidos estivessem aderidos às palavras e tidos como *naturais* – é próprio da ideologia. O sentido se produz, nesse caso, como um lugar de evidência/transparência (ORLANDI, 1996).

Orlandi (1995) estabelece relação entre silêncio, FD e o interdiscurso, definindo como o já-dito em outro lugar e que constrói o sentido em uma seqüência discursiva. Então, para a autora, FDs são

diferentes regiões que recortam o interdiscurso (o dizível, a memória do dizer) e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes. O dizível (o interdiscurso) se parte em diferentes regiões (as diferentes formações discursivas) desigualmente acessíveis aos diferentes locutores (Ibidem, p. 20).

A autora ressalta a importância da noção de FD para o analista de discurso, uma vez que a língua é entendida, como já o mencionamos, como materialidade lingüística que manifesta as relações de força e de sentido, constituindo os diferentes efeitos de sentidos entre locutores em confrontos ideológicos: “No discurso, há sempre um discurso outro, função da relação de todo dizer com a ideologia (com a exterioridade, com o interdiscurso). O dizer, logo, nunca é só um” (Idem, 1997, p. 11) já que as FDs estão em permanente movimento/mudança e determinam/estabelecem as relações de sentido, ainda que instantaneamente, em cada gesto de interpretação.

A partir de FD definida por Pêcheux, na segunda fase da AD, tornou-se possível a noção de interdiscurso como “o ‘exterior específico’ de uma formação discursiva enquanto este irrompe nesta formação discursiva para constituí-la” (1983, p. 314). O interdiscurso é o domínio do dizível que constitui as FDs, ou o que pode ser dito em cada FD depende daquilo que é ideologicamente permitido no momento da enunciação, na exterioridade. Segundo Orlandi (1992, p. 89-90), o interdiscurso é:

O conjunto do dizível, histórica e lingüisticamente definido. Pelo conceito de interdiscurso, Pêcheux nos indica que sempre já há discurso, ou seja, que o enunciável (o dizível) já está aí e é exterior ao sujeito enunciador. Ele se apresenta como séries de formulações que derivam de enunciações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o domínio da memória. Esse domínio constitui a exterioridade discursiva para o sujeito do discurso.

O interdiscurso, para a autora, é a memória do dizer, “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído” (idem, 1999, p. 31). Em outras palavras, *esquecemos* o que já foi dito por alguém, em algum lugar, como foi dito e quem o disse. Esse já-falado, sobre o qual os sentidos se re-constroem constantemente em outros dizeres porque “para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas *já* tenham sentido. Não inventamos nossas palavras, elas são sócio-historicamente determinadas” (ORLANDI, 2001, p.181). Assim, as palavras ganham outros sentidos de acordo com as posições sustentadas por aqueles que as utilizam, o que nos leva a reconhecer que o sentido pode ser sempre outro, embora nunca qualquer um.

De acordo com Courtine (1984) em que Orlandi (2001) se apóia, o dizer se forma na relação entre dois eixos: o eixo vertical, o da constituição do sentido – interdiscurso -; e o eixo horizontal, o da formulação do sentido – intradiscurso. O intradiscurso, aquilo que é dito no enunciado, intervém no repetível, na “constituição do sentido em sua historicidade, mostrando que nosso dizer sempre tem relação com outros dizeres em outras circunstâncias” (ORLANDI, 2001, p. 181). É importante dizer que o domínio do repetível não pode ser entendido apenas como repetição, ou o sujeito repetir o já-dito. Mas, usando o próprio já-dito, o sujeito se significa, sustentando o seu dizer.

Orlandi (2001, p. 181) emprega a noção de “rede” para relacionar a “filiação histórica dos sentidos, dizendo que o sentido se filia a uma rede de

constituição e que todo discurso pode ser um deslocamento nessa rede de tal modo que haja mudança de sentido”. Nesse aspecto, reconhecemos que o livro didático constitui uma rede horizontal que se restringe à formulação do mesmo, ou só ocorre mudança no visual do livro e o discurso é uma memória horizontal em que o sentido não se produz dentro de uma determinação histórica. No livro didático, a interpretação é direcionada para a repetição e cópia de questões gramaticais ou de conteúdo em questões de interpretação de textos já dados, numa memória em que apaga a historicidade substituindo-a por uma “memória metálica” (Ibidem, p. 182), que não falha e que só produz o mesmo, ou seja, uma transmissão de informações. Assim, os sentidos se naturalizam, não encontramos questões da ordem do sentido (do não-dito, do deslize, da falha), marcando as questões ditas de compreensão do texto. As questões propostas levam-nos a entender que o sentido é uma questão fechada.

É importante explicitar que o sentido não pode ser pensado como lugar de estabilização, mas como espaço tenso de desestabilização, aberto ao deslocamento e ao efeito metafórico, ao modo como as palavras significam. No dizer de Orlandi (1999, p. 10),

os sentidos estão sempre ‘administrados’, não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá.

Com efeito, as palavras não significam por si sós, assumem o sentido do sujeito que as usa, de um determinado lugar, em uma determinada formação discursiva e de acordo com suas condições de produção³⁴. É, em razão disso, que palavras iguais têm a possibilidade de assumir diferentes acepções, dependendo da FD em que se inscrevem. As leituras possíveis são conseqüências da interpretação, processo em que o sentido seja construído continuamente, nas relações entre língua, história e ideologia.

Na constituição do sentido, é fundamental a noção de efeito metafórico entre *a* e *b* (PÊCHEUX, 1969), um fenômeno da área da semântica,

³⁴ As condições de produção são as responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso e que mantêm com a linguagem uma relação necessária, constituindo com ela o sentido do texto. As condições de produção fazem parte da exterioridade lingüística e podem ser agrupadas em condições de produção em sentido estrito – circunstâncias da enunciação do contexto imediato – e em sentido amplo – contexto sócio-histórico-ideológico, como preconiza Orlandi (1999).

decorrente de uma **substituição**. Dizendo de outro modo, ocorre deslize de sentido, por meio do efeito metafórico, entre a e b, constitutivo tanto de um como de outro. A constituição dos sentidos passa, inevitavelmente, pela possibilidade de um “outro” sentido que constitui o “mesmo”, ou seja, “todo enunciado, toda seqüência de enunciados é pois lingüisticamente descritível como uma série léxico-sintaticamente determinada de *pontos de deriva* possíveis” a que Orlandi chama de “deslizamentos” ou “efeitos metafóricos” (ORLANDI, 2001, p. 23). Por seu turno, Orlandi refere que a metáfora, entendida como **transferência**, “própria da ordem simbólica é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade” (Ibidem, p. 23). É o espaço de constituição dos sentidos, da interpretação que permite a “descrição de um enunciado ou de uma seqüência” colocando “necessariamente em jogo (...) o discurso outro como espaço virtual de leitura deste enunciado ou desta seqüência” (Ibidem, p. 23).

Orlandi (2001-a) propõe uma distinção discursiva entre *transporte* e *transferência*. Para a autora, o transporte não se inscreve na história, mas cristaliza e estabiliza o sentido; transferência dá-se quando há trabalho da memória, quando há deslocamento, quando há efeito metafórico. É quando

o sentido anterior é desatualizado. Instala-se outra ‘tradição’ de sentidos que produz os outros sentidos nesse lugar. Instala-se uma nova ‘filiação’. Esse dizer irrompe no processo significativo de tal modo que pelo seu próprio surgir produz sua ‘memória’ (Ibidem, p. 13).

No livro didático, como decorrência da concepção de língua adotada, verificamos que ocorre apenas transmissão de informações, um transporte de fatos, clonagens de sentido. Não há transferência, porque existe um apagamento da memória histórica, uma homogeneização em que o sentido “não desliza, só se multiplica” (ORLANDI, 2001, p. 182). Nesse aspecto, o livro didático constitui o *arquivo* documental de uma memória institucionalizada e trabalha com sentidos estabilizados, o que produz um efeito de fechamento (Idem, 2003). Na realidade, o que se quer, no âmbito do ensino e da aprendizagem, é que haja *transferência*, ou seja, produção de sentidos em novos gestos de interpretação, conseqüência de outras maneiras de ler o *arquivo*.

Como vemos, o gesto de leitura não é estático, nem ocorre da mesma forma ao longo da história. Assim, um mesmo texto pode ser interpretado

diferentemente, dependendo do contexto sócio-histórico (são produtos construídos historicamente) e dos sujeitos que o lêem (ORLANDI, 2001). Mas, no livro didático, a interpretação é estática, imobilizada por um já-posto normatizado em conformidade com o *conteúdo* do texto, de acordo com uma leitura pré-construída ou leitura conteudística em que não existe o efeito-leitor.

O efeito-leitor é um efeito de sentido construído dentro do processo de leitura e sua constituição se dá “pela memória e pela virtualidade da posição leitor inscrita no texto, porquanto este traz em si um leitor realizado, imaginado pelo autor, e também pelo leitor efetivo com sua memória” (ORLANDI, 2001, p. 67). Esse efeito se dá, inicialmente, pela formulação e, após, pela apresentação do texto ao sujeito que lê e que o interpretará. Em outras palavras, “o efeito-leitor se dá no reconhecimento de uma leitura ‘no meio’ de outras” tantas. Dizendo de outra forma, temos uma produção de efeitos de sentido de acordo com a leitura de cada sujeito-leitor que se “confronta com outras maneiras de ler, trazendo novos elementos para sua forma de interpretar” (ORLANDI, 2003, p. 14). Para Mariani (1999, p. 106):

ao ler, isto é, ao significar, um leitor mobiliza suas histórias de leituras, relacionando o texto lido a outros textos já conhecidos. Da mesma forma, pode correlacionar o que lê a si mesmo, isto é, à sua própria história pessoal, bem como ao momento histórico em que vive e ao contexto de produção da obra. Leitor e texto, portanto, vão se integrando e se desvincilhando à medida que a historicidade de ambos emerge no processo de leitura.

Ler é, então, jogar com diferentes possibilidades de leitura em que o leitor e texto vão interagindo no jogo do sentido e do não-sentido, na historicidade em que “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história em que entram o imaginário e a ideologia (ORLANDI, 2001, p. 99). Processo em que recortamos, deslocamos e reaproximamos seqüências, ditos e não-ditos num explícito trabalho de trituração. Nos enunciados do livro didático, não existe esse efeito de trituração, pois verificamos, sim, novas formas de dizer o mesmo em que nos deparamos sempre com o retorno de um já-dito em outro lugar, mas com outra formulação.

Ler e interpretar não são, nesses termos, apenas decodificar um texto, mas, sim, compreender como o sujeito e o sentido se constituem na história. A interpretação se faz levando em conta um já posto, presente nesse movimento de

construção de sentido e na possibilidade do sentido vir a ser outro (ORLANDI, 1996). Uma forma de ver a questão da interpretação é a que se vincula à noção de *arquivo*. Pêcheux (1997), no artigo **Ler o arquivo hoje**, estuda a leitura de arquivos textuais e conceitua *arquivo* como “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão” (p. 57). O autor fala que há uma leitura transparente do conteúdo do arquivo como se o sentido fosse evidente e como sempre estivesse lá. A leitura implícita e as formas diferentes de ler o arquivo ficam abafadas nos gestos de leitura que constroem o arquivo, que dão acessos aos documentos e “nas práticas silenciosas da leitura ‘espontânea’” (p. 57). Essas leituras organizam-se na transparência do documento em si e no aspecto interpretativo desses mesmos documentos. Conforme Pêcheux (1997, p. 57),

Consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam estas leituras, mergulhando a ‘leitura literal’ (enquanto apreensão-do-documento) numa ‘leitura’ interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se constituir *um espaço polêmico das maneira de ler*, uma descrição do trabalho de arquivo enquanto relação do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalha da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesma.³⁵

Em outras palavras, todo dizer tem uma memória histórica e o sujeito recorre a um *arquivo* pessoal de discursos disponíveis, a seu conhecimento e a seu saber.

Para Pêcheux, a leitura de arquivo é forma de imposição dos aparelhos de poder da sociedade (Igreja, Estado, Escola ...) que impõem “ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega” (ibidem, p. 57), tornando a leitura do arquivo deste sujeito uma reprodução ou uma transmissão, sem originalidade num ler objetivo, determinado por esses aparelhos.

Na seqüência de reflexão, trazemos o que Pêcheux (1997) chama de divisão social do trabalho de leitura na história que se distingue como (a) modo literário e (b) modo científico. De acordo com o primeiro, “historiadores, filósofos, pessoas de letras” (p. 56) têm uma leitura regulada, estabilizada, do que deve ser, pois eles “praticam cada um deles ‘sua’ própria leitura” (p. 56). E, ainda, acrescenta o autor, “a cultura ‘literária’, por sua familiaridade mesmo com o escrito, transporta

³⁵ Grifos do autor.

consigo *evidências de leitura que atravessam a materialidade do texto*” (p. 61)³⁶. Assim pensada, a leitura é um já-dado determinado no sentido único e estabilizados das palavras, expressões e dos enunciados.

Já, no segundo modo, através de uma reorganização social do trabalho intelectual, temos um direito à leitura na

ambigüidade fundamental da palavra de ordem mais que centenária ‘aprende a ler e a escrever’, que visa ao mesmo tempo *apreensão de um sentido unívoco* inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento e o *trabalho sobre a plurivocidade do sentido* como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento (Ibidem, p. 59).³⁷

Logo, a interpretação não é um mero gesto de decodificação do texto, mas produção do sentido conforme maneiras de ler, reconhecendo as evidências práticas que organizam estas leituras, mergulhando essas evidências em uma leitura interpretativa dos sentidos na história, no confronto da memória histórica consigo mesma.

Ainda, Pêcheux (1997), no artigo **Ler o arquivo hoje**, questiona as formas de ler pelo viés da informática, propondo “as máquinas de ler” (Ibidem, p. 57) como um modo de ler dentro de um modelo padronizado, único “que fixaria enfim o sentido legítimo das palavras, das expressões e dos enunciados” (Ibidem, p. 60), regulando a interpretação. Como já visto anteriormente, a materialidade – livro didático que estamos analisando – é composta de duas peças de linguagem: o Manual do Professor e o Livro do Aluno. Podemos relacionar o Manual do Professor como a *máquina de ler* proposta por Pêcheux, pois o manual organiza e direciona a leitura seguindo um modelo normatizado pelo discurso pedagógico da Escola, mas que é proposto pelo Estado. Essa é uma forma de *ler e entender* a leitura, ou seja,

‘aprender a ler e a escrever’ em uma apreensão de um sentido unívoco inscrito nas regras escolares de uma assepsia do pensamento (as famosas ‘leis’ semântico-pragmáticas da comunicação) e o trabalho sobre a plurivocidade do sentido como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento (Ibidem, p. 59).

³⁶ Grifos nossos.

³⁷ Grifos do autor

Contradizendo os princípios teóricos que sustentam a leitura discursiva desenvolvida pela Análise de Discurso, de linha francesa, o Manual do Professor fica atrelado à uma univocidade do sentido, à transmissão do saber como aquele gerado por uma máquina que produz algo em série, fiel ao modelo já-pronto de algo.

Na contra marcha do que constatamos nos livros didáticos a respeito da leitura, Orlandi (1996) vincula dois efeitos de interpretação ao sujeito que a realiza, referentes: (a) ao sujeito/analista do discurso e (b) ao sujeito/leitor comum. No primeiro, o do sujeito/analista do discurso trabalha com um dispositivo teórico numa relação entre a descrição e a interpretação. Ele deve compreender o funcionamento discursivo e os próprios gestos de interpretação, além de mostrar como o discurso produz sentido. Assim, o analista do discurso torna visível a descrição dos processos de significação e as formas que as interpretações acontecem, “há um trabalho do sentido sobre o sentido” (p. 87). É nesse sentido que Orlandi (idem, p. 88) também ressalta que

a tarefa do analista não é: a) nem interpretar o texto como faz o hermenêuta; b) nem descrever o texto. (...) O objetivo é compreender, ou seja, é explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento.

No segundo, o gesto do sujeito/leitor comum é determinado pela ideologia que produz um efeito de evidência do sentido. Esse sujeito pragmático tem necessidade dessa evidência, ele é interpelado na “ilusão do sentido lá” (ORLANDI, 1996, p. 84). Ele age como se os sentidos estivessem nas próprias palavras, dissimulando o modo como à exterioridade o constitui, naturalizando os sentidos e provocando um efeito de evidência. Na perspectiva discursiva, todavia temos que descrever como o texto produz sentido, pois ele, ao dizer, se re-significa, jogando com o sentido do não-sentido construído na/pela história. Segundo a autora,

os gestos de interpretação são constitutivos tanto da leitura quanto da produção do sujeito falante. Isto porque, quando fala, o sujeito também interpreta. Para dizer, ele tem de inscrever-se no interdiscurso, tem de se filiar a um saber discursivo (uma memória) (1996, p. 88).

