



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS DE CERRO LARGO
CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS E ESPANHOL – LICENCIATURA**

CLEITON REISDORFER SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PELA DETERMINAÇÃO DAS
TEORIAS LINGUÍSTICAS**

**CERRO LARGO
2016**

CLEITON REISDORFER SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PELA DETERMINAÇÃO DAS
TEORIAS LINGUÍSTICAS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado ao curso de Letras Português e Espanhol – Licenciatura, da Universidade Federal da Fronteira Sul – *Campus* Cerro Largo, como requisito para obtenção de grau de Licenciado Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caroline Mallmann Schneiders

CERRO LARGO

2016

DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

Silva, Cleiton Reisdorfer A Constituição dos Livros Didáticos pela Determinação das Teorias Linguísticas / Cleiton Reisdorfer Silva. -2016.

49 f.

Orientador: Caroline Mallmann Schneiders.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) -
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de Letras Português E Espanhol, Cerro Largo, RS, 2016.

1. Análise do Discurso. 2. História das Ideias Linguísticas. 3. Livros didáticos.. I. Schneiders, Caroline Mallmann, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

CLEITON REISDORFER SILVA

**A CONSTITUIÇÃO DOS LIVROS DIDÁTICOS PELA DETERMINAÇÃO DAS
TEORIAS LINGÜÍSTICAS**

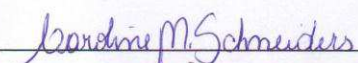
Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciado em Letras da Universidade Federal da Fronteira Sul.

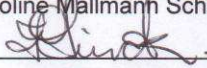
Orientadora: Prof.^a Dr.^a Caroline Mallmann Schneiders

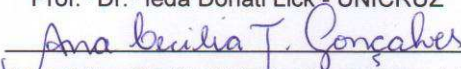
Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:

23 / 06 / 2016

BANCA EXAMINADORA


Prof.^a Dr.^a Caroline Mallmann Schneiders – UFFS


Prof.^a Dr.^a Ieda Donati Lick - UNICRUZ


Prof.^a Dr.^a Ana Cecilia Teixeira Gonçalves – UFFS

RESUMO

No presente estudo, analisamos como as teorias linguísticas são retomadas e articuladas na constituição discursiva de materiais didáticos destinados ao ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Buscamos explicitar, por meio de marcas linguísticas, a maneira como estas teorias linguísticas ressoam na discursividade destes materiais. Nosso *corpus* de análise é constituído por dois livros didáticos de Língua Portuguesa: i) um exemplar de circulação atual - “Português Linguagens – 9º Ano”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; ii) um exemplar da década de oitenta - “Reflexão e Ação em Língua Portuguesa – 8ª Série”, de Marilda Prates. Entendemos os exemplares como materialidades linguísticas significantes, a fim de compreender a sua constituição e, conseqüentemente, a maneira como sua constituição afeta e determina o que pode e deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa e nas escolas. Para tanto, filiamos-nos aos pressupostos da História das Ideias Linguísticas, que, no Brasil, constitui-se vinculada à Análise de Discurso pecheuxiana, e que nos auxiliou a realizar gestos interpretativos sobre o *corpus*. Com base na AD, mobilizamos os conceitos de *discurso*, *sujeito*, *ideologia*, *formação discursiva*, *condições de produção*, *interdiscurso*, *historicidade* e *efeitos de sentido*, que constituem nosso dispositivo teórico para análise. A partir da análise realizada, podemos compreender que permanece nos Livros Didáticos uma forte presença do ensino com enfoque na gramática, mesmo com todos os avanços das teorias linguísticas, caracterizando os LDs como instrumentos linguísticos, assim como a gramática e o dicionário.

Palavras-chave: Análise do Discurso. Livros Didáticos. História das Ideias Linguísticas.

RESÚMEN

En el presente estudio, analizamos como las teorías lingüísticas son retomadas y articuladas en la constitución discursiva de materiales didácticos destinados a la enseñanza de Lengua Portuguesa en Brasil. Buscamos explicitar, por medio de rasgos lingüísticos, la manera como estas teorías lingüísticas resuenan en la discursividad de esos materiales. Nuestro *corpus* de análisis es constituido por dos libros didácticos de Lengua Portuguesa: i) un ejemplar de circulación actual – “Português Linguagens – 9º Ano”, de William Roberto Cereja y Thereza Cochar Magalhães; un ejemplar de la década de ochenta - “Reflexão e Ação em Língua Portuguesa – 8ª Série”, de Marilda Prates. Entendemos los ejemplares como materialidades lingüísticas significantes, a fin de comprender su constitución y, consecuentemente, la manera cómo su constitución afecta y determina lo que puede y debe ser enseñado en las clases de Lengua Portuguesa y en las escuelas. Para tanto, nos basamos en las teorías de la *História das Ideias Linguísticas*, que en Brasil se constituye vinculada al Análise do Discurso de línea pecheuxtiana, y que nos auxilió a realizar gestos interpretativos sobre el *corpus*. Con base en el AD, movilizamos los conceptos de *discurso, sujeto, ideología, formación discursiva, condiciones de producción, interdiscurso, historicidad y efectos de sentido*, que constituyen nuestro dispositivo teórico para análisis. A partir del análisis realizado, podemos comprender que permanece en los Libros Didácticos una fuerte presencia de la enseñanza con enfoque en la gramática, mismo con todos los avances de las teorías lingüísticas, caracterizando los LDs como instrumentos lingüísticos, así como la gramática y el diccionario.

Palabras clave: Análisis del Discurso. Libros didácticos. Historia de las Ideas Lingüísticas.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	7
2	REFERENCIAL TEÓRICO	10
2.1	SUJEITO, LÍNGUA E HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	13
3	ENTRE O DESCRER E O INTERPRETAR: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO SOBRE O LDP	17
3.1	DOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO	18
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	26
	REFERÊNCIAS	28
	ANEXO A – Capa do livro “Português Linguagens” – L1.....	31
	ANEXO B – Ficha catalográfica - L1.....	32
	ANEXO C – Índice - L1	33
	ANEXO D – Unidade 1 - L1	34
	ANEXO E – Capítulo 1 - L1.....	35
	ANEXO F – Produção de texto – L1	36
	ANEXO G – A língua em Foco – L1.....	37
	ANEXO H – Semântica e Discurso – L1	38
	ANEXO I – Capa do livro “Reflexão e Ação em Língua Portuguesa” – L2.....	39
	ANEXO J – Ficha catalográfica – L2	40
	ANEXO K – Índice L2	41
	ANEXO L – Unidade 1 – L2.....	42
	ANEXO M – Texto 1 – L2.....	43
	ANEXO N – Estudo Gramatical – L2	44
	ANEXO O – Texto 2 – L2.....	45
	ANEXO P – Funções da linguagem – L2.....	46
	ANEXO Q – Reflexão e Ação Mental – L2.....	47
	ANEXO R – Atividades de Redação – L2	48
	ANEXO S – Atividades de redação (continuidade) – L2	49

1 INTRODUÇÃO

A preocupação com o estudo e análise dos materiais didáticos produzidos e distribuídos no Brasil não é recente e muitos são os pesquisadores que, sob diversos enfoques, direcionam seus trabalhos para essa área de estudos. Acreditamos que isso se deva a uma necessidade constante de analisar, avaliar, (re)construir e qualificar a produção desses materiais didáticos e, de modo mais específico, buscar a capacitação de profissionais que os utilizam para uma compreensão mais adequada desse material, levando em conta seu papel como consumidores e utilizadores de livros de didáticos em situações de ensino/aprendizagem. Nesse âmbito, o Livro Didático de Língua Portuguesa (LDP)¹ destaca-se por ser um material complementar ou de suporte para o ensino, que é, muitas vezes, o único a ser utilizado pelos professores.

Diversas são as razões para a extrema popularidade dos LDPs em nossas salas de aula e a valorização estatal é tamanha a ponto de ser expressa pela existência de um programa governamental, responsável pelo processo de avaliação e distribuição dos LDs, o Programa Nacional do Livro Didático² (PNLD). A adoção em larga escala do livro didático remonta, no Brasil, à década de 1950, momento em que teve início a chamada “democratização do ensino” em nosso país (SOARES, 2000). Nesse momento histórico, com um grande aumento da demanda por profissionais na educação, houve, em um processo cíclico, a necessidade de acelerar o processo de formação desses profissionais, em detrimento da qualidade dessa formação. Como resposta a esse fenômeno, foram criadas estratégias para amenizar os efeitos da diminuição da qualidade da formação de professores, dentre elas, a que consideramos mais significativa: a implementação do LD como suporte para as atividades de ensino em sala de aula. Coube ao professor, nesse contexto, um papel passivo e tecnicista, pois, tendo uma formação deficitária, não lhe era possibilitado decidir sobre quais aspectos focar ou quais metodologias adotar ao planejar e executar suas aulas, sua única alternativa era seguir o manual, o que seria, supostamente, suficiente para atingir o sucesso em suas atividades de ensino (SOARES, 2000).

¹ Para referir-se ao livro didático, de uma forma mais ampla, utilizaremos LD.

² O PNLD 2011 e o PNLD 2012 são os programas em vigência atualmente. Para maiores informações, consultar o site: < <http://www.fn.de.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>.

Considerando essa importância que o LDP pode ter diante do ensino da Língua Portuguesa (LP), durante o transcorrer desse trabalho, buscamos enfatizá-lo enquanto uma materialidade linguística significativa, a fim de compreender a sua constituição e, conseqüentemente, a maneira como sua constituição afeta e determina o que pode e deve e o que não pode e não deve ser ensinado nas aulas de Língua Portuguesa e nas escolas, tendo em vista que a escola é um Aparelho Ideológico do Estado (AIE)³ e que os LDs, ainda que produzidos de forma independente, atendem a uma série de critérios estabelecidos pelo Ministério da Educação e Cultura, tornando possível que seja mantido o controle estatal sobre a produção e distribuição destes materiais. Para tanto, torna-se relevante observar alguns aspectos que nos auxiliam na compreensão da constituição dessa materialidade, como, por exemplo, em quais concepções de língua e linguagem, sujeito e ensino a produção dos LDPs encontram-se ancorados. Partimos de tais noções, com vistas a analisar de modo mais específico a maneira como **o desenvolvimento das ideias (teorias) linguísticas estão materializadas no fio do discurso, determinando a constituição dos LDPs.**

Para responder a essa questão de modo aprofundado, precisaríamos analisar um número extremamente grande de exemplares de LDPs – levando em conta, por exemplo, cinco décadas de produção massiva desse material – essa tarefa é, porém, inexecutável. Realizamos, assim, um recorte específico, selecionando para análise dois exemplares de livros didáticos, de modo a realizar uma análise comparativa: i) um exemplar de circulação atual: “Português Linguagens – 9º Ano”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães; ii) um exemplar da década de oitenta⁴, num período de mais de uma década antes da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, a saber: “Reflexão e Ação em Língua Portuguesa – 8ª Série”, de Marilda Prates.

Utilizamos como pressupostos teóricos, para análise e compreensão do material selecionado, conceitos advindos da Análise do Discurso (AD) de linha pecheuxiana em sua relação com a História das Ideias Linguísticas (HIL). Como dispositivo analítico, mobilizamos conceitos importantes da AD, como: *discurso*,

³ Este conceito é entendido a partir de Althusser (1985).