Tudo porque, nesse gesto de interpretação, trabalha-se com a opacidade da palavra – o que relativiza, então, a relação do sujeito com a interpretação. Interpretar é compreender como um texto produz sentidos, ou “é saber que o sentido poderia ser outro” (ORLANDI, 1988, p. 116). Ainda, para Orlandi, o texto é

lugar do jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Sendo assim, ele é trabalho de interpretação. É tarefa do analista compreender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido. Esta dimensão ambígua da historicidade do texto mostra que o analista não toma o texto como o ponto de partida absoluto nem como ponto de chegada. Ele o considera como lugar em que se podem observar os gestos de interpretação dos sujeitos (2001, p. 89).

O texto é uma unidade discursiva em que os sentidos são produzidos, mantendo relação com outros textos. Em síntese, o texto

se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias de enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, ‘falando’. E a leitura percorre esse processo (ORLANDI, 2001, p. 67).

A mobilização de noções teóricas retira o texto/discurso do lugar comum, ou seja, do senso comum, permitindo que o analista produza uma leitura diferenciada dos gestos de interpretação porque tem um método específico.

Todos somos intérpretes de texto. O leitor constrói uma relação de sentido com a história de acordo com mecanismo de controle de sentido (os sentidos são produzidos na história), que possibilita compreendê-los como A e não como B. É preciso ter sempre presente que a interpretação tem sua forma e suas condições e que a leitura constitui esse momento crítico entre autor/leitor e o texto.

Modificações na materialidade do texto produzem diferentes gestos de leitura, segundo diferentes posições do sujeito que se inscrevem numa determinada FD, em que intervém distintos recortes de memória e distintas relações com a exterioridade – vivência/contexto de mundo; condições sociais: posições e vozes. O indivíduo interpelado filia-se a determinadas posições-sujeito e, a partir daí, os sentidos vão se tecendo/construindo historicamente, formando redes que

compõem possibilidades de interpretação, uma vez que a interpretação sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade via discurso.

A noção de *gesto de interpretação* está ligada à noção de “corpo” de linguagem numa prática simbólica que se “corporifica” no texto (ORLANDI, 2001, p. 10). Segundo a autora,

a interpretação é um *gesto*, ou seja, é um ato no nível simbólico. (...) O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história (Orlandi, 1996, p. 18).

Todo o gesto de interpretação vem carregado de memória, de filiações históricas com a possibilidade de produção de sentidos novos, uma vez que todo o acontecimento constitui um fato novo e, ao mesmo tempo, um retorno do que ocorreu no passado histórico re-significado no novo.

O sujeito/analista trabalha com os movimentos (gestos) de interpretação da língua na história. Assim, interpretar o *texto* é, pois, compreender como ele produz sentido através de seus mecanismos de funcionamento, enquanto objeto simbólico. O texto, entendido como unidade de análise, permite diferentes possibilidades de leitura em diferentes momentos, situações, épocas, leitores, porque há leituras que são possíveis hoje, por exemplo, e que não o foram em outras épocas. A historicidade que se estabelece/reconstrói nas condições de produção da leitura leva-nos a afirmar que “há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores” (ORLANDI, 2001, p. 62), ao mesmo tempo em que temos a “presença-ausência” (Ibidem, p. 85) de um conjunto de discursos possíveis, já que a relação discurso e texto não é dada, mas está sempre sendo elaborada na historicidade para significar.

Citando Orlandi (2001, p. 22),

o sujeito é constituído por gestos de interpretação que concernem sua posição. O sujeito é a interpretação. Fazendo significar, ele significa. É pela interpretação que o sujeito se submete à ideologia, ao efeito de literalidade, à ilusão do conteúdo, à construção da evidência dos sentidos, à impressão do sentido já-lá.

Enfim, a leitura trabalha com o jogo do sentidos construídos de acordo com novas maneiras de ler, e o sujeito é parte integrante desse jogo que se

constrói como possibilidades de leitura interpelado por uma rede de memória presente nos textos.

Esse jogo é tecido e arrematado, no capítulo seguinte, conforme o demonstram as análises dos recortes discursivos selecionados nos livros didáticos.

4. TECENDO OS FIOS DO LUGAR DA LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO

Começamos por observar o modo de construção, a estruturação, o modo de circulação e os diferentes gestos de leitura que constituem os sentidos do texto submetido à análise. A partir desse momento estamos em condição de desenvolver a análise, a partir dos vestígios que aí vamos encontrando, podendo ir mais longe, na procura do que chamamos processo discursivo.

(ORLANDI, 1999, p. 67)

4.1 Um Método na Construção do *Corpus*

A delimitação do *corpus* e da metodologia são construções do próprio analista; não é algo já posto, pois não existem metodologias prontas para as análises. Elas são construídas juntamente com a seleção do *corpus*, com os recortes realizados. Citamos Orlandi (1999, p. 66-67):

Nosso ponto de partida é o de que a análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície lingüística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão. Inicia-se o trabalho de análise pela configuração do *corpus*, delineando-se seus limites, fazendo recortes, na medida mesma em que se vai incidindo um primeiro trabalho de análise, retomando-se conceitos e noções, pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um

ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise. Esse procedimento dá-se ao longo de todo o trabalho.

A partir do *corpus*, no ir e vir das leituras e descrições, construímos a metodologia da análise, definindo-a à medida que fomos realizando os recortes no livro didático. O dispositivo metodológico do trabalho fundamenta-se no quadro teórico da Análise de Discurso, em que a leitura é construída pelo sujeito.

Analizamos os livros didáticos de língua portuguesa, de 5ª série, em um período de aproximadamente 30 anos, iniciando no final da década de 70 com o livro **Português Dinâmico – Comunicação e Expressão**, de Antônio de Siqueira e Silva e Rafael Bertolin; depois passamos para a década de 80 com os livros **Comunicação em Língua Portuguesa**, de Carlos Emílio Faraco e Francisco e Moura, e **Português em Sala de Aula**, de Sônia Junqueira; chegando à década de 90 com **Português – Palavras e Idéias**, de José de Nicola e Ulisses Infante, e **Entre Palavras**, de Mauro Ferreira; e, finalmente nos anos de 2000, com o livro **Linguagem Nova**, de Carlos Faraco e Francisco Moura.

Os livros didáticos foram selecionados como objetos da pesquisa após terem sido indicados em um levantamento realizado nas escolas. Primeiramente, selecionamos as principais escolas estaduais por região no município de Santa Maria que são: Instituto de Educação Olavo Bilac, Escola Estadual Coronel Pilar, Escola Estadual Cícero Barreto, Escola Estadual João Belém, Escola Estadual Augusto Ruschi. De posse de nossa seleção, fomos a cada escola e entrevistamos as Coordenadoras Pedagógicas para localizarmos qual foi o livro didático adotado ou que serviu de apoio/suporte ao professor para ministrar as aulas de Língua Portuguesa, na 5ª série. As coordenadoras, de cada escola, consultaram os Planos Pedagógicos e nos indicaram os livros que ali estavam nomeados pelos professores responsáveis pela regência das turmas.

A partir daí, selecionamos os seguintes livros didáticos que constituem nosso objeto de pesquisa, que está ilustrado no Quadro 1, a seguir.

Nome Livro Didático	Autor(es)	Ano	Editora
Português Dinâmico-Comunicação e Expressão	Siqueira e Bertolin	1978	IBEP – Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas
Comunicação em Língua Portuguesa	Faraco e Moura	1983	Ática
Português em Sala de Aula	Junqueira	1989	Ática
Português – Palavras e Idéias	Nicola e Infante	1991	Scipione
Entre Palavras	Ferreira	1998	FTD
Linguagem Nova	Faraco e Moura	2003	Ática

QUADRO 1 – Quadro ilustrativo: Livro Didático de Língua Portuguesa, autor(es), ano de publicação e editora.

Detalhando mais um pouco, temos: um (01) livro da década de 70; dois (02) da década de 80; dois (02) da década de 90 e um (01) do ano 2000, século XXI.

Há necessidade aqui de explicitar nosso objeto de estudo. Primeiramente, justificamos o início de análise do livro didático de língua portuguesa pela década de 70 devido a Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, uma vez que essa lei foi muito importante para a Educação no Brasil, pois modificou o ensino de 1º Grau, transformando o antigo primário e o ginásio em ensino seqüenciado de oito anos letivos, conforme o artigo 18: “o ensino de 1º grau terá a duração de oito anos letivos e compreenderá, anualmente, pelo menos 720 horas de atividades”. Com isso, houve uma mudança na estrutura para proporcionar ao educando uma formação necessária para o desenvolvimento de suas potencialidades, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania. E, ainda, justificamos a década de 70 pelo artigo 4º, parágrafo 2º, dessa lei que determina: “No ensino de 1º

e 2º grau dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como *instrumento de comunicação*³⁸ e como expressão da cultura nacional”.

Posteriormente, é preciso ainda explicitar que nosso objeto de estudo são os livros didáticos destinados ao professor de 5ª série de língua portuguesa. Explicando melhor, os livros didáticos repassados às escolas são distribuídos aos alunos para serem utilizados durante o ano letivo. Ao mesmo tempo, a editora também remete exemplares específicos desses livros destinados ao uso/orientação do professor. Esses livros didáticos destinados ao professor são nossos objetos de pesquisa que têm a venda proibida e são distribuídos para as escolas que repassam somente aos professores da instituição de ensino. Os exemplares dos professores, que analisamos, estão compostos de duas peças de linguagem: a) pelo manual do professor – em que contém um plano de ensino detalhado do conteúdo programático com os passos do desenvolvimento de cada unidade; e b) pelo livro do aluno – com as leituras e as atividades propostas ao aluno, mas com um diferencial: as atividades nesse livro vêm com as respostas solicitadas ao aluno para auxiliar o professor na atividade docente.

A partir desse objeto, delineamos a constituição de nosso “*corpus discursivo*”, que Courtine (1981, p. 24) define como “um conjunto de seqüências discursivas estruturado segundo um plano definido em referência a um certo estado das condições de produção do discurso”. Nosso “campo discursivo de referência” é delimitado pelo lugar destinado à leitura nos livros didáticos de língua portuguesa nesse período de 30 anos cujas seqüências são necessárias para a análise das marcas lingüísticas – regularidades discursivas - que se destacam no Manual do Professor e no Livro do Aluno nas questões de interpretação propostas.

No conjunto de seqüências discursivas, fazemos uso de recorte que, segundo Orlandi (1984, p. 14), “é uma unidade discursiva de fragmentos correlacionados de linguagem e situação”. Ao recortar, constituímos as seqüências discursivas analisadas em um trabalho da observação, descrição e interpretação do *corpus* discursivo. As regularidades discursivas recortadas são as que mais evidenciam/privilegiam, tanto no Manual do Professor a presença da ordem imposta ao professor na ritualização da palavra, quanto no Livro do Aluno a presença, nas atividades propostas, de *velhas* e *novas* maneiras de dizer, pois

³⁸ Grifo nosso.

o velho é o que está posto, já instituído e o novo é o que polemiza, desaloja os sentidos estabilizados, fundando um lugar para o diferente no interior do mesmo, embora o que é o diferente hoje será o mesmo de amanhã que já estará dando lugar a um outro diferente, e assim infinitamente (SILVEIRA, 2004, p. 18).

Esse movimento constitui a heterogeneidade do discurso que é capaz de ter o velho e o novo unidos em outras maneiras de dizer no livro didático e, a partir desse objeto efetuamos os recortes para realizar as análises de acordo com os objetivos propostos nesse trabalho.

4.2 Construindo as Análises do *Corpus*

Após a delimitação da metodologia, passamos a elucidar como se estrutura o Manual do Professor (doravante MP) de cada livro didático selecionado como objeto de pesquisa. O MP, como já mencionado anteriormente, é uma seção separada do livro do aluno que está presente no livro didático de Língua Portuguesa, destinado *somente* ao uso do professor.

Passamos a descrever o arquivo, em detalhes, - o MP - de cada livro didático selecionado para elucidar a organização deles. Vejamos como se estrutura o MP em cada livro:

A) Português Dinâmico, Siqueira e Bertolin, 1978

Primeiramente, no MP, há uma descrição das estruturas das unidades em relação à Seleção de Textos de abertura de cada unidade, além de outros textos suplementares; Gramática, com ênfase na morfossintaxe e Ortografia, com modelos de exercícios em cada unidade. Há, no fim do livro, um Guia Ortográfico para consulta de palavras que ofereçam dificuldades ortográficas e também há sugestão para que o aluno faça exercícios de caligrafia para facilitar a comunicação escrita e, por último, aparece a Redação, em que o aluno deve expressar suas idéias.

Além disso, há considerações sobre o ensino da língua com ênfase na linguagem, na correção e uso da língua na expressão oral, enriquecimento lingüístico no vocabulário, criação e análise da gramática para “tornar o aluno consciente dos recursos lingüísticos que usa como veículo de expressão de suas idéias” (p. IV); há considerações sobre a didática da língua oral: “o mestre terá que dispensar esforço para disciplinar a fala dos alunos, não só quanto à propriedade e correção, mas sobretudo no que respeita à cortesia da comunicação oral” (p. IV). São, ainda, enumerados os objetivos da leitura no livro didático como, por exemplo: “aumentar a rapidez da leitura; educação da voz; instrumento de informação, de recreio e estudo; compreensão do significado de palavras e idéias; interpretação das idéias e suas relações; identificação da idéia principal e da mensagem” (p. V). Também reflete sobre a língua escrita: a ortografia, os recursos didáticos como ditados ortográficos, cópias. Finalmente explicita o trabalho de redação no livro.

Na seqüência, traz um Plano de Curso, por bimestre, em que são descritos os objetivos específicos para os textos, para a gramática, para a ortografia e para a redação em cada unidade que integra o livro didático; o conteúdo programático para cada objetivo citado; as estratégias para atingir o objetivo acompanhado do conteúdo programático e como o professor deve proceder em termos de avaliação por bimestre. Nesse Plano de Curso, são detalhadas as 15 unidades que compõem o livro didático, divididas por bimestres. Encontram-se também sugestões de provas bimestrais.

B) Comunicação em Língua Portuguesa, Faraco e Moura, 1983

Primeiramente, há uma apresentação do livro didático e depois uma descrição da estrutura do livro em unidades, ou seja: a) Texto como ponto de partida das unidades; b) Expressão Oral - vamos conversar sobre o texto; agora, vamos treinar entonação; discussão sobre o texto; c) Expressão Escrita - vamos escrever sobre o texto; vamos aumentar nosso vocabulário; vamos pontuar; vamos nos expressar de outra forma; d) Gramática; e) Comunicação cujo objetivo é fornecer uma visão ampla do processo de comunicação para chegar aos códigos e destacar a língua portuguesa como objeto fundamental do estudo; f) Divirta-se com jogos

como recurso didático para treinamento ortográfico ou para revisão de conceitos; g) Exercícios Complementares; e h) Redação.

Por último, consta um Plano para cada unidade do livro com objetivos, conteúdos e estratégias específicas. O livro está composto de 15 unidades.

C) Português em Sala de Aula, Sônia Junqueira, 1989

Nesse livro didático, o MP inicia com a descrição de cada unidade, que se divide em oito (8) partes: Leitura, Reconstituição do Texto, Estudo do Texto, Gramática, Linguagem Oral, Preparação para Redigir, Redação, Enriquecimento. Em todas essas partes, há explicações gerais de como o professor deve proceder para desenvolver essas atividades.

Na seqüência do MP, há observações para o professor como, por exemplo: “ninguém melhor que o professor, entretanto, para determinar o que e como desenvolver os trabalhos com cada uma de suas turmas. Cabe, portanto, ao professor usar esta coleção de acordo com suas condições de trabalho, as condições de suas classes, dosando ou ampliando e principalmente enriquecendo as propostas do livro segundo esses critérios” (p. V). E, no final do MP traz sugestões de leitura extraclasse.

D) Português: Palavras e Idéias, Nicola e Infante, 1991

O MP desse livro inicia com o Plano de Curso com 12 capítulos assim estruturados: Textos; Vamos Trabalhar os Textos; A Língua Portuguesa; Atividades de Redação; Atividades de Pesquisa e Atividades Lúdicas. Ainda conta com o Plano que já vem dividido por bimestre com aproximadamente 12 aulas por capítulo, para que o conteúdo programático seja desenvolvido.

Após esse Plano, traz novamente, por capítulo, os objetivos específicos e as estratégias que podem ser adotadas pelo professor em aula.

Depois dessas seções, encontra-se uma outra seção com as respostas de todas as questões propostas no livro do aluno, dividida por capítulo antecedida por uma breve introdução sobre a finalidade do capítulo no contexto da unidade e do livro como um todo.

E) Entre Palavras, Mauro Ferreira, 1998

O MP traz um índice em que são apresentadas as seções que compõem esse anexo, ou seja, Introdução, Estrutura da coleção, Objetivos das atividades e sugestões metodológicas propostas nas seções de Ouvir e Falar, Ler – Estudo do Texto e a Linguagem do Texto -, Ver, Debater, Escrever, Gramática e Aprender Mais, ainda consta no índice a Bibliografia, Orientações específicas e sugestões de obras de leituras extraclasse.

As atividades constituem dois grupos, segundo o MP, e são denominadas de Atividades Nucleares – Ler, Escrever, Gramática – e Atividades Alternantes – Ouvir e Falar, Ver, Debater, Aprender Mais. Cada unidade é composta de atividades nucleares e alternantes. Após, há a estrutura de cada unidade com sugestões de procedimentos, objetivos a serem atingidos e avaliação dos procedimentos.

Por último, encontram-se as palavras finais do autor, a bibliografia, as orientações específicas para cada unidade do livro, como parâmetros de avaliação da produção textual, sugestões para leitura de textos, tema alternativo para produção de textos, sugestão de atividades extraclasse, sugestão para desenvolver o debate. Finalizando o MP, há sugestões de várias obras para a leitura extraclasse.

F) Linguagem Nova, Faraco e Moura, 2003

O MP desse livro se assemelha ao anterior, pois também possui um Sumário que indica todas as seções que serão discutidas: Introdução; Estrutura da coleção; Estrutura de cada unidade; Atividades com jornal, rádio, televisão e internet; Avaliação e outras atividades recomendadas: leitura extraclasse, leitura de poemas, música popular, trabalho com língua falada e comentários sobre algumas atividades

com a língua falada – leitura em voz alta, debate conduzido, entrevista, mesa-redonda; Outras Atividades recomendadas e Sugestões Bibliográficas sobre leitura, gramática e ensino da gramática, produção de textos, linguagem oral e trabalhos com jornal, rádio, televisão e internet.

Em cada unidade, há a descrição e os objetivos de cada uma das seções: Epígrafe; Ponto de Partida; Texto 1 – Estudo do texto e Vocabulário; Texto 2 e, em algumas unidades, há também o Texto 3; Ponto de Vista; Gramática; Redação; Divirta-se (essa parte não aparece em todas as unidades da coleção) e Sugestões de Atividades Complementares.

Para visualizar e ilustrar melhor a organização dos MPs dos livros didáticos, está esquematizada, no quadro 2, a seguir, a estrutura em seções do MP.

Podemos observar pela descrição da estrutura do MP dos livros didáticos selecionados e ilustrados no Quadro 2, que as principais regularidades encontradas em títulos das unidades, destacadas em itálico, são com relação à leitura/texto, à linguagem oral/comunicação, à gramática, à redação, a observações/sugestões metodológicas ao professor. Nessas regularidades, já podemos verificar a presença importante da leitura com o texto suporte para interpretação. O texto é o eixo inicial em cada unidade em todos os livros, podendo, em alguns livros, haver textos complementares tomados como reforço. Também, há presença da gramática, como o saber institucionalizado, que visa à construção científica do saber através da metalinguagem, e a redação é entendida como um processo de escrita em que o aluno expressa suas idéias. Nesse aspecto, conforme o Prefácio da **Antologia Nacional**, a leitura de modelos literários é suporte para uma boa comunicação tanto oral quanto escrita.

Livro Didático	Seções do MP
Português Dinâmico – Comunicação e Expressão 1978	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Texto / Gramática / Ortografia/ Redação</i> - Considerações sobre o ensino da língua - Didática da língua oral - Didática da língua escrita - Plano de curso por bimestre
Comunicação em Língua Portuguesa 1983	<ul style="list-style-type: none"> - Apresentação do Livro Didático: para quê? / como? / onde? / quanto? - Estrutura de cada unidade: <ul style="list-style-type: none"> . <i>Texto</i> como ponto de partida . <i>Expressão oral</i> . Expressão escrita . <i>Gramática</i> . Comunicação . Divirta-se . <i>Redação</i> - Plano de curso por bimestre
Português em Sala de Aula 1989	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Leitura</i> - Reconstituição do texto - Estudo do texto - <i>Gramática</i> - <i>Linguagem oral</i> - Preparação para redigir - <i>Redação</i> - Enriquecimento - <i>Observações importantes pra professor</i>
Português – Palavras e Idéias 1991	<ul style="list-style-type: none"> - Plano de Curso dividido por Bimestre e nos 12 capítulos do livro - <i>Objetivos Específicos e Estratégias metodológicas para cada capítulo</i>
Entre Palavras 1998	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução - Estrutura da Coleção - <i>Objetivos das atividades e sugestões metodológicas:</i> <ul style="list-style-type: none"> . Ouvir e falar . <i>Ler</i> . <i>Ver</i> . Debater . Escrever . <i>Gramática</i> . Aprender mais
Linguagem Nova 2003	<ul style="list-style-type: none"> - Introdução - Estrutura da coleção - Estrutura de cada unidade - Descrição e objetivos da unidade: <ul style="list-style-type: none"> . Epígrafe . Ponto de Partida . <i>Texto 1</i> (Estudo do Texto e Vocabulário) . <i>Texto 2</i> . Ponto de vista . <i>Gramática</i> . <i>Redação</i> . Divirta-se . <i>Sugestões</i> e atividades complementares

QUADRO 2 - Quadro ilustrativo: estrutura do Manual do Professor – MP – dos livros didáticos.

Em todos os livros, há sugestões ao professor de como proceder as atividades no livro didático em suas aulas e essa *sugestão* torna-se uma ordem imposta pelo método de ensino num discurso pedagógico constituído pelo dizer institucionalizado na escola. Esse discurso pedagógico, via MP do livro didático, “coloca algumas ‘informações’ que aparecem como dadas, predeterminadas” (ORLANDI, 2003, p. 32) num discurso autoritário de transmissão de poder e reprodução da escola. Podemos ver um exemplo dessa *sugestão* na atividade:

- 1. Inicialmente, os alunos fazem uma leitura silenciosa (recomenda-se que o primeiro contato com o texto seja sempre dessa forma).*
 - 2. Um aluno relê o texto em voz alta. Nesta etapa, convém que os demais alunos mantenham seus livros fechados. Isso propicia uma situação favorável ao desenvolvimento da concentração e também possibilita que eles tenham contato com uma outra ‘voz de leitura’, diferente das suas.*
 - 3. O professor verifica se, em suas linhas gerais, o texto foi compreendido por toda a turma e esclarece eventuais dúvidas (ou propõe que algum aluno as esclareça).*
 - 4. Resolução das questões. Geralmente, o tempo da aula é insuficiente para trabalhar essa etapa em sala. Assim, o professor pode orientar os alunos para que a realizem, individualmente, em casa. No início da aula seguinte, o professor faz uma leitura ligeira do texto e solicita que alguns alunos leiam as perguntas e suas respectivas respostas. Partindo dessas respostas, passa a discutir as dúvidas eventualmente existentes.*
- É importante, de qualquer modo, que o professor sempre busque adotar diferentes estratégias de abordagem do texto, tanto para criar expectativas em relação à atividade como para oferecer aos alunos opções variadas de trabalho com leitura (FERREIRA, 1998, p. 6-7)³⁹.*

Nesse contexto, já retomadas e ilustradas a reprodução do MP, passamos agora a expor o livro do aluno. Primeiramente, faremos uma análise em que agruparemos os livros didáticos por semelhança de designações/títulos verificando o conteúdo das leituras nesses livros para depois identificar como se

³⁹ Exemplificações do livro didático estarão em itálico, espaço simples e com autoria no final.

organizam as seções do livro em que o aluno será o atuante, pois o livro didático - um modelo de uniformização da língua como sistema lingüístico regulado pelo padrão da escrita - é o suporte dos saberes na escola do texto normatizador da língua portuguesa no discurso oficial da língua escrita.

Seguindo a ordem acima, agrupamos os livros didáticos selecionados como objeto da pesquisa de acordo com os títulos em três grupos:

a) Grupo A – livros que conferem destaque importante ao tema *comunicação e expressão*: **Português Dinâmico – Comunicação e Expressão**, de Siqueira e Bertolin (1978) e **Comunicação em Língua Portuguesa**, de Faraco e Moura (1983);

b) Grupo B – engloba livros que enfatizam a designação de *língua portuguesa*: **Português em Sala de Aula**, de Junqueira (1989) e **Português – Palavras e Idéias**, de Nicola e Infante (1991);

c) Grupo C – reúne livros que salientam uma nova designação à *linguagem*: **Entre Palavras**, de Ferreira (1998) e **Linguagem Nova**, de Faraco e Moura (2003).

Partindo dessa primeira classificação, podemos delimitar os grupos com relação às concepções de linguagem, já referidas anteriormente no capítulo 2, ou melhor:

a) Grupo A refere-se à linguagem como instrumento de comunicação, em que a língua é vista como um código de transmissão de mensagem de um emissor a um receptor, afastando o indivíduo do que é social e histórico da língua;

b) Grupo B remete à linguagem como expressão do pensamento, com ênfase na gramática da língua;

c) Grupo C diz respeito à linguagem como forma de ação/interação comunicativa em que o indivíduo, ao usar a língua, atua sobre o interlocutor.

E, ainda, podemos delimitar mais identificando a temática de leitura presentes nos livros didáticos comparando com o que prega o MP. Vejamos, no quadro 3, página 90, como se organizam estes aspectos.

Livro Didático	Temática de Leitura	MP – como está ritualizado ⁴⁰
<p>Grupo A</p> <p>Português Dinâmico – Comunicação e Expressão – 1978</p> <p>e</p> <p>Comunicação em Língua Portuguesa - 1983</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Texto bíblico - fazer o bem a todos; - Textos de fábulas com a moral para formar o caráter; - Textos sobre a importância de se comunicar e sobre a linguagem; - Textos para despertar criatividade como a Fada que tinha idéias; - Cuidado com os animais, pois eles atacam para se defenderem das agressões; - Textos sobre o índio e sobre o campo, meio rural; - Convívio em sociedade e com as diferenças; - Textos sobre violência; 	<ul style="list-style-type: none"> - Ênfase na comunicação; - Comportamento satisfatório enquanto emissor e receptor; - Melhorar a expressão oral e escrita; - Disciplinar a fala do aluno; - Treinar entonação; - Treinamento leva ao enriquecimento do repertório do aluno; - Uso de bons textos na leitura; - O texto é básico em todas as unidades e deve permitir uma compreensão global imediata.
<p>Grupo B</p> <p>Português em Sala de Aula – 1989</p> <p>Português – Palavras e Idéias - 1991</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Forte presença de textos relacionados à comunicação, à língua e à linguagem; - Importância do homem na família e na sociedade; - Exaltação e reflexão sobre nacionalismo com música e textos como Esta província deliciosa; - Texto sobre folclore e de exaltação aos negros; - Presença de fábulas; - Refletir sobre importância dos animais e sua presença nos lares; - Vida do Zé Brasil, personagem parecido com Jeca Tatu; - Textos relacionados ao amor e à amizade. 	<ul style="list-style-type: none"> - Despertar o interesse do aluno para a leitura do texto principal; - Trabalhar com textos que permitam maior aproximação do aluno ao seu cotidiano; - Compreender e reconhecer os vários códigos utilizados no processo de comunicação; - Enriquecer vocabulário; - O aluno deve aplicar o que aprendeu de maneira criativa; - Reconstituição do texto; - Desmontar o texto, analisá-lo no todo e em partes e remontá-lo já com suas mensagens decodificadas.
<p>Grupo C</p> <p>Entre Palavras – 1998</p> <p>Linguagem Nova - 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> - A difícil arte de redigir textos; - Estratégias para obter sucesso na vida; - Mercado de trabalho e desemprego; - Violência contra os índios e sua vida nas aldeias; - Exaltação do nacionalismo; - Textos sobre política e violência nas grandes cidades; - Cuidado com as crianças – trabalho infantil; - Texto sobre o medo e como enfrentá-lo; - Textos para despertar criatividade e imaginação como do Harry Potter; - Mitologia greco-romana; - Brincar com palavras e sons; - Preservação de animais; - Texto sobre folclore; - Destruição da Amazônia – preservação ambiental. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aprimorar a competência do aluno na leitura, na fala e na escrita; - Propostas de atividades que visam ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno e também contribuir para sua formação cultural, social e ética; - Compreender e relacionar múltiplos códigos da realidade contemporânea; - Trabalhar com diversas linguagens do cotidiano; - Enriquecer repertório do aluno; - Estimular leituras comparativas com vários gêneros textuais.

QUADRO 3 – Quadro ilustrativo: Temáticas de leituras privilegiadas no Livro Didático do Aluno e a ritualização no MP do exemplar destinado ao professor, organizado por grupos.

⁴⁰ Será discutido a ritualização do MP, mais adiante, neste mesmo capítulo.

Nos grupos A e B, Quadro 3, há presença de textos que destacam a importância de se comunicar e também em relação à língua e à linguagem no processo de transmissão de mensagens. Há também textos que incentivam a criatividade no aluno, para que se aplique no treinamento ortográfico e na reconstituição textual o que aprendeu; textos sobre o cuidado com os animais e com os índios e para refletir sobre a violência. E há sempre a presença de fábulas pregando a formação ética.

Já no grupo C, Quadro 3, há presença de textos com temáticas mais atuais da realidade cotidiana como: desemprego, trabalho infantil, violência urbana e segurança pública, destruição da Amazônia e texto para que o jovem lute por um futuro melhor. Também há presença de textos de autores contemporâneos como Moacyr Scliar, que reconta a história de D. Quixote às avessas, e de Joanne Rowling com as bruxarias de Harry Potter. São temáticas atuais que buscam despertar no aluno o prazer para a leitura e contribuem para sua formação cultural, social e ética. Neste grupo, não há presença de fábulas, mas os textos direcionam à formação moral.

Em relação às temáticas presentes nos livros e agrupadas por grupo e à estratégia proposta no MP, no geral, valorizam a comunicação, a habilidade oral, conhecimento gramatical, enriquecimento do vocabulário e oportunizam ao aluno trabalhar com diversos gêneros textuais e com temas de seu cotidiano. Essas temáticas e estratégias se enquadram dentro das concepções de linguagem em que trabalham a comunicação, a língua como expressão do pensamento e a linguagem como interação, dando ênfase, principalmente, a importância da transmissão da informação no processo comunicativo. Também em todos os livros, há destacada importância do texto como ponto de partida de todas as atividades propostas.

Percebe-se que nos livros das décadas de 80/90 em diante, há grande presença de vários gêneros textuais como: histórias em quadrinhos – Hagar, Cebolinha, Mafalda, Calvin, entre outros -, textos publicitários, textos de reportagens da Folha de São Paulo e da revista Veja.

Em todos os livros, em geral, sempre há presença de temas para exaltar o nacionalismo; trabalhar com as palavras; preservação do índio, da vegetação e da fauna; cuidado com a criança – trabalho infantil; violência na sociedade; folclore – uma maneira também de nacionalismo e presença da fábula que reforçam a formação da ética, da moral e dos bons costumes no aluno.

Após essas descrições, partimos para observar como está estruturado o Livro Didático do Aluno do exemplar destinado ao professor. Este estudo está organizado em dois quadros: o primeiro quadro - Quadro 4 - contempla os livros didáticos do final da década de 70 e década 80; o segundo – Quadro 5 -, década de 90 e ano de 2000 (ver páginas 93 e 94).

De acordo com o quadro 4 e 5 (a seguir, p. 93 e 94), constatamos que, em todos os livros didáticos, há um texto principal de um autor consagrado na literatura brasileira e esses autores se repetem nos outros livros também, citando alguns, como exemplificação Monteiro Lobato, Manuel Bandeira, Machado de Assis, José de Alencar, Carlos Drummond de Andrade, entre outros, como também autores da literatura contemporânea, tais como: Jô Soares, Luis Fernando Veríssimo, Joanne Rowling etc.

Esse modelo de leitura está fundamentado na estrutura da **Antologia Nacional** que era constituída por uma coletânea de textos literários de autores consagrados, que deveria servir de modelo de leitura aos alunos para que se tornassem bons leitores e escritores. Nesse manual, há leituras de José de Alencar, Machado de Assis, Gonçalves Dias, entre outros (ver capítulo 2, Índice da **Antologia Nacional**). Em outras palavras, são leituras presentes na **Antologia Nacional** que repetem nesse já pré-construído⁴¹, porque trazem sempre autores de textos reconhecidos nacionalmente cujas leituras têm objetivo de formar leitores. Ainda, compõem a unidade, em alguns livros, textos complementares ou leituras extraclasse que projetam um outro lugar para a leitura, ou seja, são outros textos colocados à disposição do aluno como mais uma opção de leitura ao aluno, para que possa ter contato com outros exemplos da literatura para formar o *modelo de leitura*.

⁴¹ Pré-construído é “o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra” (ORLANDI, 1999, p. 31). São enunciados simples provenientes de discursos outros e é como se esse elemento já se encontrasse “sempre-já-aí por efeito da interpelação ideológica” (PÊCHEUX, 1995, p. 164).