⁴ Na época, o Instituto Nacional do Livro (INL), por meio do Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (Plidef), em vigência desde 1971, era o órgão responsável pela compra e distribuição dos livros didáticos. Em 1985, com a edição do Decreto nº 91.542, de 19/08/1985, o Plidef dá lugar ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

sujeito, ideologia, formação discursiva, condições de produção, interdiscurso, historicidade e efeitos de sentido. Partindo desse aporte teórico-metodológico, procuramos observar, por meio de marcas e regularidades linguísticas, o modo como o objeto de estudo é determinado pelas teorias linguísticas em circulação em dada conjuntura, considerando, portanto, a relação do discurso com a exterioridade, com suas condições de produção nos gestos de interpretação que serão produzidos.

O presente estudo justifica-se por entendermos que a compreensão do modo como as teorias linguísticas determinam a constituição dos LDPs é de extrema importância para que o docente estabeleça relações entre o aprendizado acadêmico e o suporte didático para o ensino em sala de aula, de modo a ler, analisar, avaliar e utilizar de forma crítica esse material. Desse modo, analisamos os LDPs a partir da reflexão sobre sua constituição, relacionada às condições de produção do discurso em questão, visto que observar a relação do discurso com sua exterioridade e historicidade é fundamental para compreendermos o que é posto em circulação no âmbito do ensino. Ou seja, a relação discurso e exterioridade se faz necessária na medida em que nos permite compreender os efeitos de sentido produzidos pelos saberes que passam a constituir o LDP.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Ao selecionarmos um objeto de estudo complexo como o LD, há a necessidade de situá-lo como uma materialidade linguística e histórica que passou por um processo de legitimação (CORACINI, 1999) e, conseqüentemente, de buscarmos um aporte teórico que leve em consideração essa materialidade. Dessa maneira, esse trabalho filia-se à História das Ideias Linguísticas (HIL), articulada aos pressupostos da Análise de Discurso (AD), tal qual já ocorre no Brasil, nos trabalhos de pesquisadores, como Eni Puccinelli Orlandi (2008), José Horta Nunes (2008), Amanda Scherer (2002), Verli Petri (2004), Caroline Mallmann Schneiders (2014), dentre outros.

Ao reconhecer a legitimidade do LD, como instrumento utilizado como suporte para atividades de ensino e aprendizagem, devemos destacar a importância de dois elementos que interferem de forma decisiva nessa legitimação (CORACINI, 1999). O primeiro elemento é a instituição escolar, que assume a responsabilidade social de formar cidadãos no mundo globalizado, levando em conta valores, cultura, história e demais patrimônios não mensuráveis de determinada sociedade. Assumindo esta responsabilidade, caberia à escola definir o que se pode ou não ensinar aos alunos, quais conhecimentos e valores transmitir e quais conteúdos abordar. O segundo elemento é a figura do professor, profissional este que é responsável por efetivar em sala de aula atividades de ensino que estejam de acordo com os objetivos que a escola se propõe a cumprir.

Em um ambiente de busca e construção de conhecimentos e de crescimento profissional e institucional, acreditamos que seria natural escola e professor determinarem-se mutuamente em um processo no qual os sentidos são reconstruídos a partir da experiência e da necessidade específica de cada escola e sua expressão se daria em documentos institucionais e nas próprias atividades docentes. Porém, como afirma Coracini (1999), frequentemente o LD constitui o centro do processo de ensino/aprendizagem e escola e professores acabam por delegar ao LD a função de determinar quais conhecimentos, conteúdos e temas serão ensinados. Dentre as razões para este fato, citamos a crença de que o LD atua como um argumento de autoridade e de que o professor possui um nível de conhecimento abaixo daquele expresso no livro (CORACINI, 1999). Além disso, o LD constitui-se como um bem de consumo, que supostamente facilita a aprendizagem do aluno, um produto comercial

que, como tal, dispõe de estratégias de marketing para atingir seu público alvo, "marketing esse que se apoia no dizer de especialistas para situar o seu material e divulgá-lo como estando em conformidade com as novas teorias, com os resultados obtidos pelas pesquisas mais recentes" (CORACINI, 1999, p. 37).

Considerando a importância dos LDs e o modo como determinam o ensino nas escolas, torna-se importante observar quais saberes linguísticos ancoram/determinam esse saber/essa materialidade tida como 'inquestionável' e, para tanto, filiamo-nos aos pressupostos da HIL, que, no Brasil, constitui-se vinculada à AD, e que nos auxiliará a observar quais teorias linguísticas determinam a constituição dos LDPs. Essa interrelação entre HIL e AD tende a ser produtiva para os estudos da linguagem e poderá trazer consequências para a leitura e para a produção de arquivos relativos às ciências da linguagem (NUNES, 2008), ao possibilitar a reflexão e a reconstrução de sentidos em torno desses arquivos. Fato esse que nos interessa por considerarmos o LDP como um discurso sobre a língua, que busca transmitir um saber linguístico construído a partir de determinadas condições de produção. Ainda, para Nunes (2008, p. 109), AD e HIL articulam-se em uma visão histórica da ciência, especificamente das "ciências da linguagem", pois cada qual, com seus métodos específicos, coloca questões ao outro de modo que surgem ressonâncias em ambas as direções.

Assim, sob o viés da HIL, observamos, nos LDs, como as teorias linguísticas ou conceitos próprios de certos campos de estudos afetam ou não a constituição discursiva de nosso objeto de estudo. Tendo isso em vista, realizamos gestos interpretativos que nos apontam, por meio de marcas linguísticas, para essa determinação histórica do discurso analisado. Tal determinação se faz importante na medida em que "filiar-se a uma teoria é reconhecer-se frente a determinadas possibilidades de perguntas e de práticas científicas, em determinadas condições de produção" (LAGAZZI-RODRIGUES, 2007, p. 13).

Com relação ao lugar da AD, ao olhar cientificamente sobre a língua e, em específico, na atividade de análise que nos propomos a fazer, retomamos Nunes (2008) afirmando que

a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, ela traz uma contribuição considerável para o estudo da história das ideias linguísticas. Tomando as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos a suas

condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas (NUNES, 2008, p. 110).

Tendo em vista essa perspectiva teórico-metodológica, consideramos, em nosso estudo, o LDP como um instrumento linguístico, tal como define Auroux (1992). Para o autor, são instrumentos linguísticos a gramática e o dicionário, que representam, por meio da gramatização, a 2ª revolução ‘tecno-linguística’ - sendo a invenção da escrita a 1ª revolução. Como já citado anteriormente, ao selecionarmos um objeto de estudo complexo como o LD, há a necessidade de situá-lo como uma materialidade linguística e histórica. Assim, compreendemos que o LDP historiciza um discurso sobre a língua e constitui-se como uma ferramenta com objetivos específicos e explícitos: ensinar/transmitir um conjunto de saberes construídos historicamente. Nesse sentido, defendemos que o LDP é um instrumento linguístico – na denominação de Auroux (1992, p. 69) – pois, assim como a gramática e o dicionário, permite o “acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor”.

Ampliando essa noção inicial, Silva Sobrinho (2011, p. 47) afirma que os instrumentos linguísticos “são lugares de representação da língua que nos colocam numa dada relação com a(s) língua(s), com os outros falantes e com o Estado”, corroborando com a assertiva de que o LDP é um instrumento linguístico, já que o mesmo abrange as três dimensões elencadas: i) sistematizar, didatizar e historicizar um discurso a respeito da língua; ii) manter relações entre quem produz e quem consome o material didático (nesse caso, é clara a manutenção de relações de distanciamento entre os detentores do conhecimento - os produtores dos LDPs, e os professores utilizadores do material) e; iii) manter perceptível a atribuição do papel do Estado como responsável por adquirir, avaliar e distribuir os LDPs.

Para Orlandi, observar os instrumentos linguísticos como parte de uma complexa relação histórica e social “transforma esses instrumentos em objetos vivos, partes de um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições, e sua ordem cotidiana” (2001, p. 8). É por meio desses instrumentos linguísticos, considerados inicialmente apenas como a gramática e o dicionário, que ocorreu o

processo de gramatização do Português (SILVA SOBRINHO, 2011, p. 93) e sendo este um conceito relevante para este estudo, compreendemos que “por gramatização deve-se entender o processo que conduz a *descrever* e a *instrumentar*⁵ uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65). Assim como a gramática e o dicionário são a base do saber metalinguístico, acreditamos também que os mesmos, juntamente com teorias advindas da Linguística, constituem a base teórico-metodológica para a construção dos LDPs.

Partindo dessas considerações, que entendemos serem fundamentais para compreendermos a constituição do LDP, e tendo em vista a relação da HIL com a AD, destacamos, na próxima seção, alguns conceitos da AD que nos auxiliarão em nossa proposta de análise.

2.1 SUJEITO, LÍNGUA E HISTÓRIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Como sabemos, a AD é um campo de estudos fundado por Michel Pêcheux na década de 60, do século XX, que tem como objetivo observar o funcionamento do discurso sob um viés histórico e social, levando em consideração o modo como discurso, sujeito, e ideologia se constituem em uma relação de complementaridade e permuta. Orlandi (2004) explicita os campos de saber que constituem a base dos estudos em AD e que contribuem, cada qual com sua especificidade, para o desenvolvimento da mesma: a linguística; a psicanálise; o marxismo. Para a autora, a AD

[...] tem seu método e seu objeto próprios que tocam os bordos da linguística, da psicanálise, do marxismo, mas que não se confundem com eles. [...] a análise de discurso pressupõe a psicanálise, a linguística e o marxismo. E os pressupões na medida em que se constitui da relação de três regiões científicas: a da teoria da ideologia, a da teoria da sintaxe e da enunciação, e a teoria do discurso como determinação histórica dos processos de significação. Tudo isso atravessado por uma teoria psicanalítica do sujeito. É este o contexto teórico da análise de discurso. São essas as condições históricas do aparecimento da análise do discurso (ORLANDI, 2004, p. 13).

A AD constrói seu próprio aparato teórico e metodológico, delimitando conceitos em torno de seu objeto de estudo, a saber: o discurso. Para o

⁵ Grifos do autor.

desenvolvimento deste estudo, selecionamos, dentre o aparato teórico e metodológico da AD, as noções de *discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva, condições de produção, interdiscurso, historicidade e efeitos de sentido*, para nos auxiliar na constituição de procedimentos analíticos para análise do *corpus* discursivo.

O conceito de discurso é o primeiro a ser explicitado e, de certo modo, ocupa uma posição de destaque por fornecer a base para os conceitos que vêm a seguir. Para Pêcheux (2009 [1975]) e Orlandi (2004; 2015), o discurso é efeito de sentido entre locutores, sendo assim muito mais do que mera transmissão de informações. O discurso é ainda palavra em movimento, prática de linguagem, realização casual e individual, fato histórico, materialização do sistema linguístico. Orlandi (2015) afirma que “o discurso tem sua materialidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto” (ORLANDI, 2015, p. 20). Nesse sentido, é importante destacar que o estudo do discurso explicita o modo como sujeito, linguagem e ideologia se articulam e se afetam, numa relação de complementaridade e reciprocidade (ORLANDI, 2015), pois **“não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”**⁶ (ORLANDI, 2015, p. 16).

Desse modo, a noção de sujeito é essencial para compreender o discurso e evoca outras noções tais como formação discursiva, ideologia e posição-sujeito (INDURSKY, 2012). Para Pêcheux (2009 [1975], p. 163), a interpelação de um indivíduo em sujeito de seu discurso ocorre pela identificação desse sujeito com uma determinada formação discursiva. Esta identificação, para o autor, “é fundadora da unidade do sujeito” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 163) e está apoiada no fato de que os elementos do interdiscurso, que determinam os traços do sujeito, são “reinscritos no discurso do próprio sujeito” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 163). Se, por um lado, estes são traços constitutivos do sujeito discursivo, por outro, é a ideologia que fornece as evidências para a identificação do indivíduo enquanto sujeito do discurso, evidências estas que “fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 160).