Livro Didático	Texto Principal	Autores cujos textos mais aparecem na leitura	Atividades Propostas⁴²	Texto Complementar
Português Dinâmico – Comunicação e Expressão Autores: Siqueira e Bertolin Ano: 1978	Um texto principal	Monteiro Lobato; Carlos Drummond de Andrade; Orígenes Lessa; Érico Veríssimo; Millôr Fernandes; José de Alencar	a) <i>enriqueça seu vocabulário</i> ; b) atividades de ampliação do texto e revisão – com atividades de expressão oral e expressão escrita; c) <i>ortografia</i> – vamos escrever certo; d) conheça melhor nossa língua – teoria e prática de <i>conteúdo gramatical</i> ; e) técnicas de redação – sugestões de temas e com espaço próprio no livro para que o aluno desenvolva seu texto;	Em algumas unidades há texto complementar
Comunicação em Língua Portuguesa Autores: Faraco e Moura Ano: 1983	Ilustração sobre o texto Um texto principal	Carlos Eduardo Novaes; Fernanda Lopes de Almeida; Graciliano Ramos; Orígenes Lessa; Millôr Fernandes; Carlos Drummond de Andrade; Rubem Braga; Gonçalves Dias; Vinícius de Moraes	a) <i>gramática</i> ; b) comunicação – teoria e atividades do processo de comunicação e destacar a Língua Portuguesa como objeto de estudo; c) divirta-se – recurso didático de <i>treinamento ortográfico</i> ou revisão de conceitos; d) exercícios complementares; e) redação – uma sugestão de tema para a produção escrita.	Em todas as unidades há textos complementares
Português em Sala de Aula Autor: Junqueira Ano: 1989	Um texto principal Glossário Dados sobre o autor	Marina Colasanti; Luis Fernando Veríssimo; Monteiro Lobato; Luis Vilela; Vinícius de Moraes; Edgar Allan Poe; nas leituras suplementares Frei Beto; Nelson Coelho; Ruy Castro; Carlos Drummond de Andrade; Thiago de Melo; Rubem Braga.	a) <i>gramática</i> ; b) preparação para redigir – atividades gramaticais e estilísticas para preparar o aluno em qualquer atuação escrita; c) redação; d) enriquecimento – atividades para o aluno desenvolver a capacidade criativa: jogos, dramatizações, colagens, desenhos....	No item linguagem oral, há textos complementares com questões sobre o mesmo

QUADRO 4 – Quadro ilustrativo: a estrutura do livro didático do aluno, final da década de 70 e década de 80, em suas unidades.

⁴² Neste item – Atividades Propostas – foram enumeradas somente as atividades lingüísticas do livro didático, a questão da interpretação está no quadro 6, posteriormente.

Livro Didático	Texto Principal	Autores cujos textos mais aparecem na leitura	Atividades Propostas⁴³	Texto Complementar
Português – Palavras e Idéias Autores: Nicola e Infante Ano: 1991	Um texto principal Dados sobre o autor	Mário Quintana; Lamartine Babo e Francisco Mattoso; Manuel Bandeira; Dorival Caymmi; Carlos Drummond de Andrade; Fernando Sabino; Luís Fernando Veríssimo; Chico Buarque de Holanda; Paulo Mendes Campos.	a) as palavras da nossa língua: - teoria gramatical e - vamos praticar; b) atividades de redação	Não possui textos complementares
Entre Palavras Autor: Ferreira Ano: 1998	Seção Ouvir e Falar – contém um texto pequeno com questões como suplementação do texto principal Texto principal Dados sobre o autor	Carlos Drummond de Andrade; Manuel Bandeira; Machado de Assis; Fernando Sabino; Rubem Braga; Antônio Calado; Carlos Drummond de Andrade; Lima Barreto; Gilberto Dimenstein; Gilberto Gil; Jô Soares; John Lennon.	a) debater e ver; b) escrever – atividades de produção textual; c) gramática e exercícios – teoria e prática;	Há alternância entre texto complementar e a seção Ouvir e Falar
Linguagem Nova Autores: Faraco e Moura Ano: 2003	Epígrafe Ponto de Partida Texto principal Texto 2 Texto 3 (nas 1ª e 2ª unidades apenas)	Moacyr Scliar; Ana Maria Machado; Joanne Rowling (autora dos livros de Harry Potter); Clarice Lispector; José Paulo Paes; Sivuca e Chico Buarque de Holanda; Neil Philip; Marcelo Xavier; Carlos Eduardo Novaes; João Martins de Ataíde.	a) vocabulário – significado das palavras; b) ponto de vista – questões para debates sobre a opinião dos alunos com relação ao assunto focado na unidade; c) gramática – teoria e prática; d) redação – produção textual; e) divertir-se – atividades de caráter quase sempre humorístico e não tem uma regularidade, algumas unidades não há essa seção; f) sugestões de atividades complementares – pesquisa, debates, ler outros livros, dramatizar, filmes...	Sem textos complementares

QUADRO 5 – Quadro ilustrativo: a estrutura do livro didático do aluno, década de 90 e ano 2000, em suas unidades.

⁴³ Neste item – Atividades Propostas – foram enumeradas somente as atividades lingüísticas do livro didático, a questão da interpretação está no quadro 6, posteriormente.

A leitura tem grande destaque nos livros didáticos selecionados. Apresentam uma seleção de textos que permitem a constituição do conhecimento, possibilitando construir/ampliar a sua história de leitura, conforme parâmetros endossados pela **Antologia Nacional**, ou melhor, apoiados nesse já-dito para o já-dito-novo – Livro Didático – na formação de bons leitores.

Pelo Quadro 4, observamos, nas atividades propostas, regularidades, destacadas em itálico, com relação à gramática, ortografia e enriqueça seu vocabulário. Os exercícios propostos são de modo repetitivo ou ligados à memorização, como:

Exemplo: Vamos expressar a mesma idéia de outra maneira; observe duas maneiras de se dizer a mesma coisa; reescreva as frases, substituindo os verbos; preencha as lacunas com substantivos conforme o modelo; ligue corretamente os coletivos; assinale a alternativa correta; complete as frases com o verbo ..., seguindo o modelo; vamos treinar a entonação; vamos pontuar; leia em voz alta as frases e indique as que contém verbo; transforme as orações, como no modelo; observe e siga o modelo; observe o modelo e faça o mesmo (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1978; FARACO e MOURA, 1983; JUNQUEIRA, 1989).

Essas atividades propostas nos livros didáticos fazem com que o aluno apenas siga um modelo metalingüístico já-dado, em que é preciso repetir as respostas sem haver modificações. Dessa forma, esses exercícios não favorecem a aprendizagem, ou melhor, como o aluno transformará a oração dada se ele só precisa seguir o modelo exemplificado ou completar a lacuna seguindo um modelo também ou simplesmente seguir o modelo como uma repetição mecânica? Isso propicia tão-somente o *adestramento* do aluno, conforme propõe Skinner na sua teoria do condicionamento operante – estímulo-resposta (WOOLFOLK, 2000). Para Skinner, o indivíduo, após repetir o processo diversas vezes, aprende a fazer a resposta correta quase que imediatamente. Então, a repetição de exercícios-modelo leva o aluno a respostas memorizadas do conteúdo.

No Quadro 5, observamos as regularidades, destacadas em itálico, com relação à gramática – teoria e prática e vamos praticar. Os exercícios propostos são também com relação à memorização, como, por exemplo:

Exemplo: Reescreva as frases substituindo por outra com mesmo sentido; substitua o quadrinho por um sinônimo; leia em voz alta o texto, dando a entonação correta para cada frase; destaque do texto; siga o modelo; compare dois períodos e depois diga se há diferença no significado; reescreva a frase usando o verbo no tempo verbal certo; siga o modelo de acordo com o exemplo; reescreva a frase usando o antônimo da palavra em destaque; transcreva as locuções verbais do texto; copie em seu caderno as frases que seguem, substituindo o quadradinho pelo pronome demonstrativo adequado; identifique os verbos; escreva o infinito dos verbos destacados (NICOLA e INFANTE, 1991; FERREIRA, 1998; FARACO e MOURA, 2003).

Desse modo, os livros didáticos da década de 90 e do ano de 2003 reiteram a mesma estrutura, ou seja, repetem o modelo de memorização dos enunciados dos exercícios da década de 70 e 80. As atividades propostas não suscitam elaboração mental por parte do aluno e sim uma repetição de mesmos conceitos, um dizer, às vezes, de outra forma para dizer o mesmo, várias maneiras de se explicitar a mesma coisa.

Com isso, notamos o predomínio de situações estruturais repetitivas, sem que o aluno desenvolva respostas próprias e com criticidade, apenas há decodificação dentro dos modelos já-pré-estabelecidos.

Neste momento, cabe justificar que trabalharemos com o Manual do Professor – doravante MP – em consonância com o Livro do Aluno, ambos fazem parte do livro didático destinado ao professor, em que verificaremos como está o discurso pedagógico do MP e como isso está posto no Livro do Aluno através das leituras e das questões de interpretação. Passamos, desse modo, a verificar como as seqüências discursivas estão organizadas nos recortes em que analisamos tanto as regularidades no MP quanto as questões de interpretação propostas no Livro do Aluno, no exemplar destinado ao professor.

O discurso escolar traz marcas que expressam ordem ao professor na ritualização da palavra (FOUCAULT, 2000), pois o MP configura um discurso de autoridade que determina/disciplina/sugere normas do discurso pedagógico institucional do Estado e como o professor deve proceder em sua aula. E também o MP é constituído a partir de uma univocidade do sentido atrelado a transmissão do saber e não a transferência do saber e, segundo Pêcheux (1997, p. 60), no MP há um “policiamento dos enunciados, de uma normalização asséptica da leitura e do pensamento, e de um apagamento seletivo da memória histórica”. Em outras palavras, no MP há um trabalho de repetição formal com apagamento da memória histórica, com isso, não há criatividade, só produtividade. Vejamos como isso ocorre nos recortes abaixo:

Recorte 1⁴⁴ - *“Assim, ao longo dos quatro volumes da coleção, são propostas atividades que, por um lado, visam ao desenvolvimento das habilidades lingüísticas do aluno e, por outro, objetivam contribuir para a sua formação cultural, social e ética, no sentido de apurar-lhe o senso de responsabilidade pessoal e coletiva, indispensável à formação de sua consciência de cidadania” (FERREIRA, 1998, p. 3).*

Recorte 2 - *“Sugere-se que a atividade ouvir e falar seja desenvolvida através destas etapas:*

- a) os alunos, mantendo os livros fechados, assumem, sob a orientação do professor, uma postura adequada para ouvir a leitura;*
- b) o professor lê o texto (uma ou mais vezes, dependendo do nível da turma e do grau de dificuldade do próprio texto) (...) é importante que a leitura seja bem feita, dando-se especial atenção ao ritmo, às ênfases, pausas, entonações etc;*
- c) ao final da leitura, solicita aos alunos que abram seus livros e convida um deles para ler a primeira pergunta e dar uma resposta;*
- d) convida outro aluno para comentar a resposta do colega;*
- e) depois convida outro para a próxima pergunta”. (FERREIRA, 1998, p. 4-5)*

No recorte 1, há presença do discurso institucional do Estado em que ressalta a formação ética do cidadão no exercício de sua cidadania, conforme ratifica o artigo 2º da LDB: “a educação, dever da família e do Estado, inspirada nos

⁴⁴ Os recortes do *corpus* do livro didático selecionado estão entre aspas duplas, destacados em itálico, espaço simples e com o autor do livro didático no final do primeiro recorte, caso haja mais de um recorte do mesmo autor.

princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assim, é dever do Estado possibilitar ao aluno acesso à educação, investir no professor e na escola para que o educando esteja cada vez mais preparado para um mercado de trabalho tão competitivo.

Mesmo empregando o vocábulo sugere-se, recorte 2, implicitamente há uma ordem: faça como está posto. O manual impõe, passo a passo, a atividade do professor frente aos alunos, ou seja, o professor é afetado, em sua constituição pelo discurso pedagógico do livro didático via escola. O sistema de ensino atribui a posse da metalinguagem ao professor, autorizando-o a apropriar-se do saber e do dizer. “O professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender” (ORLANDI, 2003, p.31). Sendo assim, o professor tem o saber legal sobre o material didático e, com isso, dirige os alunos com regras impostas para o desenvolvimento da tarefa leitura.

A imagem ideal do professor, que tem a posse do saber legitimado pelo sistema de ensino, e a imagem ideal do aluno, aquele que não sabe nada, são afetados ideologicamente pelo discurso pedagógico, meio de inculcação para ser legitimado e valorizado.

Esses passos/ritos devem ser seguidos pelo professor na atividade de leitura do texto, homogeneizando toda a classe num discurso assujeitado às regras do MP, num sentido único, como sendo o melhor para o processo educacional de uma classe como um todo, pois, segundo Souza (1999, p.27), “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber definido, pronto, acabado, correto e, dessa forma, fonte última (e às vezes única) de referência”. Nesse contexto, o livro didático é considerado uma autoridade em que se encontra o saber legitimado e o “professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la” (ibidem, p. 27).

A escola disciplina, com o uso do discurso pedagógico do livro didático, não só os professores, mas também os alunos, pois ela é uma instituição que detém o poder, além de utilizar o livro com saberes direcionados de acordo com o que rege a norma. E é importante assinalar que as práticas “são regidas por rituais em que elas se inscrevem dentro da existência material de um aparelho ideológico”

(ALTHUSSER, 1996, p. 130). Então, a escola, *Aparelho Ideológico de Estado*, segundo Althusser (1996), é uma instituição normalizadora, que transmite/impõe um conhecimento homogêneo às pessoas que nela convivem, ritualizando a leitura em um modelo padronizado e reprodutivo. Essa reprodução da leitura, hoje, reveste-se de novas formas, já que o discurso está sempre em movimento na historicidade, há outras/novas formas de dizer o mesmo que pode ser verificado no Quadro 6, abaixo, em que foram identificadas regularidades discursivas nos MPs dos livros didáticos em estudo, as quais estão explicitadas no Quadro 6, a seguir.

Livro Didático	Ano	Regularidades Discursivas no MP
Português Dinâmico	1978	<i>comunicação; correção à pronúncia; entonação da fala; expressão oral; enriquecer vocabulário; instrumento de informação; entender a mensagem; linguagem oral</i>
Comunicação em Língua Portuguesa	1983	<i>comunicação de códigos; comportamento satisfatório enquanto emissor e receptor de mensagens; modelo de entonação; expressar oralmente; reconstituição quase linear do texto; treinar capacidade expressão oral; treinar análise de mensagem; treinamento para enriquecimento do repertório aluno; treinamento ortográfico; reescrever; decifrar; copiar</i>
Português em Sala de Aula	1989	<i>refazer mentalmente o que leu; reconstituindo o enredo do texto; reconstituição oral; recompor; desmontar o texto; remonta-lo com suas mensagens decodificadas; instrumento de habilitação melhor expressão oral e escrita; habilidade de expressar com correção; presença emissor e receptor no ato de comunicação; buscar boa dicção; melhorar desempenho do aluno no ouvir e no falar</i>
Português: Palavras e Idéias	1991	<i>Compreender o processo de comunicação; reconhecer os códigos utilizados em mensagens; compreender e analisar um texto; leitura em voz alta dos textos; entonação; valorizar a expressividade; produção de textos</i>
Entre Palavras ⁴⁵	1998	<i>formação cultural, social e ética; formação de sua consciência e cidadania; habilidade de concentração para ouvir; habilidade de expressão oral eficaz; habilidade de captar aspectos informativos; expressar com clareza, fluência, adequação e objetividade; atenção ao ritmo, às ênfases, pausas, entonações; identificar elementos e/ou informações que serão ponto de partida para interpretação; revisar e sedimentar o conteúdo</i>

⁴⁵ As regularidades discursivas foram observadas nas atividades que envolvem a leitura somente.

Linguagem Nova ⁸	2003	<i>Instrumento para compreender os múltiplos códigos</i> ; prática da oralidade permite a aquisição e o desenvolvimento de competências indispensáveis para formação do indivíduo como cidadão; <i>saber ouvir</i> ; <i>entonação, gesticulação</i> ; enriquecer repertório do aluno; descoberta e consciência de como os elementos da língua escrita se articulam
-----------------------------	------	--

QUADRO 6 – Quadro ilustrativo: Regularidades discursivas presentes no Manual do Professor dos livros didáticos.

De acordo com o Quadro 6, o discurso era constituído antes com as regularidades discursivas (destacadas em itálico): comunicação, correção à pronúncia, entonação da fala, expressão oral (1978); comunicação de códigos, comportamento satisfatório enquanto emissor e receptor de mensagens, modelo de entonação, treinar a capacidade de expressão oral (1983); reconstituição oral, recompor, desmontar o texto, presença emissor e receptor no ato de comunicação, buscar boa dicção (1989); e hoje, década de 90 e ano de 2000, esse discurso tem as regularidades (destacadas em itálico) compreender o processo de comunicação, entonação, valorizar a expressividade (1991); habilidade de expressão oral, atenção ao ritmo, às ênfases, pausas, entonações, identificar elementos e/ou informações que serão o ponto de partida para interpretação (1998); instrumentos para compreender os múltiplos códigos, saber ouvir, entonação, gesticulação (2003). O processo de comunicação se repete nos livros didáticos, mas se renova na forma de dizer o repetível.

A transmissão de informação – comunicação – permanece nos MPs dos livros didáticos desde a década de 70 até hoje, no livro de ano 2000, ancorada na concepção de linguagem como um processo de comunicação e, ao mesmo tempo, esse processo se renova em outras formulações para dizer o mesmo como, por exemplo: treinar a capacidade de expressão oral para valorizar a expressividade. Na Análise de Discurso, não há decodificação do código, como se a mensagem passasse de um emissor para um receptor, não há essa seqüência estanque de que primeiro um fala e depois o outro apenas decodifica, o que há é uma relação entre sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história. O sentido é constituído pelos sujeitos e não como algo pronto (ORLANDI, 1999).