Além disso, o sujeito, em função do efeito ideológico que o constitui, apresenta-se como uma posição entre outras, uma posição-sujeito do discurso, numa dada relação com o interdiscurso e em função de uma formação discursiva, que permite

⁶ Grifo nosso.

observar o modo como o sujeito se significa em dada materialidade (SCHNEIDERS, 2014). Por sua vez, a formação discursiva (FD) é um “domínio de saber, constituído de enunciados discursivos, que representam um modo de relacionar-se com a ideologia vigente” (INDURSKY, 2012, p. 11) determinando “o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2009 [1975], p. 160), o que pode e deve e o que não pode e não deve ser ensinado.

Como temos observado, a forma-sujeito sempre está inscrita em determinada FD e Pêcheux (2009 [1975]) considera três modos de subjetivação, ou modos pelos quais o sujeito se relaciona com as FDs: i) o primeiro modo é chamado de identificação plena, no qual o sujeito apresenta um caráter de unicidade com sua FD; ii) o segundo é chamado de contra-identificação e neste modo o sujeito filia-se a um discurso contrário aquele que rege a FD que afeta o sujeito; iii) o terceiro modo recebe o nome de desidentificação e ocorre quando o sujeito realiza uma espécie de migração de um FD para outra, ou seja, deixa de estar identificado com sua FD de origem.

Para refletirmos sobre o discurso em sua relação com o sujeito e a ideologia, faz-se necessário observar as condições de produção, que determinam a constituição e a produção de efeitos de sentido no discurso. O conceito de condições de produção possui duas dimensões quanto ao alcance da situação na qual o discurso se materializa: o contexto imediato – da enunciação; e o contexto amplo – sócio, histórico e ideológico (ORLANDI, 2004, p. 150). As condições de produção incluem, de forma inseparável, o sujeito e a situação do mesmo modo que não se pode separar o contexto imediato do contexto amplo em que determinado discurso ocorre, pois os dois atuam de forma conjunta na produção de sentidos.

A partir das condições de produção do discurso, podemos compreender, igualmente, a maneira como o processo discursivo é constituído por discursos já ditos que ressoam na formulação do discurso por meio do interdiscurso. Este, por sua vez, é referido por Orlandi (2004) como o lugar no qual

[...] se explicita o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantem a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação. Garantia de legibilidade e de interpretação: para que nossas palavras façam um sentido é preciso que (já) signifiquem. Essa impessoalidade do sentido, sua impressão referencial, resulta do efeito de exterioridade: o sentido lá. A objetividade material contraditória (ORLANDI, 2004, p. 39).

Pelo interdiscurso compreendemos a memória discursiva que afeta a materialidade discursiva analisada, apontando para determinados efeitos de sentido que se vinculam à conjuntura sócio-histórica e ideológica na qual sujeito e discurso inscrevem-se (COURTINE, 2009 [1981], p. 112). O discurso passa a ser compreendido, então, como unidade de sentido, quando relacionado a suas condições de produção e aos discursos já-ditos, mas esquecidos, que ancoram o dizer e a produção de efeitos de sentido.

A partir dessa relação com a exterioridade, podemos, também, compreender a historicidade do discurso. O conceito de historicidade explicita a relação do discurso com sua exterioridade – com a história. Para Orlandi (2015, p. 46), **“nem a linguagem, nem os sentidos nem os sujeitos são transparentes: eles têm sua materialidade e se constituem em processos que a língua, a história e a ideologia concorrem conjuntamente”**⁷, resultando em um processo no qual os sentidos são determinados pela história e os sujeitos são constituídos pela ideologia.

Assim, os conceitos aqui elencados nos auxiliam a observar o modo como **o desenvolvimento das ideias (teorias) linguísticas estão materializadas no fio do discurso, determinando a constituição dos LDPs**, e a explicitar a posição-sujeito inscrita nos materiais didáticos e a complexa teia discursiva que é traço fundamental de toda materialidade discursiva. Estas questões teóricas constituem o dispositivo teórico e analítico que norteiam o presente estudo e os gestos interpretativos que nos propomos a realizar.

⁷ Grifo nosso.

3 ENTRE O DESCREVER E O INTERPRETAR: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO SOBRE O LDP

Com base nos pressupostos da AD, em sua articulação com a HIL, mobilizamos conceitos para buscar responder à nossa pergunta de pesquisa e, diante disso, selecionamos dois exemplares de Livros Didáticos de Língua Portuguesa. O Livro 1 (L1), de circulação atual (critério 1 (um) para seleção da materialidade), com vigência 2014-2016 e com larga utilização nas escolas da região é o livro “Português – Linguagens – 9º Ano”, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para a escolha deste livro, levamos em consideração o fato de o mesmo figurar entre as coleções mais distribuídas nos anos recentes, tendo sido a primeira da lista nos anos de 2014 e 2015⁸. Definimos como critério 2 (dois), para a seleção da materialidade, a publicação num período anterior ao início da vigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) – PCNs, tendo em vista que este documento representa um marco para o ensino de LP, ao propor um enfoque de ensino com base em teorias linguísticas⁹, buscando se afastar de uma perspectiva de ensino tradicional. Desse modo, o Livro 2 (L2), que também teve circulação nas escolas da região, é o livro “Reflexão e Ação em Língua Portuguesa – 8ª Série”, de Marilda Prates. Este livro foi publicado na década de 1980 e teve várias reedições durante esta década e a seguinte, demonstrando ter obtido um bom sucesso editorial. A referência mais recente desta materialidade, porém com título atualizado, em documentos oficiais, foi encontrada no Guia do PNLN do ano de 2005¹⁰, explicitando mais uma vez o sucesso de circulação e consumo obtido pelo livro.

Nosso *corpus* de análise ficou assim constituído por dois LDPs, a partir dos quais buscamos selecionar marcas linguísticas que nos permitem explicitar a maneira como as teorias linguísticas ressoam na discursividade dos LDs em análise. Para realizar gestos interpretativos, mobilizamos os conceitos de discurso, sujeito, ideologia, formação discursiva, condições de produção, interdiscurso, historicidade e efeitos de sentido, que constituem nosso dispositivo teórico.

⁸ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-dados-estatisticos>.

⁹ Durante nossos gestos interpretativos, explicitaremos o modo como os PCNs determinam a constituição do livro em análise.

¹⁰ Fonte: <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnlnd/item/8792-guia-pnlnd-2005>.

De acordo com Orlandi (2006, p. 26), os dispositivos de interpretação são de dois tipos: o dispositivo teórico de interpretação e o dispositivo analítico de interpretação, entendendo que

O dispositivo teórico é constituído pelas noções e conceitos que constituem os princípios da análise de discurso: a noção de discurso como efeito de sentidos, a noção de formação discursiva, a de formação ideológica, o interdiscurso etc. O Dispositivo teórico vai determinar o dispositivo analítico. Ele orienta o analista em como observar o funcionamento discursivo. É o dispositivo teórico que faz o deslocamento de uma leitura tradicional para uma leitura que chamamos sintomática: a que estabelece uma escuta que coloca em relação o dizer com outros dizeres e com aquilo que ele não é mas poderia ser (ORLANDI, 2006, p. 26).

Os procedimentos analíticos, necessários para lançarmos gestos de interpretação sobre o *corpus* de análise, foram realizados com base em movimentos pendulares, que vão da teoria para a análise e da análise para a teoria, passando pelo analista do discurso. Para Petri (2013, p. 42), é no “movimento de ir e vir que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*”, fazendo com que se construam sentidos em qualquer parte do movimento e evite-se a estagnação do processo de análise. Ainda neste sentido, a que se considerar que, tal qual o pêndulo real, o movimento realizado ocorre em um espaço passível de interferências, imperfeições e resistências, as quais interferem na análise do discurso justamente por ser este um trabalho com materialidades incompletas e, por vezes, contraditórias.

3.1 DOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Conforme já dito, para o analista do discurso, interpretar é realizar um constante movimento pendular entre a teoria base e o *corpus* de pesquisa e é por meio deste movimento que os gestos interpretativos vão sendo construídos. Em nossos gestos interpretativos, buscamos, num primeiro momento, explicitar a construção da materialidade linguística, para, em seguida, observarmos sua constituição e funcionamento, retornando para a teoria base sempre que necessário. Sendo assim, o L1 tem quatro unidades, dentre as quais tomamos a primeira¹¹ como nosso objeto de estudo.

¹¹ Estão incluídos nos anexos imagens dos livros e das seções analisadas.

Temos interesse em observar, em primeiro lugar, quais ideias linguísticas ressoam no fio do discurso dos LDs, porém é necessário que façamos referência à escolha temática dos autores na seleção dos textos que são objeto de estudo das unidades e capítulos dos livros, devido a esta seleção estar ancorada nas condições de produção das materialidades, além de explicitar o modo como a historicidade determina os efeitos de sentido dentro dos LDs. A seleção de temas indica o que os autores, e, por conseguinte, todo o aparato estatal, acreditam serem questões importantes para a formação dos alunos. Estes temas interferem nas atividades solicitadas no seguimento do capítulo e na constituição dos LDs. Assim, a Unidade 1 do L1 tem como título “Valores” e o Capítulo 1 tem como título “O preço de estar na moda”, temas relevantes da sociedade contemporânea e que possibilitam a reflexão sobre uma forma-histórica do sujeito moderno, a forma-sujeito capitalista (PÊCHEUX, 2009 [1975]), que possibilita que os indivíduos tenham sua liberdade e autonomia, mas que não permite que o sujeito escape à determinação do Estado que o controla e responsabiliza por seus atos (SCHNEIDERS, 2014). Os textos selecionados para a unidade são “Moda tem de parar de sacrificar modelos”, de Alcino Leite e Vivian Whiterman, e “Plástica na adolescência”, de Fabiana Gonçalves. Por meio de textos críticos a preceitos capitalistas de consumo e padrões de beleza, observamos que o L1 é determinado pelas suas condições de produção – a crítica ao sistema vigente – e também pelo Estado que, do mesmo modo, ocupa uma posição ideológica crítica em relação ao sistema capitalista. Passamos a observar, então, as seções do Capítulo 1: Estudo dos textos; Produção de texto; Para escrever com expressividade; A língua em foco; De olho na escrita; e Divirta-se.

Nas três primeiras seções, há um esforço no sentido de atender as diretrizes dos PCNs (1997), que propõem que o ensino de Língua Portuguesa e a organização dos conteúdos para o ensino sejam articulados em três eixos: leitura, produção textual e análise linguística. A primeira seção é dividida nas subseções “Compreensão e interpretação”, “A linguagem dos textos” e “Trocando ideias”, a primeira subseção tem como foco a análise dos textos e a retirada de informações da superfície textual, a segunda visa à ampliação de léxico e à observação do estilo de escrita dos textos, e a terceira busca propor a reflexão sobre o tema, trazendo questões nas quais o aluno deverá explicitar sua opinião a respeito do tema.

A segunda seção tem uma única subseção com o título “A reportagem”, na qual o aluno é motivado a ler e a produzir uma reportagem, reforçando a proposta dos PCNs (1997) que afirmam que o estudo da língua deverá ter como base os gêneros discursivos/textuais e como objeto de análise o texto. Para tanto, os PCNs (1997) afirmam que os textos se organizam dentro de determinados gêneros e que os vários gêneros existentes constituem formas relativamente estáveis de enunciados disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional. Esta perspectiva explicitada nos PCNs (1997) tem sua raiz na teoria dos gêneros do discurso de Mikhail Bakhtin (2003) e, mais recentemente, nas proposições dos linguistas Bernard Schneuwly e Joaquim Dolz (2004) que utilizam a teoria dos gêneros textuais como aporte metodológico para o ensino. Nestas seções, a filiação do discurso do LD aos saberes do domínio da perspectiva dos gêneros discursivos - que, como dissemos, é uma dentre outras perspectivas de ensino de língua – reporta-se a um conhecimento constituído pelo domínio de memória da Linguística¹², ao mesmo tempo em que atende às diretrizes do Estado, que primeiramente adotou essa perspectiva.

A terceira seção do capítulo 1 tem como subseção “O discurso citado nos textos jornalísticos” e propõe uma análise textual/discursiva do texto base da subseção, de modo que o aluno possa identificar quais vozes ecoam nos discursos jornalísticos. As atividades desta seção realizam uma análise linguística do texto e atendem às orientações dos PCNs (1997) quanto a este tipo de atividade. Vemos assim, o modo como o Estado, via PCNs (1997), determina o que pode e deve ou não ser ensinado, mas também o que escapa a essa determinação, como vemos a seguir.

Se até o momento observamos um esforço por manter um fio condutor do discurso que buscasse atender às orientações dos documentos normatizadores do ensino de língua em nosso país, vemos que, nas demais seções do capítulo, os autores fazem um rompimento com esta perspectiva. Na seção “A língua em foco”, observamos claramente que o foco será a gramática normativa e de forma totalmente desconectada de textos trabalhados anteriormente. A subseção “As orações subordinadas substantivas” tem como tópicos: Classificação das orações

¹² Por domínio de memória da linguística, compreendemos o conhecimento construído em torno desta ciência, a partir do século XX, com Ferdinand de Saussure.

substantivas; Orações substantivas reduzidas; As orações substantivas na construção do texto; e Semântica e discurso.

Nesta subseção são ofertados pequenos textos que servem como pretexto para o ensino de gramática em uma perspectiva tradicional, com a utilização de metalinguagem e com foco na correção linguística, propondo-se a definir regras para a instrumentalização e utilização da língua, tal qual o dicionário e a gramática. Mesmo o terceiro tópico, que faz referência ao texto, não se diferencia dos demais quanto ao foco do estudo. O último tópico “Semântica e discurso”, em seu título, nos remete à própria AD, que busca observar os efeitos de sentido no discurso, mas o que observamos de fato é apenas a continuidade do ensino de gramática.

A seção seguinte, “De olho na escrita”, tem como subseção “Plural dos substantivos compostos” novamente dá seguimento ao ensino de gramática e busca explicitar o conjunto de regras do conteúdo abordado, cabendo ao aluno a tarefa de memorizar estas regras. Por fim, a última seção propõe uma pequena brincadeira em forma de uma charada e não apresenta conexão alguma com os tópicos abordados no capítulo.

Ao analisarmos o L1, podemos observar que a questão do sentido e do discurso enquanto uma produção linguístico-histórica e ideológica acaba sendo silenciada, como vimos no tópico “Semântica e discurso”, mantendo-se a ideia da estabilização dos sentidos, tal qual em um dicionário (PETRI, 2010). Além disso, cabe destacarmos que a posição-sujeito inscrita no discurso vincula-se a uma FD do gramático, no entanto, em função das condições de produção e das diretrizes do Estado, são trazidos determinados discursos para o LD, no caso, o discurso dos gêneros discursivos. Isso não causa, porém, uma desidentificação do sujeito com sua FD, o que ocorre é um trânsito entre os saberes da mesma e de outras FDs. Neste sentido, o ensino com base em gêneros discursivos está vinculado a FD do gramático, pois mesmo com objetos de ensino e enfoques diferentes, permanece o caráter transversal da gramática.

Em continuidade, passamos a observar a constituição discursiva do L2 que é representativo de um importante momento histórico de nosso país, ou seja, é fortemente determinado pela historicidade. O L2 foi publicado no ano de 1984, no período final da ditadura militar, e o conturbado momento social e político do país – as condições de produção do discurso - é explicitado por meio da escolha do texto

principal da Unidade 1, “Política e Politicalha”, um texto argumentativo do autor Rui Barbosa, que provoca efeitos de sentido que trazem à tona a reflexão sobre o modo como é conduzida a gestão do Estado.

Nesse período, iniciavam-se no Brasil as reflexões sobre a leitura e escrita em sala de aula. Os textos do linguista brasileiro João Wanderlei Geraldi são importantes marcos para o ensino de Língua Portuguesa e trazem pela primeira vez o reconhecimento do texto como objeto de ensino e da necessidade de ensinar os alunos a ler e escrever de forma efetiva, tendo em vista o fracasso da perspectiva tradicional de ensino, com foco na gramática e na metalinguagem, em formar leitores e produtores textuais competentes. Em sua obra o “O texto em sala de aula”, Geraldi (1984) explicita concepções de linguagem relacionadas à diferentes correntes de estudos linguísticos. Estas concepções compreendem a linguagem como: i) expressão do pensamento: correspondente aos estudos da gramática tradicional; ii) instrumento de comunicação: ligada ao estruturalismo e o transformacionalismo; iii) forma de interação: ligada à linguística da enunciação.

No L2, observamos uma forma distinta de apresentação da grade de conteúdos. O índice é apresentado de forma simplificada e um detalhamento maior das atividades de cada unidade é apresentado como uma página inicial da mesma. Assim, a Unidade 1 (de um total de 12) apresenta as seções principais como “Texto 1: Política e Politicalha” e “Texto 2: Rondó dos Cavalinhos”, cada qual com sua própria subdivisão. O Texto 1 possui as subseções: Estudo do vocabulário; Vamos discutir o texto; A sua interpretação crítica do texto; Estudo gramatical; Estudo da ortografia; Para compreender e fixar.

Todas estas seções são também segmentadas em subseções (cf. Anexo B). Após a leitura do texto, passa-se à primeira subseção, com o título “Estudo do vocabulário”, que tem como objetivo promover a ampliação de léxico do aluno por meio do estudo de sinônimos, categorias de sentido e palavras cognatas. As duas subseções seguintes – “Vamos discutir o texto” e “A sua interpretação crítica do texto” – buscam ampliar a compreensão do texto lido por meio de conceitos discursivos e de questões relacionadas ao texto, sendo na terceira subseção questões de caráter subjetivo, nas quais os alunos deverão expressar sua opinião. As três seções seguintes tomam um grande espaço no qual o foco é o ensino da gramática normativa por meio de conceitos que deverão ser memorizados e de exercícios construídos a

partir de frases desconectadas dos textos da unidade. Aqui, assim como em grande parte do livro anterior, a proposição é definir regras para a instrumentalização e utilização da língua, tal qual o fazem o dicionário e a gramática. Do mesmo modo, a posição-sujeito do discurso do L2 se identifica plenamente a uma FD dos saberes gramaticais.

A seção 2 tem como título e texto base “Rondó dos Cavalinhos” e sua primeira subseção é “Atividades de reflexão e conclusão”. Nestas atividades são realizadas a localização de informação textual explícita e o estudo de conceitos advindos da literatura, como prosa e verso, e da linguística, como função poética. Este último conceito nos remete aos estudos de viés comunicativo de Roman Jakobson (2010), sendo a função poética uma das funções da linguagem expostas pelo autor. Para Jakobson (2010, p. 151), “A Poética trata dos problemas da estrutura verbal, assim como a análise de pintura se ocupa da estrutura pictorial. Como a Linguística é a ciência global da estrutura verbal, a Poética pode ser encarada como parte integrante da Linguística”. O Objetivo desta subseção é proporcionar a leitura de um texto do cânone literário e utilizá-lo como base para a compreensão dos conceitos citados acima. A referência feita aos estudos de viés comunicativo explicita o modo como o discurso é afetado pela exterioridade, pela sua historicidade, tendo em vista a relevância que tais estudos tiveram no período em que o L2 foi produzido. Isso demonstra também um período de transição, momento em que a ideia de linguística como um código para comunicação e expressão mostrou-se insuficiente e possibilitou a abertura de espaço para os estudos da Linguística Textual. Essa transição é perceptível, pois observamos marcas que se vinculam ao viés comunicativo – como acabamos de ver – e, após, surge referência às questões teóricas da Linguística Textual, como vemos no próximo parágrafo.

A subseção seguinte tem como título “Reflexão e ação mental” e, na mesma, são colocadas algumas frases/citações que deverão levar o aluno a refletir sobre questões políticas e sociais. Devido ao seu caráter sociocomunicativo, podemos caracterizar tais citações como textos, como unidades de sentido, o que nos remete à Linguística Textual que, busca integrar o estudo de aspectos linguísticos, sociocognitivos, interacionais e culturais (KOCH, 1997). Os estudos da Linguística Textual tiveram grande impacto sobre o ensino de Língua Portuguesa e sobre a produção de materiais didáticos na década de oitenta (KOCH, 1997), o que mais uma

vez explicita o modo como as condições de produção e a historicidade afetam o discurso dos sujeitos e, em consequência, o que será ou não ensinado nas escolas.

Por fim, a subseção “Atividades de redação” encerra a primeira unidade do L2 e, como o próprio nome sugere, propõe a escrita de um texto. Na descrição das atividades, que podem ser encontradas logo abaixo do título, o autor apresenta as seguintes assertivas em forma de pergunta e resposta:

- Por que fazer redações?
 - Para desenvolver a capacidade de expor, com clareza, elegância e correção as suas ideias.

Assim como descreve Geraldi (1984), a perspectiva aqui encontrada pertence a uma concepção de linguagem como expressão do pensamento, que corresponde aos estudos da gramática tradicional. Além disso, nesta subseção ocorre uma mescla de atividades que propõem que o aluno obedeça a regras de pontuação, atenha-se a conceitos da gramática, escreva com criatividade e leve em consideração conceitos de tipologia textual, de modo a escrever seu texto de forma adequada. Os conceitos de tipologia textual são oriundos da Linguística Textual, foram parte da elaboração das gramáticas textuais e atualmente ocupam, sob o enfoque dos gêneros textuais, um lugar de destaque nas pesquisas sobre o texto (KOCH, 1997).

Tendo em vista essa composição e enfoque das unidades dos LDs tomados como *corpus* de análise, entendemos que o sujeito do discurso se inscreve em uma FD que se vincula aos saberes gramaticais, mas circula entre os diferentes saberes sobre a língua, conforme as condições de produção de seu discurso. Consideramos isso, pois, mesmo que observamos referências às teorias linguísticas, o que predomina na discursividade é o discurso da gramática, materializado pelo enfoque no ensino de regras gramaticais.

Há outros fatores que perpassam e determinam a constituição dos mesmos, como o fato de os LDs serem um bem de consumo com obsolescência programada (os livros são utilizados por três anos e, após este período, substituídos, mesmo que por edições mais atuais do mesmo livro). Os LDs são produtos editoriais destinados ao consumo por professores e alunos da educação básica e são comprados e distribuídos predominantemente pelo Estado, o que nos leva a refletir sobre questões ideológicas e de poder. Assim, estar ideologicamente alinhado com o Estado, principal

comprador do produto, é um dos critérios para receber um parecer favorável por parte do PNLD e aumentar as chances do LD ser selecionado para compra.