Constatamos também que, desde o livro Português Dinâmico, de 1978, perpassando todos os livros do nosso estudo – Comunicação em Língua

Portuguesa, 1983; Português em Sala de Aula, 1989; Português – Palavras e Idéias, 1991; Entre Palavras, 1998 – até Linguagem Nova, de 2003, há recorrência da expressão oral na entonação da fala e na transmissão de informações, na habilidade de expressar com correção na oralidade. Essas regularidades discursivas conduzem ao modelo de leitura conteudística, em que há somente decodificação de modelos metalingüísticos a serem seguidos, obtendo comportamento satisfatório do aluno enquanto emissor e receptor de mensagens.

Como é muito forte a recorrência da designação comunicação nos livros didáticos e quem faz referência à Teoria da Comunicação é Jakobson (1968, p. 76), então:

A Teoria da Comunicação possibilita uma troca de mensagens entre os interlocutores e tal conjunto de possibilidades já previstas e preparadas implica a existência de um código e esse código é concebido pela teoria da comunicação como ‘uma transformação convencionada, habitualmente de termo a termo e reversível’, por meio da qual um dado conjunto de unidade de informação se converte em outros.

Ainda, para o autor,

um código comum é o instrumento de comunicação, que fundamenta e possibilita efetivamente a troca de mensagens. (...) Os constituintes do código, os traços distintivos, ocorrem literalmente e funcionam realmente na comunicação falada (JAKOBSON, 1968, p.78).

Para Jakobson, é importante a fala e a audição ou expressão oral, para o “uso do código lingüístico como instrumento pelo falante” (SILVA, 2005, p. 66). Há, então, um tratamento instrumental da linguagem que se volta para a concepção de língua como comunicação em que há a transmissão de informações entre emissor/receptor. E essa transmissão na concepção de língua como instrumento de comunicação foi sustentada na Lei 5.692/71, artigo 4º § 2º, que explicita que “no ensino de 1º e 2º graus far-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira”. Com isso, a escola deveria ensinar aos alunos, além da gramática, a comunicação na língua e também houve mudança na denominação da disciplina de Língua Portuguesa para Comunicação e Expressão. Nos MPs dos livros de Siqueira e Bertolin (1978) e Faraco e Moura (1983), a formulação – comunicação – é recorrente discursivamente. São livros publicados na década de 70 e início da

década de 80, época em que a Teoria da Comunicação era fortemente desenvolvida no processo ensino-aprendizagem. Nos recortes abaixo, é possível observar o discurso da comunicação nesses livros. Vejamos os recortes 3; 4 e 5:

Recorte 3 - *“A comunicação é o fato social básico do qual provêm todas as construções do homem e toda a sua cultura. A sociedade e a cultura são conseqüências entrelaçadas da comunicação. Sem comunicação não teria sido possível a organização e a interação sociais. A língua tem, pois, um papel unificador e civilizador”* (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1978, p. III) (grifos nossos).

Recorte 4 - *“O objetivo fundamental do ensino de Comunicação e Expressão é conseguir do aluno um comportamento satisfatório enquanto emissor e receptor de mensagens”* (FARACO e MOURA, 1983, p. II).

Recorte 5 - *“O objetivo é fornecer uma visão ampla do processo de comunicação para chegar aos códigos e destacar a Língua Portuguesa como objeto fundamental do estudo”* (FARACO e MOURA, 1983, p. VI).

A transmissão da mensagem de um emissor para um receptor através do código era fundamental para o ato de comunicação. Mas também era preciso valorizar a entonação/dicção de vocábulos e frases. O código deveria ser “correto na pronúncia dos fonemas e na entonação da frase” (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1978, p. III) e também o aluno deveria saber que “o significado subjacente de uma mensagem deve ser preocupação constante do aluno enquanto receptor” (FARACO e MOURA, 1983, p. IV).

Por outro lado, na perspectiva discursiva esse esquema de comunicação não ocorre de forma linear e separado de forma estanque num processo de mera transmissão do código, mas, sim, há efeito de sentido entre os locutores em que a “a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados” (ORLANDI, 1999, p. 21).

Recorte 6 - *“... acreditamos que a escola – e o livro didático (...) – devem ter, como objetivo importante, melhorar o desempenho do aluno no ouvir e no falar, transformando esses atos em atuações o mais ‘criadoras’ possíveis”* (JUNQUEIRA, 1989, p. IV) (grifos do autor).

“... as atividades da linguagem oral devem buscar a boa dicção, a correta modulação da frase, a leitura expressiva, a desinibição, a fluência” (p. IV)

“... procura-se fazer do trabalho com a gramática um instrumento de habilitação do aluno a uma melhor expressão oral e escrita” (p. III). [Grifos nossos]

Recorte 7 - *“O mestre terá que dispensar esforço para disciplinar a fala dos alunos, não só quanto à propriedade e correção, mas sobretudo no que respeita à cortesia da comunicação oral. Na linguagem oral deve-se sanar:*

- a) o vocabulário pobre;*
- b) a sintaxe defeituosa;*
- c) as idéias confusas;*
- d) defeitos de pronúncia;*
- e) tom de voz inadequado” (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1978, p. IV)*

Estes recortes do MP de Junqueira e de Siqueira e Bertolin apontam para o desenvolvimento da habilidade oral na dicção/entonação da fala, ou seja, ênfase na oralidade, uma repetição de informações com reforço da correção lingüística, decodificando mecanicamente e codificando dentro de modelos em que as condições de produção, naquela época, correspondia ao modelo de ensino-aprendizagem centrada na memorização e na repetição. Os sujeitos assumiriam apenas o papel de transmissores de códigos, porque o repetível não se organizaria e o sentido não seria historicizado, seria como uma memória que congela e se estabiliza. O repetível, na Análise de Discurso, tem memória histórica e tem “relação com a exterioridade que alarga, abre para outros sentidos, dispersa, põe em movimento” (ORLANDI, 2003, p. 15). O repetível é histórico e não um exercício mnemônico que só repete. Desse modo, Orlandi (1996, p. 70) distingue:

- a) repetição empírica, exercício mnemônico que não historiciza de,
- b) repetição formal, técnica de produzir frases, exercício gramatical que também não historiciza de,
- c) repetição histórica, a que inscreve o dizer no repetível enquanto memória constitutiva, saber discursivo, interdiscurso.

O dizer se inscreve no repetível e, com isso, há transferência do saber e não só transmissão desse saber. A leitura, então, trabalha no jogo do sentido sobre o sentido em diferentes maneiras de ler o texto.

Também ainda a marca lingüística recorrente – comunicação – nos MPs dos livros didáticos justifica a presença da Teoria da Comunicação, de Jakobson, na troca de mensagens entre emissor e receptor. Para o autor:

Os interlocutores pertencentes à mesma comunidade lingüística podem ser definidos como os usuários efetivos de um único e mesmo código lingüístico. Um código comum é o seu instrumento de comunicação, que fundamenta e possibilita efetivamente a troca de mensagens (JAKOBSON, 1968, p. 77).

Nesse contexto, a regularidade – comunicação – e todos aspectos advindos dela, como habilidade expressão oral, decodificar, reconhecer códigos, treinar capacidade de expressão oral, compreensão dos múltiplos códigos, entre outros (ver Quadro 6), encontram-se nos MPs dos livros didáticos em estudo, principalmente nos livros década de 70 e nos dois livros da década de 80, em que priorizam a expressão comunicativa na transmissão de informação. Já nos livros da década de 90 e do ano de 2003, nos deparamos com a formulação comunicação com outra roupagem, uma outra forma de dizer o mesmo. Vejamos no MP esses recortes 8 e 9:

Recorte 8 - *“Esta obra procura fornecer aos alunos um instrumento para compreender, analisar, criticar e relacionar os múltiplos códigos que permeiam a realidade contemporânea ...”* (FARACO e MOURA, MP, 2003, p. 3)

“No decorrer do trabalho, o(a) professor(a) poderá analisar com os alunos os recursos típicos da oralidade: entonação, gesticulação, expressão fisionômica, ...” (p. 5)

Recorte 9 - *“a) Desenvolver a competência de leitura do aluno, de modo a torná-lo um leitor eficiente e lúcido de textos (informativos, publicitários, técnicos etc.) de circulação no meio social e com os quais ele tem ou possa vir a ter contato;*

b) Despertar nele o interesse em relação aos mais diferentes tipos de textos e o desejo de lê-los por iniciativa própria;

c) Tornar o aluno capaz de fazer uma leitura proveitosa de textos literários, extraindo deles tanto seu conteúdo para reflexão como o prazer estético que lhes é próprio” (FERREIRA, MP, 1998, p. 5)

Novamente, a expressão oral é recorrente no discurso do MPs, mas atualizada no dizer como *“fornecer aos alunos um instrumento para compreender,*

analisar, criticar e relacionar os múltiplos códigos” e “*tornar o aluno capaz de uma leitura proveitosa extraindo o conteúdo como o prazer estético*”. Essa modelagem nova está mascarada pelo jogo ideológico da dissimulação dos efeitos de sentido na uniformização de saberes lingüísticos mediante a ritualidade de normas impostas na transmissão da informação.

Segundo Pêcheux (1995), um saber não se transmite. É pela transmissão que o efeito da exterioridade fica só no efeito, não construindo uma transferência de sentidos para interpretação. O que ocorre com a transmissão do saber é uma “memória achatada” em que “os sentidos não se filiam, só se estratificam” (ORLANDI, 2001, p. 182). A transmissão relaciona-se com as *máquinas de ler* proposta por Pêcheux (1981), pois essas *máquinas* organizam um modo de leitura enquadrado em uma homogeneização de um modelo repetido em série, como se fosse uma clonagem de saberes e “o gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação (é rearranjo)” (ORLANDI, 1996, p. 17).

Nesse contexto, iremos analisar como está ritualizada a transmissão de informações discutidas até o momento na maneira que está posta no MPs dos livros didáticos e, agora, apresentada no Livro do Aluno com relação à leitura. Então, o Quadro 7, a seguir, página 106, ilustra o lugar da leitura nos livros didáticos de língua portuguesa selecionados e também como estão propostas as questões de interpretação.

Livro Didático	Autor	Ano	Lugar da Leitura /Interpretação
Português Dinâmico-Comunicação e Expressão	Siqueira e Bertolin	1978	As questões de interpretação estão presentes no item: - Você entendeu bem o texto - Vamos interpretar o texto
Comunicação em Língua Portuguesa	Faraco e Moura	1983	A interpretação é realizada em duas atividades: A expressão oral: - Vamos conversar sobre o texto A expressão escrita: - Vamos escrever sobre o texto
Português em Sala de Aula	Junqueira	1989	As questões de interpretação estão em: - Reconstituição do texto - Estudo do texto
Português – Palavras e Idéias	Nicola e Infante	1993	As questões de interpretação encontram-se na seção: - Vamos trabalhar o texto
Entre Palavras	Ferreira	1999	A interpretação dos textos está subdividida em dois momentos: - Estudo do texto - A linguagem do texto
Linguagem Nova	Faraco e Moura	2003	As questões de interpretação são desenvolvidas em: - Estudo do texto

QUADRO 7 – Quadro ilustrativo: Livro Didático do Aluno de Língua Portuguesa no exemplar destinado ao professor, autor, o ano de publicação e o lugar da leitura.

O lugar da leitura se institui nos livros didáticos por meio de atividades, como: vamos interpretar o texto; vamos conversar sobre o texto; vamos escrever sobre o texto; vamos trabalhar o texto. É uma linguagem de aproximação do texto do livro didático com o aluno. A formulação *vamos* propõe um convite a um *nós* – aluno/professor – para que venham interpretar o texto; para conversar com ele; para escrever sobre e ainda para com ele trabalhar a compreensão. O *vamos* está sendo usado no sentido de conquistar o aluno para que ele e o professor entrem no jogo interpretativo proposto pelo autor do livro didático e juntos interpretem o texto. No entanto, as questões presentes no *vamos* estão na forma verbal do modo Imperativo – copie, justifique, localize – indicando uma ordem para o aluno cumprir. O convite conquistador do *vamos* passou a ser uma imposição autoritária dirigida ao aluno. Essa *conversa* também é apenas uma cópia do texto de um modelo já-posto no próprio texto, ou seja, uma repetição mecânica de um discurso vazio que direciona a interpretação para uma leitura reproduzida, ligada à memorização. Vejamos como ocorre esse *vamos* nas atividades propostas no livro do aluno:

Recorte 10:

“2. A mulher permite que o entrevistador entre na sua casa?

3. Cite uma frase do texto que comprove sua resposta acima:

4. Assinale duas alternativas corretas, de acordo com o texto:

() A mulher permanece sempre muito desconfiada, até o momento em que chama o marido.

() O recenseador insiste, tentando convencer a mulher de que não é vendedor e só pretende preencher um formulário.

() O agente desiste de dar explicações à mulher e se retira.

() Os pais entrevistados fazem questão de chamar os filhos pelos nomes oficiais, verdadeiros”. (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1978, p. 83)

Recorte 11:

“1. Qual dos sentidos o cãozinho empregou na procura do assassino do sultão? Assinale a alternativa correta: a) () tato; b) () olfato; c) () audição; d) () visão.

Justifique sua resposta copiando um trecho do texto

5. Localize o parágrafo do texto onde o pai da criança compara Sultão a um ser humano: Parágrafo n^o:....

8. Apesar de não ter relógio, o cãozinho sabia que tinha andado muito tempo atrás do assassino. Copie o trecho do texto em que aparece essa afirmativa.” (FARACO e MOURA, 1983, p. 89)

“2. Segundo o autor, o mundo mereceu o sorriso da cobrinha. Copie uma palavra do quarto parágrafo que justifique essa afirmativa.

5. Segundo a cobrinha, todos os animais provinham do mesmo lugar. Que lugar era esse? Copie do texto um trecho que justifique sua resposta.

6. Apesar de não ser muito paciente, a cobra velha era educada. Justifique essa afirmativa, copiando um trecho do texto”. (p. 133)

Recorte 12:

“3. Retire do texto a passagem em que Fátima explica a Eduardo o significado do verbo cair.

5. O texto nos apresenta uma língua muito diferente da que usamos em nossas conversas diárias? Aponte trechos que justifiquem sua resposta.

7. Reescreva, em seu caderno, as frases abaixo de forma que pareçam mais “cultas”:

a) *Cê não vai lá?*

b) *Vó á com uma vela.*

c) *Não, pai, ce não acreditou ni mim.*

11. Escreva, em seu caderno, frases com as palavras:

a) *cedinho*; b) *direitinho*; c) *pertinho*. (NICOLA e INFANTE, 1991, p. 41)

As formulações – cite, assinale, copie, justifique, localize (Recorte 10 e Recorte 11) – remetem para a repetição do modelo de respostas já-dadas. Constituem apenas uma decodificação dos fatos pelo aluno que deve fazê-lo sem modificar o modelo existente. As formulações – retire, aponte, reescreva, escreva (Recorte 12) – do *vamos trabalhar o texto* impõe uma obrigação ao aluno, levando-o a fixar modelos. Em outras palavras, o *vamos* do convite à interpretação é uma repetição do já-posto no texto, para que o aluno realize uma *cópia do texto* seguindo a ordem imposta do livro didático e da instituição escola/Estado através do professor. Este toma o discurso do livro didático como se fosse o seu discurso, levando o aluno a repetir mecanicamente uma leitura moldada em parâmetros conteudísticos, fazendo dele um repetidor de uma leitura única e uniforme.

Outra regularidade do dizer do livro didático – Estudo do Texto – está posta nos livros de Junqueira (1989); de Ferreira (1999); e de Faraco e Moura (2003) (ver Quadro 7, p. 106). Estudo do Texto é entendido como o que já-está-dito no texto e como vai ser interpretado pelo sujeito-leitor nas questões de interpretação propostas nas atividades do livro didático.

Por sujeito-leitor, segundo Orlandi (1988), entende-se o modo de assujeitamento do sujeito como um efeito da livre determinação dos sentidos e, ao mesmo tempo, como um sujeito submetido às regras da instituição – escola. No

dizer de Orlandi (1988, p. 49), “a noção de sujeito-leitor acolhe, ao mesmo tempo, o individualismo e o mecanismo coercitivo de individualização imposto pelas instituições”. É um sujeito, ao mesmo tempo, livre, autônomo e submisso, determinado pela exterioridade e determinador do que diz por um constructo do Estado (ORLANDI, 2001). Temos, assim, o sujeito individualizado, caracterizado pelo processo bio-psico-social. Vejamos como se apresenta as questões de interpretação na regularidade discursiva Estudo do Texto no Livro do Aluno e como o sujeito-leitor é inserido nessas atividades:

Recorte 13:

“3. Copie a resposta correta. Os fatos narrados no texto giram em torno:

- a) da diversão do cortesãos caçando sons.
- b) da escapada periódica de alguns sons.
- c) do reconhecimento, pelo rei, de sua voz derramando sua paixão aos pés da amada.
- d) da vontade do rei de não ouvir som algum.