Outro elemento considerado é a diferença entre as publicações, que é de 28 anos (L1: 2012; L2: 1984), e esperávamos grandes diferenças entre os LDs, o que de fato ocorre em vários pontos, como na escolha e seleção de temas e textos. Surpreende-nos, porém, o fato de um livro atual como L1 manter uma perspectiva de ensino estritamente gramatical em algumas seções, indo em direção totalmente contrária às diretrizes nacionais. Para os PCNs (1997), deverá ser priorizada, num primeiro momento, a utilização de atividades epilinguísticas – reflexão sobre os fenômenos e estruturas linguísticas em função dos usos e da produção de sentido – em detrimento das atividades metalinguísticas, mas sem excluí-las, direção oposta à tomada pelo L1. A presença desta perspectiva de ensino dentro dos LDs, com maior enfoque no L2 e menor no L1, explicita uma concepção de língua como sistema de regras e uma concepção de ensino cujo foco é o saber gramatical.

Para finalizar nossos gestos interpretativos, destacamos que o interdiscurso é um todo e que as FDs se reportam somente a uma parte do mesmo, constituindo-se em uma área de saberes específicos, que dialoga com outros saberes. Observamos que, devido às condições de produção dos LDs analisados, determinadas teorias linguísticas ressoam de forma mais expressiva na discursividade dos LDs, afetando sua constituição: as teorias dos gêneros discursivos, que afetam parte da constituição do L1; a linguística textual, que afeta parte da constituição do L2. Apesar de marcados pela exterioridade, pelas teorias linguísticas que propõe avanços e alternativas para o ensino, os LDPs analisados não rompem com a tradição do ensino de LP que historicamente é voltada para elementos gramaticais, com a utilização de metalinguagem e com foco na correção linguística, propondo-se a definir regras para a instrumentalização e utilização da língua, tal qual o dicionário e a gramática. Assim, vemos que é a FD do gramático que historicamente constitui o sujeito que perpassa os LDs, pois, mesmo que se busque alternativas para o ensino, o mesmo sempre está inscrito no viés tradicional de ensino de língua.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso estudo buscamos realizar gestos interpretativos que permitissem a observação e explicitação da maneira como **o desenvolvimento das ideias (teorias) linguísticas estão materializadas no fio do discurso, determinando a constituição dos LDPs**, e em quais concepções de língua e linguagem, sujeito e ensino a produção dos LDPs encontram-se ancorados. Ao longo de nossas reflexões, explicitamos determinados saberes do domínio de memória da Linguística – o interdiscurso, que ressoam na discursividade dos livros analisados determinando certos efeitos de sentido, com destaque para as teorias dos gêneros discursivos e as teorias da Linguística Textual, que são parte da historicidade e das condições de produção dos LDPs.

Retomamos Orlandi (2015, p. 16), que afirma que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia”, e Pêcheux (2009 [1975], p. 160), que afirma que a FD e a ideologia determinam “o que pode e deve ser dito”. A partir destes preceitos, destacamos que as materialidades analisadas apresentam semelhanças e diferenças. Neste ponto, as diferenças observadas são resultado das diferentes condições de produção e determinações ideológicas, sob as quais foram submetidos os LDs, e são estes elementos que determinam, por exemplo, a temática dos textos que circulam no interior de cada livro – no L2, um texto sobre política, no período final da ditadura militar; no L1, a seleção textos reafirmando a posição ideológica do Estado.

Reafirmando os LDs como materialidades linguísticas significantes e como um dos meios pelos quais o Estado mantém o controle ideológico sobre o que pode e deve e o que não pode e não deve ser ensinado nas escolas, destacamos que permanece nos LDs uma forte presença do ensino com enfoque na gramática, mesmo com todos os avanços das teorias linguísticas, caracterizando os LDs como instrumentos linguísticos - assim como a gramática e o dicionário, que são a base do saber metalinguístico. Além disso, os LDs explicitam uma concepção de língua como sistema de regras, uma concepção de linguagem, em alguns momentos, como expressão do pensamento, em outros como instrumento de comunicação, e uma concepção de ensino cujo foco é o saber gramatical, evidenciando que as materialidades selecionadas para análise fazem parte de uma Formação Discursiva de saberes gramaticais.

Por fim, acreditamos que o LDP deve ser pensado como uma materialidade linguística e histórica, que não está desvinculada das suas condições de produção, sendo afetado e determinado pelo que é posto em circulação referente ao conhecimento linguístico. Do mesmo modo, essa materialidade está vinculada à forma sujeito histórica, à ideologia vigente e aos demais elementos que compõem o fio do discurso.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. 2. ed. Tradução de Valter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em 05 mar. de 2016.
- CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**. 9º ano. 7. Ed. Reform. São Paulo: Saraiva, 2012.
- CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). **Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático: língua materna e língua estrangeira**. 1ª ed. – Campinas, SP: Pontes, 1999.
- COURTINE, Jean-Jacques. **Análise de discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos**. Tradução Cristina de Campos Velho Birck et al. São Carlos: EdUFScar, 2009 [1981].
- GERALDI, João Wanderley. (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1984.
- INDURSKY, Freda. Unicidade, desdobramento, fragmentação: a trajetória da noção de sujeito em análise do Discurso. In: **Práticas discursivas e identitárias**. Sujeito e língua. MITTMANN, Solange, GRIGOLETTO, Evandra e CAZARIN, Ercília Ana. Porto Alegre: Nova Prova Editora, 2008. p. 9-33.
- JAKOBSON, Roman. **Linguística e Comunicação**. Tradução Izidoro Blikstein e José Paulo Paes. 22 ed. São Paulo: Cultrix, 2010.
- KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **Linguística Textual: Retrospecto e Perspectivas**. Alfa, São Paulo, 41: 67-78, 1997.
- LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **O político na Linguística: Processos de representação, legitimação e institucionalização da linguística**. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007. p. 11-18.
- NUNES, José Horta. **Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas**. Letras, Santa Maria, v. 18, n. 2, p. 107–124, jul./dez. 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **História das Ideias Linguísticas**. Campinas-Cáceres: Pontes-Unemat, 2001.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, Editora Pontes, 2004.

_____. **Análise de Discurso**. In: LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. (Org.). **Introdução às Ciências da Linguagem: Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação de sentidos. 2. ed. Campinas, Editora Pontes, 2008.

_____. **Análise do discurso**: Princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas, Editora Pontes, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. brasileira. Tradução Eni Orlandi et al., SP: Campinas, Editora da Unicamp, 2009 [1975].

PETRI, Verli. **Um outro olhar sobre o dicionário**: a produção de sentidos. 1. ed. Santa Maria: UFSM, PPGL-Editores, 2010.

_____. O Funcionamento do Movimento Pendular Próprio às Análises Discursivas na Construção do “Dispositivo Experimental” da Análise do Discurso. In: PETRI, Verli. DIAS, Cristiane (Org.). **Análise de Discurso em Perspectiva – Teoria, método e análise**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

_____. **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 Ciro Martins. 2004. 332 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

PRATES, Marilda. **Reflexão e Ação em Língua Portuguesa**. SP: Ed. Atual, 1984.

SILVA SOBRINHO, José Simão. **“A língua é o que nos une”**: língua, sujeito e Estado no Museu da Língua Portuguesa. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP: [s.n.], 2011.

SCHERER, Amanda Eloína; BRUM-DE-PAULA, Miriam Rose. Memória e história das ideias: o ensino do Francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; GUIMARÃES, Eduardo Roberto Junqueira (Org.). **Institucionalização dos estudos da linguagem**: a disciplinarização das ideias linguísticas. Campinas, Pontes, 2002. p. 121-138.

SCHNEIDERS, Caroline Mallmann. **Serafim Da Silva Neto**: entre a constituição e a circulação do conhecimento linguístico. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2014.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. São Paulo: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

SOARES, Magda. **Português na escola**: História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. *Linguística da norma*. 2 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

ANEXO A – Capa do livro “Português Linguagens” – L1



ANEXO B – Ficha catalográfica - L1

© William Roberto Cereja / Thereza Cochar Magalhães

Copyright desta edição:

SARAIVA S.A. Livrários Editores, São Paulo, 2012.
R. Henrique Schaumann, 270 — Pinheiros
05413-010 — São Paulo — SP
PABX: (11) 3613-3000
SAC: 0800-0117875
www.editorasaraiva.com.br
Todos os direitos reservados.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Cereja, William Roberto
Português : linguagens, 9º ano : língua portuguesa / William Roberto Cereja, Thereza Cochar Magalhães. — 7. ed reform. — São Paulo : Saraiva, 2012.

Suplementado pelo manual do professor.

Bibliografia.

ISBN 978-85-02-15792-7 (aluno)

ISBN 978-85-02-15793-4 (professor)

I. Português (Ensino fundamental) I. Magalhães, Thereza Cochar.

II. Título.

12-00905

CDD-372.6

Índice para catálogo sistemático:

1. Português : Ensino fundamental 372.6

Português: linguagens

9º ano

Gerente editorial: Lauri Cericato

Editor: Noé G. Ribeiro

Editoras-assistentes: Paula Junqueira/Thâmara Veríssimo

Preparação de texto: Célia Tavares

Revisão: Pedro Cunha Jr. e Lilian Semenichin (coords.)/Aline Araújo/Elza Gasparotto/

Rhennan Santos/Maura Loria/Eduardo Sigrist/Luciana Azevedo

Pesquisa iconográfica: Cristina Akisino (coord.)

Licenciamento de textos: Cristina Akisino (coord.)/Érica Brambila/Stephanie Santos Martini

Gerente de arte: Nair de Medeiros Barbosa

Supervisor de arte: José Maria de Oliveira

Adaptação de projeto gráfico: Cristina Nogueira da Silva

Capa: Commcepta Design

Imagens de capa: Rubberball 2009/LatinStock, JJamArt/Corbis/LatinStock,

Rubberball/LatinStock, Jupiter Unlimited/Imageplus

Ilustrações: Alberto De Stefano, Avelino Guedes, Biry Sarquis, Filipe Rocha, Luigi Rocco, Marco Aurélio Sismotto,

Marcos Guilherme, Mariângela Haddad, Natália Forcat, Sergio Palmiro, Vicente Mendonça, Weberson Santiago

Diagramação: Marcos Zolezi

Assessoria de arte: Maria Paula Santo Siqueira

Encarregada de produção e arte: Grace Alves

Coordenação eletrônica: Sílvia Regina E. Almeida

Propostas de textos e atividades: Ariete Fernandes Moreira/Ciley Cleto/

Liete Maria de Amorim Machado/Norberto Lourenço Nogueira Júnior/Rosineide de Melo

Impressão e Acabamento: D'ARTHY Editora e Gráfica Ltda


O material de publicidade e propaganda reproduzido nesta obra está sendo utilizado apenas para fins didáticos, não representando qualquer tipo de recomendação de produtos ou empresas por parte do(s) autor(es) e da editora.

ANEXO C – Índice - L1

SUMÁRIO

UNIDADE I – Valores

CAPÍTULO I – O preço de estar na moda

	Moda tem de parar de sacrificar modelos, Alcino Leite Neto e Vivian Whiteman	12
	Plástica na adolescência, Fabiana Gonçalves	13
	Estudo dos textos	14
	Compreensão e interpretação	14
	A linguagem dos textos	16
	Trocando ideias	16
	Produção de texto	17
	A reportagem	17
	Para escrever com expressividade	21
	O discurso citado nos textos jornalísticos	21
	A língua em foco	23
	As orações subordinadas substantivas	23
	Classificação das orações substantivas	25
	Orações substantivas reduzidas	27
	As orações substantivas na construção do texto	28
	> Semântica e discurso	29
	De olho na escrita	30
	Plural dos substantivos compostos	30
	Divirta-se	33



Filipe Rocha

CAPÍTULO 2 – Os valores do outro

	O casal Arnolfini, Jan van Eyck	34
	Produção de texto	36
	A língua em foco	37
	O pronome relativo	37
	Como analisar sintaticamente o pronome relativo	40
	O pronome relativo <i>cujo</i>	42
	O pronome relativo <i>onde</i>	42
	O pronome relativo na construção do texto	44
	> Semântica e discurso	45
	De olho na escrita	46
	Plural dos adjetivos compostos	46
	Divirta-se	47



Filipe Rocha

ANEXO D – Unidade 1 - L1

UNIDADE



Valores

Nunca se perguntou

Porque vivia sozinha
em Nova York
toda semana ia
à mesma peixaria em Chinatown
comprar tartaruga viva.
Depois
dura casca metida em saco plástico
ia atirá-la no Hudson.
Nunca se perguntou
o que acontecia à tartaruga
na água turva
mancha entre manchas
nunca se perguntou
se submersa se enredava em correntes
âncoras e cabos
se era estraçalhada pelas hélices.
Ia toda semana deixar seu dinheiro
na pálida mão do peixeiro chinês
e caminhava até o rio
sentindo estremecer as nadadeiras
para entregá-las ao Hudson
e acreditá-la livre.

(Marina Colasanti. *Fino sangue*. Rio de Janeiro:
Record, 2005. p. 70. © by Marina Colasanti)



The Cheshire Smile Photography/Flickr/Getty Images

ANEXO E – Capítulo 1 - L1

CAPÍTULO

1

O preço de estar na moda

Uma garota morre de vontade de comer cachorro-quente e tomar sorvete, mas não come nada porque quer que lhe caia bem uma calça de cintura baixa que acabou de comprar.

Um rapaz odeia fazer exercícios, mas passa horas na academia só para ter o corpo malhado e ser elogiado pelas garotas.

Afinal, quem é que manda em nosso corpo e em nossas vontades?

Que valores são esses que, quando menos percebemos, começamos a incorporar?

TEXTO I

Moda tem de parar de sacrificar modelos

Chegou a um nível irresponsável e escandaloso a magreza das modelos nas semanas brasileiras de moda. As garotas, muitas delas recém-chegadas à adolescência, exibem verdadeiros gravetos como pernas e, no lugar de braços, carregam espécies de varetas desconjuntadas. De tão desencarnadas e enfraquecidas, algumas chegam a se locomover com dificuldade quando têm que erguer na passarela os sapatos pesados de certas coleções.

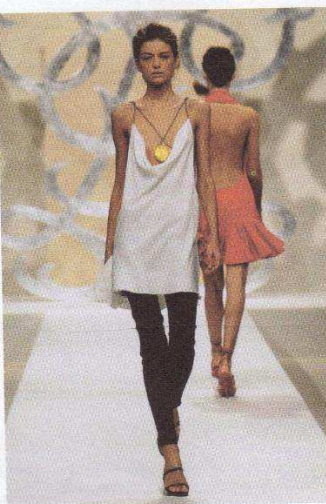
Usualmente consideradas arquétipos de beleza, essas modelos já estão se acercando de um estado físico limítrofe, em que a feiura mal se distingue da doença.

Essa situação tem o conluio de todo o meio da moda, que faz vista grossa da situação, mesmo sabendo das crueldades que são impostas às meninas e das torturas que elas infligem a si mesmas para

permanecerem desta maneira: um amontoado de ossos, com cabelos lisos e olhos azuis.

Uma rede de hipocrisia se espalhou há anos na moda, girando viciosamente, sem parar: os agentes de modelos dizem que os estilistas preferem as moças mais magras, ao passo que os estilistas justificam que as agências só dispõem de meninas esque-léticas. Em uníssono, afirmam que eles estão apenas seguindo os parâmetros de beleza determinados pelo “mercado” internacional – indo todos se deitar, aliviados e sem culpa, com os dividendos debaixo do travesseiro.

Alguns, mais sinceros, dizem que não querem “gordas”, com isso se referindo àquelas que vestem nº 36. Outros explicitam ainda mais claramente o que pensam dessas modelos: afirmam que elas não passam de “cabides de roupas”.



Karl Prouse/Contrasting/Getty Images

ANEXO F – Produção de texto – L1

Produção de texto

A REPORTAGEM

1 Antes de conhecer uma reportagem impressa, acesse o vídeo *A reportagem* com a finalidade de observar como é uma reportagem televisiva.

Dos gêneros jornalísticos, você já conheceu a notícia oral e a impressa, a entrevista oral e a impressa, a carta de leitor, a carta-denúncia. Neste capítulo e no seguinte, você vai conhecer a **reportagem**.

Leia esta reportagem:

Maioria vai a bibliotecas para fazer pesquisa

Frequentadores são motivados sobretudo por interesse escolar (65%);
21% das cidades não têm unidades municipais

No Norte e no Nordeste, enquanto 75% usam as bibliotecas para tarefas escolares, apenas 1% visita o local por lazer

No final da tarde de ontem, a biblioteca Álvaro Guerra, em Pinheiros, zona oeste de São Paulo, tinha apenas uma frequentadora. Professora, ela fazia pesquisas no local.

O cenário era similar ao da vizinha Alceu Amoroso Lima, onde, entre os 12 frequentadores, havia um grupo de adolescentes estudando e pessoas com listas de livros nas mãos.

Como nos dois locais visitados pela Folha, a maioria das bibliotecas brasileiras é usada mais para pesquisas do que para lazer, aponta o primeiro censo das bibliotecas municipais do país, divulgado ontem pelo Ministério da Cultura.

Segundo os dados, o lazer é responsável por apenas 8% da procura pelas bibliotecas. Em SP, esse índice sobe para 22%.

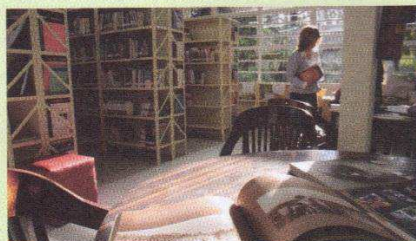
Já as pesquisas escolares são o principal motivo de frequência às bibliotecas (com 65% das visitas), seguidas das pesquisas em geral (26%).

A pesquisa escolar desponta no Norte e no Nordeste: enquanto 75% usam as bibliotecas para tarefas escolares, apenas 1% visita o local por lazer.

Entre setembro do ano passado e janeiro deste ano, pesquisadores foram a campo e fizeram consultas por telefone coordenados pela Fundação Getúlio Vargas. A pesquisa encontrou o seguinte cenário: 21% das cidades não tinham bibliotecas municipais abertas.

Em 8% dos municípios, de fato não havia biblioteca; em 13%, elas estavam em processo de reabertura ou implantação.

O estudo considera apenas as bibliotecas mantidas pelas prefeituras. Mas, segundo o



Zanone Fraissat/Folhapress

Ministério da Cultura, bibliotecas estaduais ficam concentradas nas capitais e o mais provável é que os municípios sem bibliotecas municipais não tenham nenhum outro espaço de leitura mantido pelo poder público.

Nas que estavam em funcionamento, o censo constatou fragilidades: 71% não ofereciam acesso do público à internet, 91% não tinham estruturas acessíveis a deficientes visuais e 53% tinham condições inadequadas, segundo os técnicos.

Parte desses problemas foi considerada crítica por Fabiano Piúba, diretor de livro, leitura e literatura do ministério. A falta de acessibilidade, segundo ele, é "gravíssima".

Piúba afirma que a responsabilidade pelas bibliotecas é, principalmente, dos municípios. À União, continua, cabe instigar as cidades a organizarem o espaço e oferecer materiais, como livros e mobiliário.

Paulo Ziulkoski, presidente da Confederação Nacional dos Municípios, afirma que a biblioteca deveria ser vista com mais importância pelos gestores, mas que os municípios sofrem com falta de verbas.

ANEXO G – A língua em Foco – L1

A língua em foco

▶ AS ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS

CONSTRUINDO O CONCEITO

Leia este cartum, de Caco Galhardo:



1. O cartum mostra uma cena cotidiana na vida do casal Julio e Gina. Observe a notícia dada na TV e o comentário da mulher.
 - a) Quem foi o homem de Neandertal?
 - b) O que a mulher quer dizer com o comentário “Grande novidade!”?
 - c) Que elementos da cena mostrada no cartum dão apoio ao comentário que a mulher faz?
2. Observe a estrutura do enunciado correspondente à notícia dada na televisão:

“Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais...”

 - a) Identifique os verbos desse período e responda: Quantas orações há nele?
 - b) Trata-se de um período simples ou de um período composto?
3. Se substituirmos a segunda oração do enunciado pela palavra **algo**, teremos: “Estudo revela algo”.
 - a) Qual é, nesse enunciado, a predicação da forma verbal **revela**?
 - b) Qual é, nesse enunciado, a função sintática do termo **algo**?
 - c) Portanto, no período “Estudo revela que humanos acasalaram com neandertais”, qual é a função sintática da oração “que humanos acasalaram com neandertais”?

ANEXO H – Semântica e Discurso – L1

4. No final do poema, o eu lírico aproxima a velhice da infância. O que você acha: Quando envelhecemos nos tornamos crianças outra vez?
5. Entre as seguintes afirmações a propósito do poema, indique as que são verdadeiras.
 - a) Ações como “sentar no colo do meu pai”, “ninar boneca sem receios”, etc. são o alvo das saudades do eu lírico; por isso desempenham o papel de orações subordinadas substantivas completivas nominais.
 - b) O aposto normalmente é considerado um termo acessório, secundário, na oração. No poema lido, entretanto, as orações subordinadas substantivas apositivas são indispensáveis para a compreensão das pequenas “coisas” que compõem a infância.
 - c) As coisas de que são feitas nossa infância são alegres e tristes; parecem coisas pequenas, sem importância e, no entanto, delas sentimos saudades quando nos afastamos desse tempo.

Semântica e discurso

Leia o anúncio a seguir e responda às questões de 1 a 3.

SÓ PRA LEMBRAR QUE AGORA NOSSOS VOOS NON-STOP DE IDA E VOLTA PARA O MÉXICO SÃO NOTURNOS.

VOOS NOTURNOS DE IDA E VOLTA PARA O MÉXICO

Agora os voos da Aeroméxico para o México vão a voar de noite. Isso significa que você não precisa mais perder um dia de trabalho viajando. Voe Aeroméxico e tenha bons sonhos.

AEROMEXICO
A companhia aérea mais pontual do mundo.