6. No parágrafo 10, há uma expressão em que se encontram características do silêncio e do som. Copie-a em seu caderno”. (JUNQUEIRA, 1989, p. 11)

“2. Copie as respostas corretas. O texto:

- a) narra fatos do mundo real ou fictício.
- b) descreve seres e objetos do mundo real ou fictício.
- c) expõe idéias e respeito de determinado tema.

3. O texto descreve o tipo de vida que o Zé Brasil levava. Copie as palavras que, de acordo com o texto, caracterizam essa vida:

- | | | |
|------------------|---------------------------|-----------|
| a) simplicidade | b) dureza | c) fatura |
| d) sacrifício | e) facilidade | f) fome |
| g) tranqüilidade | h) insegurança” (p.110). | |

Recorte 14:

“2. O telegrama teve seis diferentes versões. Releia a primeira e responda.

- a) Que argumento de natureza humanitária um dos tios apresentou contra essa versão?
- b) Que argumento de natureza financeira outro parente apresentou contra ela?

3. Releia a segunda versão. ‘Interrompa viagem e volte correndo. Tua irmã passando muito mal’. Por que o psicólogo não aprovou essa versão?

4. Releia agora a quarta versão. ‘Paciente fora de perigo. Volte assim que puder. Paciente tua irmã’.

- a) *que parente redigiu esse texto e como a profissão dele influenciou na escolha do vocabulário?*
- b) *Por que, segundo o tio, essa versão era obviamente ruim?” (FERREIRA, 1998, p. 33)*

Recorte 15:

“2. Releia o período: ‘Era mais frio ali... e teria dado arrepios mesmo sem os animais embalsamados flutuando em frascos de vidro nas paredes à volta’ (linhas 4-6). Substitua a palavra destacada por com e reescreva o período de forma que ele tenha sentido. 3. O texto não afirma claramente, mas podemos deduzir que Flitwick é um professor. Identifique o trecho do texto que justifica essa afirmativa”. (FARACO e MOURA, 2003, p.58)

“8. Releia o parágrafo compreendido entre as linhas 30 e 40 e copie o trecho cuja idéia corresponde à seguinte afirmativa: o interesse coletivo fica acima dos interesses pessoais” (p. 93)

“1. O autor começa e termina o texto com palavras ou expressões que indicam tempo. Transcreva essas palavras ou expressões.

4. No terceiro parágrafo, não há indicação precisa do momento em que se forma uma enorme fila. Transcreva a expressão que justifica essa afirmativa” (p. 160)

A repetição da formulação – copie – recorte 13, pressupõe que o aluno leia o texto, identifique as questões propostas para, somente depois, proceder à cópia. Portanto, reforça a idéia de que o aluno, ao copiar trechos do texto, está reproduzindo um modelo e, com isso, supõe-se que ele poderá escrever melhor por copiar modelos já cristalizados, um exercício de memorização. O texto aqui é entendido como objeto com início, meio e fim, como algo acabado. Já, na perspectiva discursiva, o texto é um processo discursivo que está sempre em movimento na produção de novos sentidos e também em relação com outros textos num trabalho de interpretação atravessado por diferentes formações discursivas.

As formulações – copie, releia, reescreva – presentes nas questões de interpretação da leitura são repetidas de maneira semelhante nas atividades gramaticais propostas nas unidades do livro didático, já referido anteriormente, como: *siga o modelo; reescreva a frase; destaque do texto uma frase exclamativa e depois releia dando a entonação correspondente; copie as frases no seu caderno e substitua o quadradinho por outras pontuações. Depois, releia em voz alta as frases;* entre outros. Nesse contexto, novamente migra o modelo da gramática para a leitura - repetição de modelos já-dados -, reiterando uma mesma estrutura de modelo

metalingüístico a ser seguido num rito de normas impostas com a mesma concepção de língua como sistema abstrato, sem produzir sentido e a história tomada como cronologia e não como uma concepção de língua em funcionamento, produzindo sentido num jogo da língua sobre a própria língua, dentro da história.

Já, nos recortes 14 e 15, as regularidades – releia, reescreva – explicitam a necessidade de mais leituras sobre o mesmo texto, num ler e tornar a ler, um ler repetidamente, para também re-escrever melhor numa reprodução de modelos.

A cada re-leitura, na teoria, supostamente, o aluno construiria sua interpretação, baseada no contexto histórico, formando sua história de leitura, pois, a cada re-leitura, a interpretação será outra em cada sujeito. Todavia, essa re-leitura proposta nas atividades do livro didático (Recortes 13, 14 e 15) fica muito aquém da perspectiva discursiva, em que o aluno produziria sua leitura e construiria sua interpretação, uma vez que, segundo Grigoletto (1999, p. 68), “o livro didático é concebido como um espaço fechado de sentidos”, em que os sentidos já estão estabelecidos numa verdade já imposta, de uma modelagem já-posta, com cópia de expressões numa repetição uniformizada dos exercícios propostos.

O aluno, de acordo com os livros didáticos, é um simples recodificador das idéias já postas, de forma que o sentido está lá numa tentativa de controle através de uma leitura mecânica, em que se apaga a questão da historicidade na construção dos sentidos pelo sujeito, homogeneizando leituras. Essa *interpretação* é marca de um aluno apagado, subordinado ao livro didático que dita regras de linguagem, sinalizando para a reconstituição de um sentido único da mensagem transmitida de um emissor (professor) para um receptor (aluno).

Podemos constatar que, no *velho* livro didático, década de 80 (Recorte 13), as questões de cópia são organizadas na forma de múltipla escolha, isto é, o aluno deve escolher a resposta certa e copiá-la novamente numa repetição do já-posto. Agora, no *novo* livro didático, década de 90 e ano de 2000 (Recorte 14 e 15), a releitura e a reescrita não têm alternativas para a escolha, é, assim, uma tentativa de inovação da atividade proposta, pelo menos no âmbito da forma do discurso. Há uma atualização de antigas práticas que se repetem e se recobrem na modelagem pretensamente nova, pois as questões são de *localizar* algo no texto em que só há uma resposta possível numa repetição do mesmo. É a ideologia que se reproduz no *novo*, mas dito de outra maneira.

E, ainda, é possível verificar no livro didático **Entre Palavras**, de Ferreira, questões de leitura, como: “*o que o autor quis dizer?*”; “*segundo o autor ...*”; “*segundo o poeta ...*” (Recorte 16) que levam à decodificação de informações de acordo com o modelo de leitura conteudística chamado por Orlandi (1996, p. 64) de “*perfidia da interpretação*”, ou seja, o fato que consiste em considerar o conteúdo (suposto) das palavras e não – como deveria ser – o funcionamento do discurso na produção dos sentidos”. Neste modelo, o sentido está já-ali-posto, por meio de uma linguagem transparente, seguindo a ordem imposta pelo livro didático e pela instituição escola/Estado e não seguindo o gesto de interpretação do sujeito-leitor construído em diferentes modos de leitura possíveis resultado do efeito-leitor no texto que “*aparecem os movimentos de entrega e de recusa à materialidade do texto face à memória e as condições de produção de todo o discurso*” (ORLANDI, 2001, p. 66). Vejamos o recorte 16:

Recorte 16:

“7. O que o autor quer dizer com a última frase do texto?” (FERREIRA, 1998, p. 100)

“2. Segundo o autor, o Brasil está se tornando um estranho país, porque aceita que aqui aconteça um ‘apartheid social’. O que ele quer dizer com isso?” (p.213)

“ 6. Qual é, segundo o poeta, a missão mais difícil e perigosa que o ser humano terá que realizar algum dia?” (p.230)

Recorte 17:

“2. Segundo o texto, quais são as principais causas do crescente desemprego nas grandes cidades?” (FERREIRA, 1998, p. 99)

“1. Segundo o poema, o que teria levado o ser humano a empreender a conquista da Lua?” (p.230)

Já, no recorte 17, a formulação “*segundo o texto ...*” e “*segundo o poema ...*” é uma forma nova de dizer em que são recuperadas marcas lingüísticas do texto, e o aluno precisa reconstruir pelas marcas do texto a posição do autor, enquanto que a formulação “*segundo o autor*”, “*o que o autor quer dizer*” (Recorte 16), é a leitura do conteúdo que se contrapõe à leitura, na perspectiva discursiva,

que direciona para ver como o texto produz sentido para o sujeito a partir de um efeito-leitor que deriva para outros sentidos em um processo de transferência em que os sentidos transitam, formam filiações históricas em um trabalho de memória, instalando novos gestos de interpretação.

Não podemos analisar um texto como uma seqüência lingüística fechada em si mesma, mas, sim, buscando interação com outros textos, numa leitura em que pode haver muitos pontos de entrada, correspondendo a múltiplas posições do sujeito. Não há uma leitura ideal como coloca o livro didático, nem mesmo o professor deve seguir um modelo proposto ou a reprodução da mesma leitura. Para Orlandi (1988, p. 113), a leitura teria

vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que encaminham-se em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Há várias perspectivas de leituras. Há diferentes posições do sujeito-leitor (ibidem, p. 113).

Portanto, há múltiplas possibilidades de leitura previstas para um texto, pois o sentido é produzido continuamente pelos sujeitos na historicidade da língua, não é a homogeneização ou a sedimentação dessas leituras como transporte de informação sem memória. Para Orlandi (1988, p.117), “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação”.

A interferência nas orientações do sujeito-autor nas questões que o livro didático coloca como *resposta pessoal* é outra maneira de coerção a um modo de dizer institucionalizado do discurso pedagógico. Entende-se por sujeito-autor, segundo Orlandi (1988, p. 77), como “a função que o ‘eu’ assume enquanto produtor de linguagem. Sendo a dimensão discursiva do sujeito que está mais determinada pela relação com a exterioridade (contexto sócio-histórico), ela está mais submetida às regras das instituições”. O autor é um sujeito que assume responsabilidades pelo seu dizer, como diz o seu dizer e delimita-se na prática social do sujeito submetido às regras institucionais e pedagógicas, segundo Orlandi (1996, p. 69), “o autor responde pelo que diz ou escreve, pois é suposto estar em sua origem”. Assim, o sujeito-autor direciona o professor nas respostas às

perguntas de leitura, induzindo-o para interpretação esperada dos alunos. Vejamos como isso se apresenta no livro didático **Entre Palavras** (1998):

Recorte 18:

“É válido afirmar que o título do texto causa ao leitor um certo estranhamento? Justifique. Resposta pessoal. (Espera-se que os alunos respondam afirmativamente. A pessoa a quem se destina o recado é caracterizado por um número, e não por um nome, como geralmente costuma acontecer). (FERREIRA, 1998, p.76)

De que forma o poeta imagina representadas no bordado as situações de conflito que podem ocorrer no relacionamento amoroso? Você acha adequada essa representação? Justifique. Ele imagina o tormento representado por uma linha ziguezague. (Espera-se que os alunos percebam que essa representação é adequada, pois o tormento é algo confuso, inquietante e, como um ziguezague, não tem uma direção definida, previsível) (p.115).

Na sua opinião, a ‘compreensão’ estaria bem representada, no bordado, por uma ‘curva generosa’? Por quê? Resposta pessoal. (Espera-se que os alunos se refiram às sugestões de delicadeza, suavidade e calma, contidas numa linha curva e ‘generosa’, e que também podem ser percebidas num sentimento de compreensão)” (p. 115). [Grifos nossos no sublinhado]

A formulação *espera-se*, recorte 18, revela a expectativa do sujeito-autor de que o aluno atinja a resposta determinada por ele na interpretação, mas essa expectativa pode ou não se confirmar, dependendo da leitura do sujeito-leitor ou do efeito-leitor, pois o sujeito ao ler mobiliza sua história de leitura construindo sentidos novos a leitura, estimulando, dessa maneira, uma criticidade e defesa do ponto de vista do sujeito-leitor, diferente do *imposto* pelo autor do livro didático. Com isso, a leitura *pode ser* homogênea ou heterogênea dependendo de como o professor procede frente ao aluno – aceitando o rito do livro didático ou aceitando a resposta do aluno no processo de constituição de sentido em outras maneiras de ler.

A modelagem homogeneizadora ocorre quando os professores seguem esses ritos impostos no MP aos alunos, de forma acrítica, estabelecendo

uma verdade inquestionável e reprodução de conteúdos. Nas palavras de Freitag et al (1997, p. 111),

o livro didático não funciona em sala de aula como um instrumento auxiliar para conduzir o processo de ensino e transmissão de conhecimento, mas como o modelo-padrão, a autoridade absoluta, o critério último de verdade.

A instituição escola deveria possibilitar ao aluno condições para que ele constituísse sentido para sua leitura, oportunidade de construção de sua própria história de leitura, das relações intertextuais, dos sentidos do texto construídos por ele e não modelos de um discurso autoritário e, ao mesmo tempo, monológico que controla os sentidos da leitura e interpretação de textos em sala de aula.

Outra regularidade discursiva que é recorrente do lugar da leitura no livro didático são as atividades de Reconstituição do texto. O *re-constituir*, na perspectiva discursiva, proporciona ao aluno se constituir como sujeito da interpretação, uma vez que ele, ao interpretar, se significa na história, na história da materialidade do repetível e do já dito, na sua relação de sentido com o saber. Mas, no livro didático, esse *re-constituir* ocorre de maneira diferente e equivocada, essa modalização do dizer leva o aluno à repetição mecânica da leitura do texto, a uma manualização da palavra. E também - *treinar/treinamento* -, sustenta a constituição do dizer mecânico e a-histórico do MP do livro de Comunicação em Língua Portuguesa, de Faraco e Moura (1983) (ver Quadro 2 e 6):

Recorte 19:

“É uma extrapolação oral do texto que permitirá ao aluno, enquanto emissor, treinar sua capacidade de expressão diante do grupo” (FARACO e MOURA, 1983, p. V).

“... o aluno vai se ver desafiado a entender o texto mais verticalmente, (...), treinar análise de mensagem. Esse treinamento leva ao enriquecimento do repertório do aluno ...” (p. V)

“... o jogo (...) constitui-se num recurso didático que se presta ao treinamento ortográfico ou à revisão de conceitos” (p. VII).

Treinar não é nada mais do que um condicionamento para atingir metas, para obter resultados na solução de problemas. Esse treinar está embasado na Teoria Behaviorista de Skinner (WOOLFOLK, 2000), pois, quando uma resposta

é reforçada, esse reforço leva à possibilidade de repetição da resposta, para que o conteúdo seja fixado, memorizado e reutilizado.

O treinar através da imitação de modelos é importante e necessário ao aluno para que ele fixe, aprenda e adquira conhecimento. Todavia, esta repetição no treinar/treinamento, na Análise de Discurso, institua um outro lugar no jogo do saber, tornando possíveis diferentes gestos de interpretação com diferentes possibilidades de leituras, pois o repetível é histórico e os fatos instituem outros sentidos no leitor e para que esse leitor compreenda é preciso que ele relacione “os diferentes processos de significação que acontecem no texto” (ORLANDI, 1996, p.56).

O aluno, através de exercícios de treinamento estrutural que conduzem a uma generalização, precisa dar respostas certas a partir de estímulo e reforço na repetição contínua das atividades. Então, o aluno só terá êxito nas suas tarefas se treinar conceitos e isso leva a RE-fazer/ RE-montar/ RE- ler várias vezes no sentido de repetição mnemônica, para decodificação do código sem interação e para atingir o objetivo indicado no manual – enriquecimento do repertório do aluno. Esse treinar/treinamento (Recorte 19) pode ser percebido em – reescrever frases; substituir palavras; copiar frases; treinar entonação; preencher lacunas – uma repetição empírica e formal (ORLANDI, 1996) que leva o aluno a repetir e a copiar tantas vezes que o (en)forma no modelo desejado e proposto, uniformizando conhecimentos numa ritualização imposta pela escolarização e pela concepção de língua que a fundamenta. Vejamos como isso ocorre nos recortes 20 e 21:

Recorte 20:

Observe como podemos transmitir as mesmas idéias de várias maneiras:

Modelo: ‘Começou Jesus novamente a ensinar ...’

- 1. Jesus começou novamente a ensinar.*
- 2. Novamente começou Jesus a ensinar.*
- 3. Começou Jesus de novo a ensinar.*

Agora, vá modificando, conforme o modelo acima:

Começou o professor novamente a explicar” (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1978, p. 13).

Recorte 21:

“Agora, vamos treinar entonação: Procure ler com a entonação adequada:

1. *Como é difícil, diário!*
2. *Como isso é fácil, Serafina!*
3. *Como isso é complicado, Regina!*
4. *Como é diferente, Joaquim!*
5. *Como é confuso, Ana!*

Vamos pontuar: Reescreva as frases abaixo, substituindo cada quadrinho (asterisco) por um dos seguintes sinais de pontuação: : , . ; ... ? ! __

1. *Como é difícil * diário **
2. *Isso é muito complicado * dona Regina **
3. *Como isso é fácil * Rosalina **
4. *Seria uma confusão danada * Joaquim**
5. *Assim fica muito atrapalhado * Pedro * (FARACO e MOURA, 1983, p. 18/19)*

Agora, vamos treinar entonação: Procure ler com a entonação adequada:

1. *Puxa! Está ficando escuro, hem?*
2. *Puxa! Você não me disse nada, hem?*
3. *Puxa! Ela chegou cedo, hem?*
4. *Nossa! Que filme bom, não é?*
5. *Você não aprende, hem?*

Vamos pontuar: Reescreva as frases abaixo, substituindo cada quadrinho (asterisco) por um dos seguintes sinais de pontuação: : , . ; ... ? ! __

1. *Puxa * Ela ainda não chegou * hem **
2. *Caramba * Você não quer mesmo ajudar * hem **
3. *Puxa * Como ficou caro isso aí * hem **
4. *Credo * Você não precisava ser tão rude * não é **
5. *Nossa * Destruíram tudo por aqui * hem **
6. *Ora * Vocês acabaram com nossa festa * hem * “ (p. 65/66)*

A reescrita, atividade proposta no livro do aluno tanto na leitura quanto na gramática, propõe treinar o modelo tanto quanto for necessário para unificação de saberes no aluno. Já, no livro **Português em Sala de Aula**, de Junqueira (1989), é repetitiva a regularidade – *Reconstituição* – na construção do discurso do MP (ver Quadro 2 e 6), como o recorte 22:

Recorte 22:

“São perguntas que levam o aluno a refazer mentalmente o que acabou de ler, reconstituindo o enredo do texto” (JUNQUEIRA, 1989, p. II)

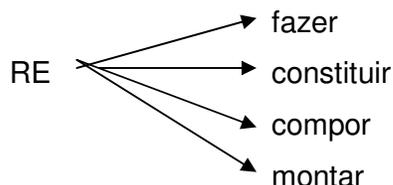
“... sugerimos então que o professor se restrinja à reconstituição oral, trabalhando-a até que os alunos demonstrem ter fixado o texto” (p. II).

“Logo após a reconstituição, deve ser feita uma leitura oral do texto pelo professor ou por um aluno” (p. III).

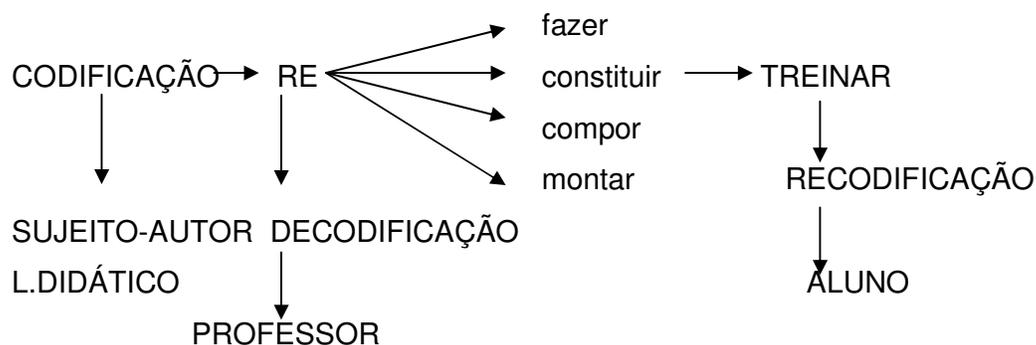
“Na 5ª série, as perguntas de reconstituição são detalhadas e minuciosas; da 6ª em diante, adquirem um caráter mais geral e abrangente, procurando recompor apenas o enredo e os fatos mais significativos do texto” (p. III)

“... o aluno (...) vai emitir opiniões sobre o texto, justificando-as, vai desmontar o texto, analisá-lo no todo e em partes e remonta-lo, já com sua(s) mensagem(ns) decodificada(s)” (p. III)

Nestes fragmentos, a regularidade discursiva está presente no prefixo RE +:



O prefixo RE, como sabemos, significa repetição, reciprocidade, intensidade. Isso exemplifica o que Junqueira (1989) traz no seu discurso do MP em que o aluno deve *desmontar* o texto e *remontá-lo* após decodificar a mensagem para verificar que o texto ficou re-construído. Novamente aqui, a noção do texto como algo fechado, acabado, com início, meio e fim. Esse trabalho mecânico de treinamento é para re-compor e re-montar as idéias recodificadas, em um processo de codificação e decodificação repetitiva “ao lado da codificação e da decodificação. O processo de recodificação, a passagem de um código a outro”, também é assim identificado, conforme afirma Jakobson (1968, p.82) no processo de comunicação – codificação, decodificação, recodificação. Assim, podemos ilustrar melhor o prefixo RE, como:



Ou seja: a codificação está presente no livro didático. O professor, de posse desse, propõe, então, que o aluno decodifique os textos através do treinamento realizado nas atividades propostas, recodificando o código. Vejamos como se apresenta esse trabalho mecânico de treinamento nos exercícios do item Reconstituição do texto, livro do aluno, de Junqueira (1989)

Recorte 23:

“1. Qual é a personagem principal do texto? O que a caracterizava?

2. O que o rei fez?

3. Qual foi a consequência disso?

4. O que aconteceu com os sons produzidos dentro do castelo?

5. Que acontecimento chamou a atenção do rei para esse fato?

6. Qual foi a reação do rei? O que ele fez?

7. O que fizeram os cortesãos?

8. Como os cortesãos se sentiam fazendo isso? Qual foi a consequência?

9. Qual foi o resultado da Temporada Anual de Caça à Palavra?

10. Como o rei ficou sabendo disso?

11. O que era o murmúrio que ele ouviu?

12. O que o rei sentiu ao ouvir isso?

13. O que o rei fez?

14. O que aconteceu com os sons aprisionados?” (JUNQUEIRA, 1989, p.8)

“1. A descrição da vida de Zé Brasil mostra as condições em que ele vivia. Que condições eram essas?

2. De que Zé Brasil era acusado pela gente da cidade?

3. Essas acusações eram justas, segundo o texto? Por quê?

4. Onde Zé Brasil vivia? O que ele fazia?

5. *O que aconteceu com o Zé Brasil quando estava na fazenda do Taquaral?*
6. *Por que o Zé Brasil vive desse jeito?*
7. *O que aconteceria se as terras fossem divididas entre as famílias de rendeiros que vivem nelas. Por quê?*
8. *Zé Brasil acha que isso vai acontecer? Por quê?” (p. 107/108)*

O item - Reconstituição do texto, segundo o MP, são “perguntas que levam o aluno a refazer mentalmente o que acabou de ler, reconstituindo o enredo do texto” (JUNQUEIRA, 1989, p. II). Em outras palavras, o aluno vai des-montar o texto em partes para re-montá-lo com as respostas, pois as perguntas estão na seqüência dos fatos no texto. É um trabalho de recodificação de conteúdos que fortalece a homogeneização de leitura proposta pelo livro didático.

Este *desmontar e reconstituir* o texto apoiado nas questões de interpretação também é percebido no livro de Nicola e Infante (1991), vejamos no recorte 24:

Recorte 24:

- “1. *Observe o primeiro quadrinho da história e responda: a mímica dos personagens é importante para nos comunicar o que está acontecendo? Por quê?*
2. *Comente a mudança na expressão do rosto do Cebolinha nos três primeiros quadradinhos da história. Só a expressão facial do personagem poderia ser suficiente para estabelecer comunicação?*
3. *Quais os códigos comunicativos que encontramos numa história em quadrinhos?*
4. *Observe os três últimos quadradinhos e responda: as cores que servem de fundo nesses quadradinhos conseguem nos transmitir alguma emoção? Por quê?”*
(NICOLA e INFANTE, 1991, p. 22)

Há também ênfase, nesse livro, do processo de comunicação na transmissão da mensagem além da re-composição do texto com respostas às questões propostas, evidenciando somente o conteúdo.

Nos recortes citados anteriormente dos livros didáticos, tanto o Manual do Professor quanto os exercícios propostos demonstram a presença da leitura conteudística na reprodução e cópia do texto e nos exercícios propostos. É como se houvesse troca de mensagens por meio de uma linguagem transparente em que só há repetição de mesmos conteúdos num discurso vazio, a-histórico.

O treinar/treinamento e reconstituir/refazer/remontar são, como vimos, processos mecânicos propostos pela análise tradicional de conteúdo cujas questões

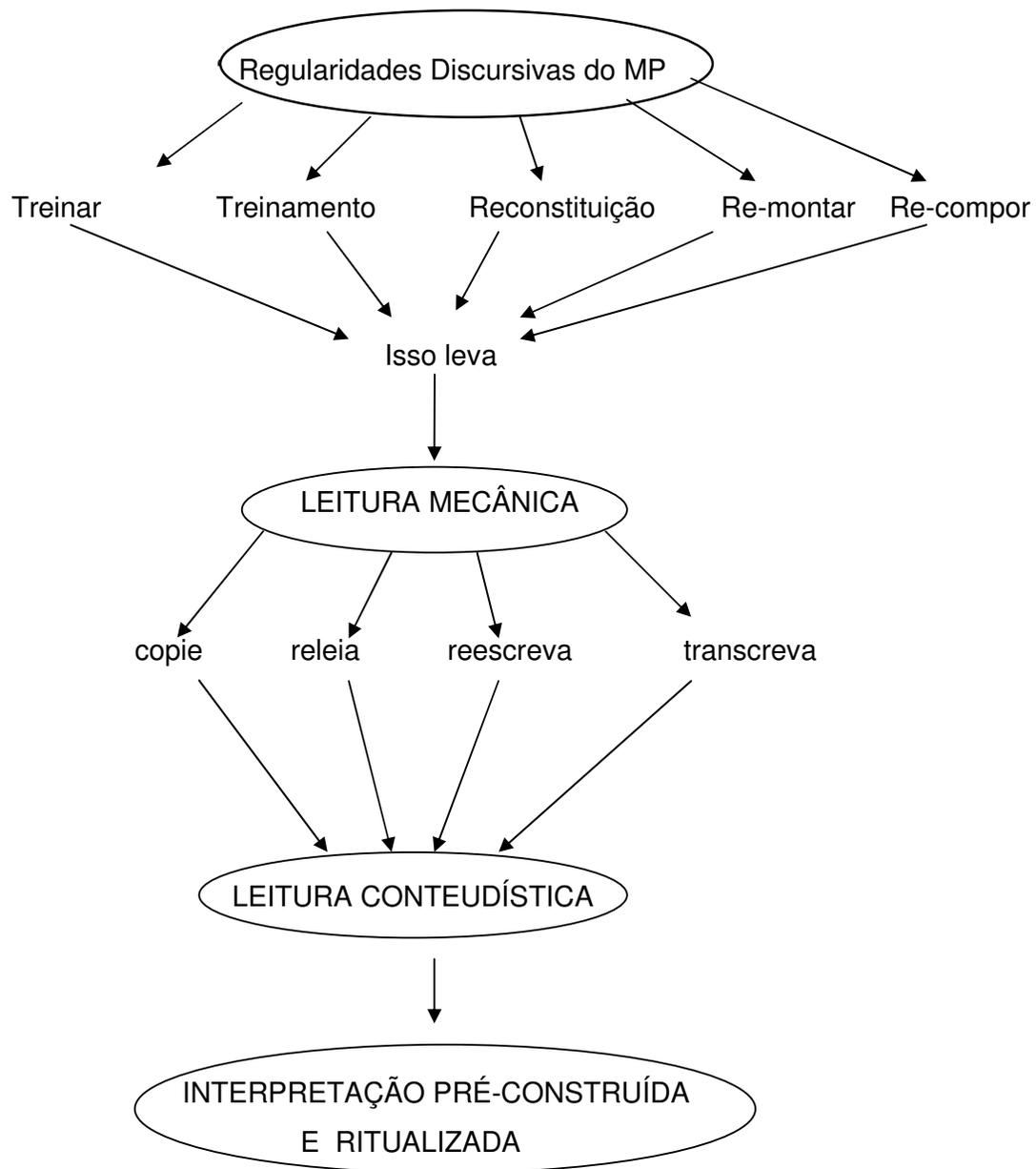
são repetições de resposta já-postas nas transcrições literais do texto como objeto acabado e homogêneo cuja interpretação é o próprio fato em uma ritualização da palavra. Já, na Análise de Discurso, o texto é

heterogêneo do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes formações discursivas, ele é afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia (ORLANDI, 2001, p. 115).

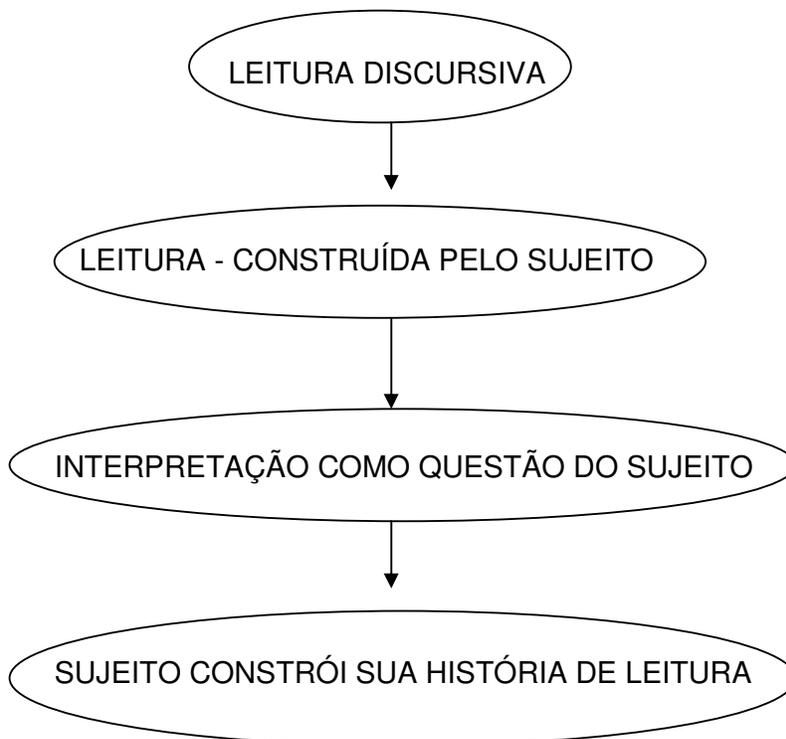
E, com isso, joga com diferentes gestos de interpretação operacionalizados pelo efeito-leitor em que a *leitura-trituração* (PÊCHEUX, 1981) ocorre e podemos desestruturar textos e remontar nas diferentes possibilidades de leitura e nas diferentes posições sujeito que nos postulamos.

Assim, podemos esquematizar nosso estudo em dois pontos principais, quais sejam:

A) O que acontece no livro didático:



B) O que queremos para o livro didático hoje:



Portanto, a escola, por meio do livro didático, guia/conduz, de forma explicitada ou não, seus alunos a uma leitura direcionada como se o significado fosse único, verdadeiro, aceitável e que estivesse pronto no modelo de leitura a ser seguido e ritualizado pelo livro didático.

A interpretação é constitutiva do sujeito e do sentido na historicidade. O sujeito re-faz a história do texto quando lê e interpreta este texto. A interpretação é algo construído durante a leitura, criando um novo-já-dito, por isso não pode ser um dizer mecânico, igual para todos os sujeitos impostos pelo livro didático, porque há diferentes sujeitos com diferentes gestos de leitura em uma leitura-trituração.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

...não existem verdades absolutas, apenas inúmeras interpretações, de que ninguém é detentor da verdade, mas sempre o porta-voz de uma interpretação possível.

(CORACINI, 1999-a, p. 43)

Mesmo considerando o avanço tecnológico mundial, principalmente, o advento da informatização, percebemos pouca transformação no livro didático. Há mudanças na capa, nas designações, nas ilustrações e na diagramação, mas o saber sobre a língua é a repetição de outras edições, ou melhor, *só muda o visual das páginas que ficaram mais coloridas*. O livro didático, materialidade lingüística importante, *arma poderosa* nas mãos dos professores, com o saber sobre a língua, às vezes, é único material de consulta e leitura do professor e do aluno, em grande parte das escolas públicas. Corroborando com que Coracini já dizia em 1999-a (p.34), “o livro didático constitui o centro do processo de ensino-aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”.

A escola, sede do discurso pedagógico, é a instituição que garante a transmissão de conhecimentos, em um saber metalingüístico e atribui a posse desse saber ao professor, autorizando-o a transmitir esse saber aos alunos apoiado no livro didático.

O livro didático, saber institucionalizado no contexto escolar, surge com a escola e está presente na história do ensino. Em sala de aula, funciona como uma ferramenta auxiliar para conduzir o processo de aprendizagem, com *status* de autoridade absoluta, de verdade, modelando o conhecimento tanto do professor quanto do aluno. É, assim, a base do conhecimento escolar, além de determinar uma uniformização cuja conseqüência é a língua homogeneizada conforme padrões de uma escrita. É o centro das atividades desenvolvidas pelos alunos, os quais recebem informações, na maioria das vezes, somente dessa ferramenta. Esse processo de ensino centrado no livro didático pode dificultar a formação de sujeitos críticos que os torna, dessa maneira, a-críticos, sujeitos à memorização e a repetições de conteúdos.