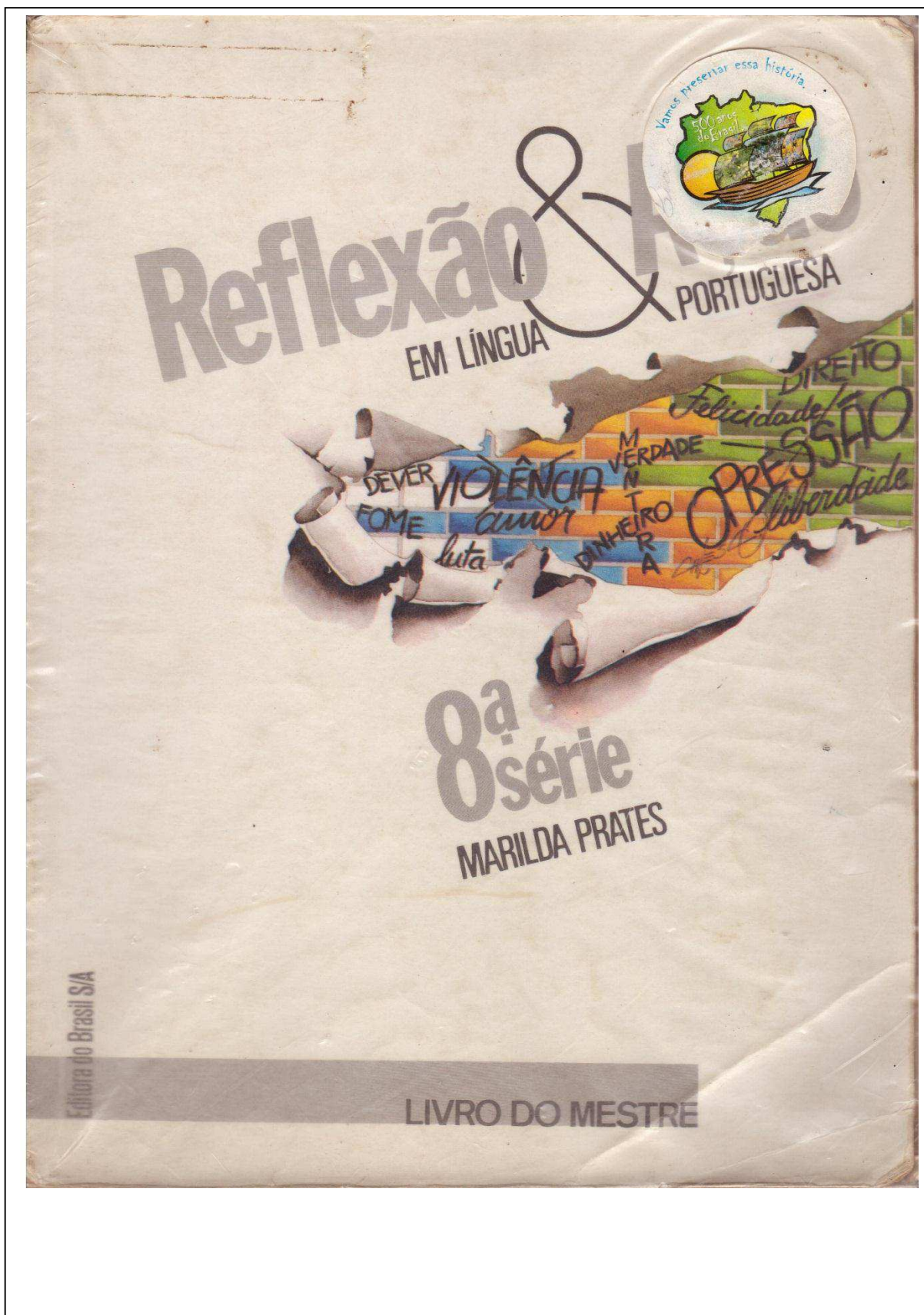
Consulte seu agente de viagens ou ligue para Aeroméxico - fone 11 3253 3888 www.aeromexico.com • e-mail: promocao@aeromexico.com.br

(IstoÉ, nº 1771.)

1. No anúncio há uma oração subordinada substantiva, que funciona como complemento de um verbo transitivo.
 - a) Identifique esse verbo e a oração subordinada substantiva que o complementa.
 - b) Classifique a oração subordinada substantiva.
2. Todo anúncio visa promover um produto.
 - a) Qual é o produto promovido pelo anúncio lido?
 - b) Quais são os argumentos utilizados pelo anunciante para vender o produto?
 - c) Considerando-se que o anúncio foi publicado numa revista de grande circulação, a quem se destina o produto?
3. Quando observamos o anúncio, notamos que uma moça se encontra deitada confortavelmente numa poltrona de primeira classe e tem nos pés pantufas em forma de coelho.
 - a) Qual é a intenção do anunciante ao apresentar assim a moça?
 - b) Por que as pantufas em forma de coelho reforçam o conteúdo da mensagem verbal?

ANEXO I – Capa do livro “Reflexão e Ação em Língua Portuguesa”

– L2



ANEXO J – Ficha catalográfica – L2

CIP-Brasil. Catalogação-na-Publicação
Câmara Brasileira do Livro, SP

P925r Prates, Marilda.
8ª Reflexão e ação: língua portuguesa: 8ª série / Marilda Prates. — São Paulo: Ed. do Brasil, 1984.

1. Português (1º grau) 2. Português - Composição e exercícios (1º grau) 3. Português - Gramática I. Título. II. Título: Língua portuguesa.

17. e 18. CDD -372.6
17. e 18. -372.61
18. -372.623

84-1667

Índices para catálogo sistemático:

1. Gramática : Ensino de 1º grau 372.61 (17. e 18.)
2. Linguagem : Ensino de 1º grau 372.6 (17. e 18.)
3. Português : Ensino de 1º grau 372.6 (17. e 18.)
4. Redação : Linguagem : Ensino de 1º grau 372.6 (17.) 372.623 (18.)

Supervisão Geral: Walter Szeligowsky Ramos
Assessoramento Técnico: Ariovaldo Kato
Diagramação: Décio Luiz B. Lopes
Masao Maebata
Composição: Wanderlei Aparecido Silveira
Ilustrações: Moacir Calesco
Execução: Secção Gráfica da
Editora do Brasil S/A
Av. Mal. Humberto A.C. Branco, 368
Guarulhos - SP

ANEXO K – Índice L2

ÍNDICE

UNIDADE

1	TEXTO 1: Política e Politicalha	8
	ESTUDO GRAMATICAL: Classes de Palavras; Termos da Ora- ção; Frase – Oração e Período.	13
	ESTUDO ORTOGRÁFICO: Acentuação; Uso do X e CH; MAS e MAIS	19
	TEXTO 2: Rondó dos Cavalinhos	22
	ATIVIDADES DE REDAÇÃO	25

UNIDADE

2	TEXTO 1: Cãomício no Calçado	30
	ESTUDO GRAMATICAL: Período Composto por Coordenação; Coordenadas Assindéticas e Sindéti- cas; Exercícios de Revisão	35
	ESTUDO ORTOGRÁFICO: Acentuação; Uso do G e J; Uso de Palavras Homógrafas	38
	TEXTO 2: Governo é Governo	40
	ATIVIDADES DE REDAÇÃO	43

UNIDADE

3	TEXTO 1: O Indivíduo e a História	48
	ESTUDO GRAMATICAL: Orações Subordinadas Substantivas	51
	ESTUDO ORTOGRÁFICO: Acentuação; Antônimos; Palavras Cognatas; Sons do X; Uso do L e U; Uso do MAU e MAL	56
	TEXTO 2: A Mistificação do Herói	59
	ATIVIDADES DE REDAÇÃO	61

UNIDADE

4	TEXTO 1: A Fábula do Lobo Traficante	66
	ESTUDO GRAMATICAL: Subordinadas Adverbiais; Conjunções Adverbiais; Adjuntos Adverbiais; Agente da Passiva	70
	ESTUDO ORTOGRÁFICO: Emprego do H; Uso do S e Z; Senão e Se não	74
	TEXTO 2: O Menino Grapiúna	76
	ATIVIDADES DE REDAÇÃO	78

ANEXO L – Unidade 1 – L2

UNIDADE 1

TEXTO 1: Política e Politicalha.**ESTUDO DO VOCABULÁRIO**

- Sinônimos
- Sentido próprio e sentido figurado
- Palavras cognatas

VAMOS DISCUTIR O TEXTO

- Fato e opinião
- Causa e consequência

A SUA INTERPRETAÇÃO CRÍTICA DO TEXTO

- Democracia
- Política
- Mensagem
- Aspectos literários: literatura, estilo, biografia

ESTUDO GRAMATICAL

- Classes de palavras
- Termos da oração
- Frase – Oração e período

ESTUDO DA ORTOGRAFIA

- Acentuação
- Uso do X e CH

PARA COMPREENDER E FIXAR

- MAS (conjunção)
- MAIS (advérbio)

TEXTO 2: Rondó dos Cavalinhos**ATIVIDADES DE REFLEXÃO E CONCLUSÃO**

- Quem é o autor?
- Prosa e Verso
- Função poética
- Mensagem do poema

REFLEXÃO E AÇÃO MENTAL**ATIVIDADES DE REDAÇÃO**

- ◆ **NA PONTUAÇÃO:** • Uso da vírgula na elipse do verbo

- ◆ **NA FRASE:**
 - Frase nominal
 - Discurso direto e indireto
 - Ordem direta e inversa

- ◆ **NA EXPRESSÃO CRIATIVA:**

REDAÇÃO 1: Narração inspirada nos textos

REDAÇÃO 2: Narração seguindo o enredo sugerido

REDAÇÃO 3: Argumento e opinião

ANEXO M – Texto 1 – L2

VOCABULÁRIO

- afinar – *aguçar, aperfeiçoar*
- alcunha – *apelido*
- consoante – *que rima*
- crônico – *que dura há muito*
- elucidativo – *esclarecedor*
- ferrete – *instrumento com que se marca o gado*
- gerir – *dirigir, administrar*
- inexorável – *rígido, insensível*
- negligente – *que tem preguiça*
- parolagem – *ato de tagarelar*
- pejorativo – *desagradável*

Política e Politicalha

A política *afina* o espírito humano, educa os povos no conhecimento de si mesmos, desenvolve nos indivíduos a atividade, a coragem, a nobreza, a previsão, a energia, cria, apura, eleva o merecimento.

Não é esse jogo da intriga, da inveja e da incapacidade, a que entre nós se deu a *alcunha* de politicagem. Esta palavra não traduz ainda todo o desprezo do objeto significado. Não há dúvida que rima bem com criadagem e *parolagem*, afilhadagem e ladroagem. Mas não tem o mesmo vigor de expressão que os seus *consoantes*. Quem lhe dará com o batismo adequado? Politiquice? Politiquismo? Politicaria? Politicalha? Neste último, sim, o sufixo *pejorativo* queima como um *ferrete*, e desperta ao ouvido uma consonância *elucidativa*.

Política e politicalha não se confundem, não se parecem, não se relacionam uma com a outra. Antes se negam, se excluem, se repulsam mutuamente.

A política é a arte de *gerir* o Estado, segundo princípios definidos, regras morais, leis escritas, ou tradições respeitáveis. A politicalha é a indústria de explorar o benefício de interesses pessoais. Constitui a política uma função, ou um conjunto das funções do organismo nacional: é



o exercício normal das forças de uma nação consciente e senhora de si mesma. A politicalha, pelo contrário, é o envenenamento *crônico* dos povos *negligentes* e viciosos pela contaminação de parasitas *inexoráveis*. A política é a higiene dos países moralmente sadios. A politicalha, a malária dos povos de moralidade estragada.

RUI BARBOSA, *Trechos escolhidos de Rui Barbosa*,
Edições de Ouro, Rio, 1964.

ANEXO N – Estudo Gramatical – L2

todo o povo sofre e paga as contas. É daí que nascem todas as formas de corrupção e de exploração que infernizam a vida, em qualquer país onde o poder foi roubado por uma pessoa ou por um grupo, usando não da *força do direito*, mas do *direito da força*, onde foi por isso negado ao povo o direito de participação.”

Respostas pessoais. Ex.: É preciso que haja, em todos e em cada um dos cidadãos, maior consciência de seus direitos e de seus deveres, que haja, em cada um dos responsáveis pelos destinos de uma nação, preocupação efetiva pelo bem comum.

ESTUDO GRAMATICAL

EXERCÍCIOS DE REVISÃO

CLASSES GRAMATICAIS

Substantivo, adjetivo, artigo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção e interjeição.