A **Antologia Nacional**, materialidade fundante do livro didático, é um patrimônio da língua que sedimenta a re-construção do novo – livro didático - a partir de seu modelo já pré-construído, como um manual pedagógico do saber escolar sobre a língua. Nessa pesquisa, mobilizamos a noção de manual, entendida como um conjunto de doutrinas a serem seguidas para chegar a um resultado satisfatório, cumprindo as diretrizes para tal. Nessa perspectiva, a **Antologia Nacional** foi um manual modelo na coletânea de textos de autores consagrados da literatura e que também continha notas breves explicativas sobre gramática. Havia, assim, predomínio da leitura e o professor construía sua prática docente apoiado nesse material.

Com as mudanças educacionais ocorridas no país, a **Antologia Nacional** deixa de ter preferência no ensino, quando começam a proliferar os livros didáticos com uma manualização diferente. Então, em lugar das obras de referência de modelos de leituras e gramáticas, cria-se um *novo* tipo de material didático de apoio à prática docente, que interfere na autonomia do professor. Esta nova ferramenta propõe a estruturar e facilitar o trabalho do professor não somente nos conteúdos – leitura, conhecimentos gramaticais e vocabulário – mas também nas atividades didáticas, trazendo as respostas aos exercícios propostos e orientações metodológicas no Manual do Professor.

Nesse novo modelo de livro didático é importante destacar os objetivos que visam, no processo educacional, a um sujeito/leitor crítico de textos que saiba se posicionar frente às mais diversas situações, além de compreender como o texto funciona. Também privilegia-se um aluno que possa ler não apenas

como o professor lê, mas que descubra o processo de constituição de sentido ao constituir-se como sujeito de sua leitura. Pensar a leitura como um convite à participação do leitor como co-produtor da significação, como interlocutor no processo de construção dos sentidos em um movimento de interpretação capaz de apreender o discurso, o interdiscurso e o intertexto. Cabe, agora, ao professor, em relação às leituras de um texto, dar condições para que o aluno/leitor possa produzir sua leitura e estabelecer as relações entre os diferentes textos, e assim, resgatar a história de leitura do texto e a sua própria história de leitura em uma leitura construída discursivamente.

Nessa perspectiva discursiva, compreende-se como um texto funciona, como um texto produz sentido e como podem ser distintos os gestos de interpretação. Esse modelo discursivo recusa o modelo conteudístico de leitura presente nos livros didáticos, pois este nos leva a pensar na relação direta entre palavra-pensamento-mundo, em uma relação literal entre as palavras e as coisas, num sentido já-pré-construído, como se a língua fosse transparente. A leitura discursiva entende que o sentido produzido é determinado historicamente.

Nosso objeto de estudo, neste trabalho, já referido anteriormente, são os livros didáticos de língua portuguesa nos exemplares destinados ao uso do professor. Nesse aspecto, o livro didático é composto de duas peças de linguagem – o Manual do Professor e o Livro do Aluno. A partir dessa organização, chegamos aos seguintes resultados:

A) As regularidades discursivas presentes no Manual do Professor nos conduzem a uma ordem imposta que regulariza os ritos do professor frente aos alunos nas atividades de leitura do livro didático, homogeneizando-os em uma leitura padronizada, com exercício de repetição ligado à memorização e à transmissão de informações.

B) As principais recorrências encontradas no Manual do Professor do livro didático, no exemplar destinado ao professor, mostram o processo de comunicação com ênfase na expressão oral e na decodificação e transmissão do código. É um processo vinculado à atividade mecânica em que o aluno deveria *treinar, reconstituir e recompor*, mecanicamente, a leitura do texto num discurso monológico. O aluno fica engessado em um parâmetro que controla os sentidos que diz como devem ser

lidos os textos, desenvolvendo uma leitura conteudística de repetição do mesmo saber.

C) Observamos também que a concepção de linguagem que perpassou em todos os livros didáticos analisados foi a da linguagem como instrumento de comunicação. Em todos é marcante a ênfase dada à transmissão de informação através do código. Os livros da década de 90 e ano 2000, trazem na designação o vocábulo *linguagem* e adotam a concepção de linguagem como interação comunicativa, embora reiterem a informação no processo de comunicação. Em vista disso, reconhecemos um descompasso entre as concepções de linguagem que os livros didáticos afirmam adotar no Manual do Professor e a prática proposta nas atividades, cuja fundamentação encontra-se na concepção de linguagem como comunicação. É uma contradição a ser considerada.

D) A concepção de leitura nos livros didáticos em estudo revela a presença do modelo conteudístico que perpassa os livros analisados, sendo **mais recorrente** nos livros **Português Dinâmico**, de Siqueira e Bertolin (1978); **Comunicação em Língua Portuguesa**, de Faraco e Moura (1983) e **Português em Sala de Aula**, de Junqueira (1989). Nos livros **Português - Palavras e Idéias**, de Nicola e Infante (1991); **Entre Palavras**, de Ferreira (1998) e **Linguagem Nova**, de Faraco e Moura (2003), ainda constatamos a presença da leitura conteudística, embora com outra modelagem, ou com outro modo de dizer nas atividades propostas.

Explicando melhor, nos livros da década de 70 e 80, as questões de interpretação são estruturadas em alternativas de múltipla escolha em que o aluno deve somente escolher a correta e, depois, copiar, reler, seguir o modelo ou completar lacunas com informações do texto, numa repetição de respostas já-dadas. Nos livros da década de 90 e ano de 2000, as questões de interpretação são organizadas em forma de perguntas, com mesma estrutura de formulação - releia, transcreva, substitua, identifique informações do texto - sem alternativas para escolha, mas também num exercício de repetição de modelos de leitura pré-construída e ritualizada pelo livro didático. Há, desse modo, uma atualização de *velhas* atividades que se repetem numa modelagem *nova* de dizer o mesmo. Há, em síntese, uma reprodução de *velhos* procedimentos e repetições das mesmas maneiras de proceder com o livro didático.

E) O lugar destinado à leitura nos livros didáticos foi e é marcante, pois, em todos, há textos de autores da literatura brasileira, o que remete à estrutura e à manualização da **Antologia Nacional** que traz *modelos* de leitura. Todavia, no livro didático, os textos são distribuídos em unidades que podem conter um ou mais textos. Nesse novo-re-inventado livro didático, encontramos questões de interpretação dos textos que não ocorrem na **Antologia Nacional**, pois esta restringe-se somente à coletânea de textos. A manualização da leitura nos livros analisados, trazendo questões direcionadas e fechadas de leitura impede o sujeito/aluno de construir sua história e sua interpretação/compreensão de re-leitura dos textos propostos nas atividades.

F) Observamos também, nas questões de interpretação da leitura no Livro do Aluno, que a quase totalidade das atividades pautou-se pelo modelo conteudístico, em que se afirma a relação termo-a-termo linguagem/pensamento e o primado do *conteúdo*, numa de-codificação literal de texto cuja interpretação é direcionada numa repetição de conteúdos. Na estrutura, com atividades padronizadas com respostas padronizadas são produzidas uma leitura homogeneizada.

G) A leitura e a interpretação propostas pelo livro didático ditam regras a serem seguidas às quais são endossadas pela escola como um dizer institucionalizado para *prover* os alunos de conhecimentos, um discurso pedagógico manualizado, que controla os sentidos e homogeneiza saberes lingüísticos de acordo com a ideologia educacional vigente, (en)formando sujeitos iguais através da norma da língua escrita, centrada e disciplinada no bem dizer social.

Já a leitura discursiva, que pouco ocorre nas questões de leitura dos livros em estudo, é constitutiva do sujeito e do sentido na historicidade. Esse modelo tem relação com a historicidade do texto e com a constituição do sujeito-leitor, pois ela não se dá de forma linear nem mecânica. Os sentidos são produzidos a cada leitura de acordo com as condições de produção do texto, por isso o sentido não é reconhecido como algo estabilizado, *correto* e *descoberto*. E é esta leitura que deveria ser mais privilegiada nos livros didáticos, pois a interpretação/compreensão é uma questão individual do sujeito/leitor, que está inserido em uma FD e não em outra e, com isso, determina os sentidos também.

O que se renova nos livros didáticos em estudo, sobretudo nestes últimos 30 anos, é a forma de explicitar a mesma atividade/tarefa, ou seja, a interpretação dos textos baseada somente no conteúdo – copiar, reler, reescrever -, porém dito de outro modo nos exercícios propostos. Apenas outras formas de dizer o mesmo.

Assim, não comprovamos nos livros didáticos estudados a *transferência* de saber que levaria a *leitura-trituração*, proposta por Pêcheux (1981), pois nas operações de recortar, extrair, deslocar e reaproximar o sujeito-leitor tem a possibilidade de outras maneiras de ler e interpretar os textos. Houve, sim, uma *transmissão* de saber em uma rede horizontal que só re-produz o mesmo, apagando a historicidade, que leva a *máquina de ler* (PÊCHEUX, 1997), a organizar um modo de leitura enquadrado em um modelo padronizado de repetição formal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Márcia. **Os caminhos dos livros**. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

ANDRADE, Mário de. Bibliotecas populares. **Revista do Livro**, v.2, n. 5, São Paulo, p. 7-8, 1957.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1996.

AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2001.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999.

CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura – 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.

CHISS, J-L; PUECH, C. La linguistique structurale: du discours de la fondation à l'émergence disciplinaire. **Le langage et ses disciplines XIX et XX siècles**. Paris: Bruxelles, Editions Duculot, Coll. Champs Linguistiques, 1999.

CORACINI, Maria José Farias (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Farias (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999-a. p. 33-43.

COURTINE, Jean-Jacques. Analyse du discours politique (Le discours communiste adressé aux chrétiens), **Langages**, Paris: Larousse, n. 62, juin. 1981.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino fundamental. **Revista Brasileira de Educação da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação**, n.2, p. 4-17. ANPEd, mai/jun/jul/ago 1996.

_____. *et alii*. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e plano nacional da educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997.

DI RENZO, Ana Maria. Liceu cuiabano: língua nacional, religião e Estado. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002. p.101-120.

FÁVERO, Leonor Lopes. O ensino no Império: 1837-1867 – trinta anos do Imperial Collegio de Pedro II. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002. p. 65-86.

FIORIN, José Luiz. **Para uma história dos anuais de português**: pontos para uma reflexão. Script: Lingüística e Filosofia. v.2, n. 4, p. 151 – 161, PUC – Minas, Belo Horizonte, 1º semestre/1999.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____. **A ordem do discurso**. Tradução Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2000.

FREITAG, Barbara; COSTA, Wanderley F. da; MOTTA, Valéria R. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCIA, Regina Leite. **Cartas londrinas e de outros lugares sobre o lugar da educação**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1995.

GHIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José Farias (Org). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 67 – 77.

GUIMARÃES, Eduardo. **História da semântica**: sujeito, sentido e gramática no Brasil. Campinas: Pontes, 2004.

_____. Políticas de línguas na Lingüística brasileira. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.), **Política lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007, p. 63-82.

JAKOBSON, Roman. **Lingüística e comunicação**. Tradução de Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1968.

KAPPEL, Irmã Beatriz Araújo. Vozes e sentidos no discurso institucional legal do ensino religioso. **Fênix**, Revista de História e Estudos Culturais, ano III, v. 3, n. 3, jul/ago/set, 2006.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Ática, 1996.

LYONS, Martyn. Os novos leitores no século XIX: mulheres, crianças, operários. In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999. p.165- 202.

MARIANI, Bethania. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989). Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da UNICAMP, 1998.

_____. Sobre um percurso de análise do discurso jornalístico: A Revolução de 30. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Crsitina Leandro. (org.) **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p. 102-121.

_____. **Colonização lingüística**. Campinas: Pontes, 2004.

OLIVEIRA, João Araújo e *et alii*. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus; Campinas: Ed. UNICAMP, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar. **Linguística: Questões e Controvérsias**, Centro de Ciências Humanas e Letras da Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9-27, 1984.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez; Campinas: Ed. UNICAMP, 1988.

_____. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. Campinas: Ed. UNICAMP, 1995.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. In: _____. (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 7-14.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

_____. Vão surgindo sentidos. In: _____. (org.) **Discurso fundador**: A formação do país e a construção da identidade nacional. Campinas: Pontes, 2001-a. p. 11-25.

_____. **Língua e conhecimento linguístico**: para uma história das idéias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

_____. Ler a cidade: o arquivo e a memória. In: _____. (org.) **Para uma enciclopédia da cidade**. Campinas, SP: Pontes, Labeurb/UNICAMP, 2003-a. p. 7-20.

PAYER, Maria Onice. Entre a língua nacional e língua materna. **Anais do II SEAD**. Porto Alegre, nov. 2005.

PÊCHEUX, Michel. Ouverture du colloque. Matérialités discursives. Colloque dès 24, 25, 26 avril 1981 Université Paris: Presses Universitaires de Lille, 1981.

_____. **O discurso**: estrutura ou acontecimento. Campinas: Pontes, 1990.

_____. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et alii. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

_____. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (org.) **Gestos de leitura**: da história no discurso. Campinas: Ed. UNICAMP, 1997. p. 55-66.

PEREIRA, Amarildo G. **O livro didático na educação brasileira**. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/UFMG, 1995.

PERROTTI, Edmir. A leitura como fetiche. In: BARZOTTO, Valdir Heitor (org.) **Estado de leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 1999. p.125 – 147.

PUECH, C. Manuélistation et disciplinarisation des savoirs sur la langue: l'énonciation. In: **Manuélistation d'une théorie linguistique**: le cas de l'énonciation. Les Carnets du CEDISCOR, 5. Paris: Presses Universitaire de la Sorbonne Nouvelle. 1998.

RAZZINI, Márcia de Paula Gregório. **O espelho da Nação: A Antologia Nacional e o ensino de português e literatura (1838-1971)**. Campinas: UNICAMP. 2000. Tese (Doutorado em Letras).

SAVATOVSKY, D. Le français, matière ou discipline. In: **Langages**: Les savoirs sur de la langue: Histoire et Disciplinarité, n. 120. Paris: Larousse, 52-77, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira**: estrutura e sistema. Campinas: Autores Associados, 1996.

SCHERER, Amanda Eloina. Um ensaio sobre aprender e o ensinar na problemática da transferência do conhecimento. **Coleção Ensaio**, 3, Santa Maria, Mestrado em Letras/UFSM, 2001.

_____. Memória e história das idéias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (Orgs). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002. p. 121-138.

_____. A constituição de sentido nas fronteiras do eu: memória da língua e a língua da memória. **Letras**, n. 26. Santa Maria: Programa de Pós-Graduação em Letras/UFSM. p.119-130, jan/jun, 2003.

SILVA, José Pereira da. Língua vulgar versus língua portuguesa. **Anais da Biblioteca Nacional**, v. 113, Rio de Janeiro, p. 7-62, 1994.

SILVA, Mariza Vieira da. **História da alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. 267f. Tese (Doutorado Curso de Lingüística do Instituto de Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

_____. Colégios do Brasil: O Caraça. In: ORLANDI, Eni; GUIMARÃES, Eduardo (orgs.) **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das idéias lingüísticas. Campinas: Pontes, 2002. p.87-99.

SILVA, Telma Domingues da. A Lingüística na comunicação. **RUA**, n. 11. Campinas: Revista do Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade da UNICAMP. p. 53-80, março, 2005.

SILVEIRA, Verli Fátima Petri da. **Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário**: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins. 332f. Tese (Doutorado Programa em Pós-Graduação em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

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

SOUZA, Deusa Maria de. Autoridade, autoria e livro didático. In: CORACINI, Maria José Farias (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 27 – 31.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 1996.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa; NORONHA, Olinda Maria. **História da Educação**: a escola do Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

WITTMANN, Reinhard. Existe uma revolução da leitura no final do século XVIII? In: CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (org.). **História da leitura no mundo ocidental**. v. 2. São Paulo: Ática, 1999. p. 135-163.

WOOLFOLK, Anita E. **Psicologia da Educação**. 7. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

DOCUMENTOS CONSULTADOS

BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros curriculares nacionais**: ensino médio. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Guia de livros didáticos**. Brasília: Ministério da Educação, 2002.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, 1998.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros curriculares nacionais**: língua portuguesa. 2. ed. v. 2. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DOCUMENTOS RETIRADOS INTERNET

Disponível em: www.presidenciadarepublica.gov.br Acesso em: março de 2007.

Disponível em: www.soleis.adv.br. Acesso em: março de 2007.

Disponível em: www.unesco.org.br/noticias/opiniaio/artigo/vivamosaleitura
Acesso em: dezembro de 2007.

LIVROS DIDÁTICOS

BARRETO, Fausto; LAET, Carlos. **Antologia Nacional**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1941.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco de Moura. **Comunicação em língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

_____. **Linguagem nova**. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, Mauro. **Entre palavras**. São Paulo: FTD, 1998.

JUNQUEIRA, Sônia. **Português em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1989.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Português: palavras e idéias**. São Paulo: Scipione, 1991.

SIQUEIRA, Antônio de; BERTOLIN, Rafael. **Português dinâmico**. São Paulo: IBEP, 1978.