1) Escreva as palavras destacadas ao lado de sua classe gramatical:

- a) A *política afina* o espírito *humano*, educa os povos no conhecimento de *si* mesmos.
 b) *Ih! mas* que politicalha!
 c) Politicalha é termo pejorativo que define a política *mal* aplicada e voltada primeiro aos interesses pessoais.

substantivo *política*
 artigo *a*
 adjetivo *humano*
 pronome *si*
 numeral *primeiro*

verbo *afina*
 advérbio *mal*
 preposição *a*
 conjunção *mas*
 interjeição *ih!*

2) Use:

- a) artigo; c) pronome oblíquo;
 b) preposição; d) pronome demonstrativo.

- Vou contar-lhe *a* história. (a) *artigo*
- Vou explicar a situação política *a* todos. (b) *preposição*
- Se tu *a* amasses, serias feliz. (c) *pronome oblíquo*
- Não *a* deixei só. (c) *pronome oblíquo*
- E *a* que o senhor atribui essa atitude do político? (d) *pronome demonstrativo*
- E saíra *a* correr mundo. (b) *preposição*
- Coloquei as contas do político sobre a mesa e *as* do professor ficaram comigo. (d) *pronome demonstrativo*

3) Dê a classe gramatical das palavras destacadas:

- substantivo • advérbio • adjetivo • conjunção

- a) *Mal* o político assumiu, deixou transparecer seu *mau* caráter.
 conjunção adjetivo
 b) Na política, um *mau* passo pode levar a um *mal* irreparável.
 adjetivo substantivo

ANEXO O – Texto 2 – L2

ATIVIDADES DE REFLEXÃO E CONCLUSÃO

Truncho de música cujo tema principal se
 nutre de várias vezes

Rondó dos Cavalinhos

Os *cavalinhos* correndo,
 E nós, *cavalões*, comendo . . .
 Tua beleza, Esmeralda,
 Acabou me enlouquecendo.

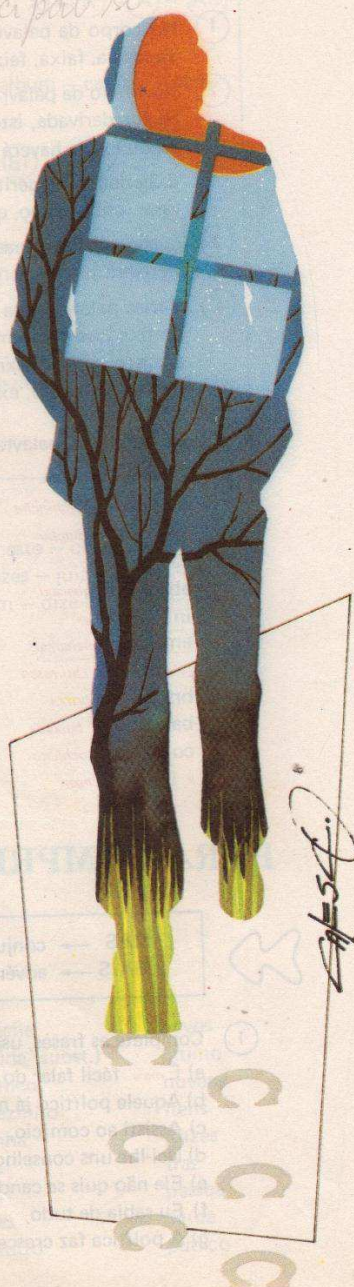
Os *cavalinhos* correndo,
 E nós, *cavalões*, comendo . . .
 O sol tão claro lá fora,
 E em minh' alma-anoitecendo!

Os *cavalinhos* correndo,
 E nós, *cavalões*, comendo . . .
 Alfonso Reyes partindo,
 E tanta gente ficando . . .


Os *cavalinhos* correndo,
 E nós, *cavalões*, comendo . . .
 A Itália falando grosso,
 A Europa se avacalhando . . .

Os *cavalinhos* correndo,
 E nós, *cavalões*, comendo . . .
 O Brasil politicando,
 Nossa! A poesia morrendo . . .
 O sol tão claro lá fora,
 O sol tão claro, Esmeralda,
 E em minh' alma-anoitecendo!

"Estrela da Manhã" – Manuel Bandeira, in Bandeira – Seleta em
 prosa e verso – Livraria José Olympio Editora – Rio de Janeiro,
 1971, pp. 119-120.




ANEXO P – Funções da linguagem – L2



QUEM É O AUTOR?

MANUEL BANDEIRA (1886 ► Recife PE – 1968 – RS). É um dos maiores poetas do **Modernismo** brasileiro.

- Com 19 anos, contraiu a tuberculose. Mas só veio a falecer com mais de 80 anos de idade.
- O fato da luta contra a doença marcou sua poesia. Muitos de seus poemas falam sobre a morte.
- O poema **Rondó dos Cavalinhos** faz parte do livro **ESTRELA DA MANHÃ**.



PROSA E VERSO

- Vamos comparar os dois textos desta Unidade: “**Política e Politicalha**”, de Rui Barbosa e “**Rondó dos Cavalinhos**”, de Manuel Bandeira.
 - O primeiro texto, em **prosa**, apresenta uma característica marcante: as linhas são contínuas e se agrupam em parágrafos.
- A crônica, o romance, uma carta, um conto, uma reportagem de jornal constituem textos em prosa.
 - No segundo texto, em **verso**, as palavras são dispostas graficamente em linhas descontínuas chamadas **VERSOS**. Toda composição do mesmo gênero recebe o nome de **POEMA**, e cada uma de suas linhas é um **VERSO**.


FUNÇÃO POÉTICA


Os poetas definem seus sentimentos, os fatos, as coisas, de modo diferente. Eles se utilizam de estratégias belíssimas.

Manuel Bandeira trabalha a **mensagem** com rimas, ritmo, sons, repetições, etc., preocupa-se com a **beleza da linguagem**. Já no 1º texto, apenas a **informação** tem importância.


MENSAGEM DO POEMA

- Manuel Bandeira compôs o texto no **Jockey-club**, como homenagem ao poeta mexicano **Alfonso Reyes**, em almoço de despedida.
- O poema encerra:
 - **fatos cotidianos**;
 - a **beleza da mulher** que exalta (Tua beleza, Esmeralda, Acabou me enlouquecendo.);
 - a **morte** (Nossa! A poesia morrendo . . .);
 - através do aumentativo e do diminutivo de **cavalo**, a atribuição ao **homem**, o bem alimentado assistente, o **sentido de rudeza**, e ao **animal**, que se esforça nas pistas para distraí-lo, o de **delicadeza**; (Os cavalinhos correndo, E nós, **cavalões**, comendo . . .);
 - referência política às atitudes de “**politicalha**” que acontecem na Itália, na Europa e no Brasil na época em que foi composto .


ANEXO Q – Reflexão e Ação Mental – L2


AGORA É A SUA VEZ!

Até o momento, você leu os textos que escolhemos e fez os exercícios que preparamos para encaminhar os seus estudos.

Agora, é você quem vai expor suas idéias sobre o texto.

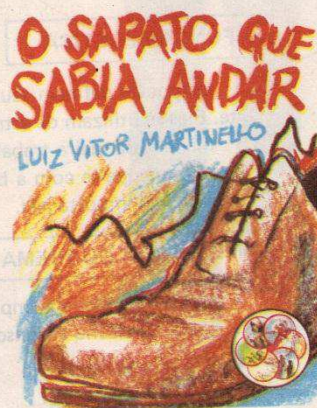
- 1 Nos versos "Os cavalinhos correndo, // E nós, cavalões, comendo . . ." podemos refletir.
- Quem são os cavalinhos nos dias de hoje? *O povo.*
 - E os cavalões? *Os "poderosos".*
 - O que podemos concluir com os verbos: correr e comer? *O povo trabalha; os grandes se divertem e usufruem.*
 - Por que o autor usa reticências no final do verso? *Justamente para que completemos este pensamento.*
- 2 Por que a poesia está morrendo enquanto o Brasil está politicando?
Que poesia é essa? *Respostas pessoais. Ex.: Essa poesia é a vida, a alegria, a realização pessoal. Enquanto poucos armazenam riquezas em detrimento de muitos, a fome, a miséria, a corrupção estão presentes.*


LEITURA EXTRACLASSE

- Se você tem interesse em desenvolver seu senso crítico, terá de começar por um programa de leituras bem feitas.
- Sugerimos a você um tema relacionado com os textos lidos nesta Unidade:

O SAPATO QUE SABIA ANDAR

- Autor: Luiz Vitor Martinello
- Editora do Brasil S/A
- Assunto: "O Sapato que sabia andar é um livro onde o realismo fantástico brinca de contar história." É uma fábula moderna que fala da revolta dos sapatos, cansados de obedecer aos pés, buscando a liberdade, para que pudessem caminhar por conta própria. E aí surge o herói: o sapato filósofo, pensando, raciocinando, incomodando como uma coruja de dia. E a fábula se transforma num libelo contra o autoritarismo!"


REFLEXÃO E AÇÃO MENTAL

- "Vivemos numa sociedade que gasta a maior parte de seus esforços pra produzir coisas inúteis; e gasta a maior parte de seu dinheiro para comprar essas inutilidades."
- "O egoísmo humano facilmente nos leva a desprezarmos os direitos de nosso próximo; em defesa de nossos direitos, esquecemos os nossos deveres."
- "Um cargo é um serviço e não uma ocasião para a corrupção e o enriquecimento às custas do dinheiro do povo."
- "Devemos desconfiar sempre de todo idealista que lucra com seu ideal!"

ANEXO R – Atividades de Redação – L2

ATIVIDADES DE REDAÇÃO

POR QUE FAZER REDAÇÕES?

- ▶ Para desenvolver a capacidade de expor, com clareza, elegância e correção, as suas idéias.

VAMOS FAZER ASSIM . . .

- Iniciaremos o trabalho redacional com exercícios de **pontuação e formação de frases**. Você aprenderá uma série de **recursos de estilo** ao formar orações, períodos, pontuando-os com clareza, elegância e correção.
- Em cada unidade, sugerimos-lhe alguns assuntos (temas) relacionados com os textos do capítulo. Escolhido um deles, **desenvolva-o** com interesse, criatividade e estilo.
- Atente para as recomendações:
 - ▶ Antes de começar a escrever, é preciso pensar, e até dar asas à imaginação. Primeiro você comporá mentalmente o trabalho.
 - ▶ Para que não lhe escape nenhum pensamento, registre as idéias fundamentais que a seqüência do trabalho for sugerindo.
 - ▶ Ordene os elementos registrados, acrescentando o que faltar, ou suprimindo o que for supérfluo.
 - ▶ Releia o trabalho com calma. Aperfeiçoe-o ou corrija-o.

DISTINÇÃO ENTRE:

- NARRAR** ▶ é contar uma seqüência de fatos reais ou imaginários.
DESCREVER ▶ é retratar as características de pessoa, objeto ou paisagem.
DISSERTAR ▶ é expor idéias, emitir uma opinião sobre um determinado assunto.

CONHEÇA AS CARACTERÍSTICAS DA NARRAÇÃO

a) Na **NARRAÇÃO** podemos observar:

- ▶ **QUEM?** ▶ personagem(ns).
- ▶ **O QUÊ?** ▶ fato acontecido.
- ▶ **QUANDO?** ▶ tempo em que o fato aconteceu.
- ▶ **ONDE?** ▶ lugar em que o fato ocorreu.
- ▶ **COMO?** ▶ modo como o fato ocorreu.
- ▶ **POR QUÊ?** ▶ causa, razão por que o fato aconteceu.

