



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL (UFFS)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS (PPGEL)  
MESTRADO EM ESTUDOS LINGUÍSTICOS**

**DAIANA LUZZA**

**FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR NO  
LIVRO DIDÁTICO: ONDE HABITA A INTERDIÇÃO**

**CHAPECÓ**

**2015**

**DAIANA LUZZA**

**FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR NO  
LIVRO DIDÁTICO: ONDE HABITA A INTERDIÇÃO**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Linha de Pesquisa: Práticas Discursivas e Subjetividades.

Orientadora: Profa. Mary Neiva Surdi da Luz

**CHAPECÓ**

**2015**

## UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Rua General Osório, 413D

CEP: 89802 – 210

Caixa Postal 181

Bairro Jardim Itália

Chapecó – SC

Brasil

### DGI/DGCI - Divisão de Gestão de Conhecimento e Inovação

LUZZA, DAIANA

FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR  
NO LIVRO DIDÁTICO: ONDE HABITA A INTERDIÇÃO/ DAIANA  
LUZZA. -- 2015.

82 f.

Orientadora: Mary Neiva Surdi da Luz.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da  
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Estudos  
Linguísticos (PPGEL), Chapecó, SC, 2015.

1. Análise de Discurso. 2. Livro Didático. 3.  
Formações Imaginárias. 4. Leitura. I. Luz, Mary Neiva  
Surdí da, orient. II. Universidade Federal da Fronteira  
Sul. III. Título.

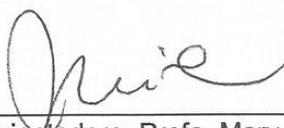
Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

**DAIANA LUZZA**

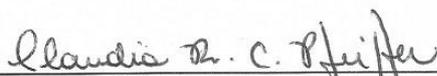
**FUNCIONAMENTO DISCURSIVO EM ORIENTAÇÕES AO PROFESSOR NO  
LIVRO DIDÁTICO: ONDE HABITA A INTERDIÇÃO**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS – para obtenção de título de Mestre em Estudos Linguísticos, defendido por banca examinadora em 01 de dezembro de 2015.

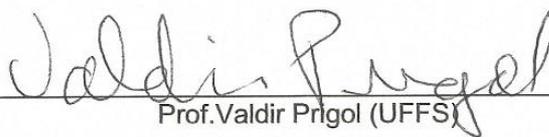
BANCA EXAMINADORA:



\_\_\_\_\_  
Presidente/Orientadora: Profa. Mary Neiva Surdi da Luz (UFFS)



\_\_\_\_\_  
Profa. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)



\_\_\_\_\_  
Prof. Valdir Prigol (UFFS)

\_\_\_\_\_  
Prof. Eric Duarte Ferreira (UFFS)

Dedico esse trabalho a nós, professores de língua portuguesa da escola pública brasileira, que imersos nos efeitos de sentido de naturalização da linguagem, não compreendemos quão complexo é este universo que não abarca somente palavras e regras, mas relações entre sujeito, ideologia e história.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço...

Ao meu amor, Rodrigo, refúgio das tempestades teóricas desse período: sempre de ouvido atento, braços abertos, mãos de afago e sorriso de graça.

A minha família, em especial meus pais, pelo seu e o meu existir, pela educação, pelo amor sem medida.

A Deus, uma ausência sempre presente.

Aos mais que colegas, amigos, Heloisa e Marcio, por partilharem textos; leituras; conversas; medos; angústias e dúvidas teóricas...enfim, pelos tantos choros e (muitos) risos que constituíram nosso ser e estar na pós-graduação.

A professora Mary Neiva Surdi da Luz, orientadora desse trabalho, pelas leituras; reflexões; livros; indicações; conselhos; mas sobretudo, por ser calma nesse mar de grandes ondas.

A professora Cláudia Regina Castellanos Pfeiffer, por abrir caminhos teóricos tão largos, longos e profícuos que ressoam em meus gestos de leitura e escrita. Agradeço ainda pela leitura carinhosa do texto e pelas reflexões que propiciaram ressignificações na construção da pesquisa.

À Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), por abrir as portas e aos professores do PPGEL, pelos conhecimentos partilhados.

À FAPESC, pela concessão de bolsa.

As demais pessoas, pelo amparo e apoio, cada uma a sua medida e maneira.

Que vou ser quando crescer?  
Sou obrigado a? Posso escolher?

*Carlos Drummond de Andrade*

## RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo compreender o funcionamento discursivo das orientações dirigidas ao professor em livros didáticos, tomando por base teórico-metodológica a Análise de Discurso (AD), de vertente pecheutiana, em diálogo com a História das Ideias Linguísticas no Brasil (HIL). Para isso, delimitamos como *corpus* as orientações que se apresentam, em seções de leitura, em livros didáticos, de língua portuguesa, da coleção Projeto Teláris. Escolhemos trabalhar com leitura porque nos incomodam os tantos dizeres sobre a incapacidade leitora dos alunos e definimos a coleção Projeto Teláris em virtude da sua significativa distribuição às escolas brasileiras. Compreendendo que o livro didático é um objeto histórico, buscamos, sobretudo nas narrativas da HIL, os percursos de sentido produzidos ao longo do tempo para tal objeto empírico, *locus* do nosso objeto de análise, o discurso. Nossos movimentos de análise, mobilizando conceitos da AD, tais como formações imaginárias, formação discursiva, posição sujeito, condições de produção, interdiscurso e intradiscurso, refletem, principalmente, sobre as relações que se estabelecem entre formações imaginárias para/sobre o sujeito-aluno-leitor, o sujeito-professor e o livro didático nas discursividades. Entre essas relações, que constituem os sujeitos e suas práticas em sala de aula problematizadas neste trabalho, estão as relações de força, que se estabelecem entre o lugar social e discursivo do livro didático e do professor, os quais se manifestam, no funcionamento imaginário, significados como autoridade legitimada pela cientificidade e transmissor do conhecimento, respectivamente. Analisamos também, a partir das orientações dirigidas ao professor, o lugar do/para o aluno nas práticas de leitura, discutindo como isso (pode) funciona(r) como um processo de individuação do sujeito pelo Estado.

**Palavras chave:** Análise de Discurso. Livro Didático. Formações Imaginárias. Leitura.

## ABSTRACT

This study aims to understand the discursive functioning on guidelines to teacher in the schoolbook, adopting theoretical concepts presented by Discourse Analysis of French orientation, dialoguing with the History of Linguistic Ideas presented in Brazil (HIL). In this sense, the corpus of this research is constituted by guidelines directed to teacher, present in the reading sections of a Portuguese schoolbook named Projeto Telaris. We choose the reading sections because the statements about reading inability of students bothered us and we decided work with the Projeto Telaris (Telaris Project) because it was distributed in large quantities for Brazilian schools. Understanding that the schoolbook is a historical object, we search for the meanings produced over time for such empirical object, locus of our object of analysis, the discourse, especially in the narratives of the HIL. In our analysis we use the Discourse Analysis theoretical notions like discursive formation, position-subject, imaginary formation, conditions of production, inter and intradiscourses, reflecting mainly about relations established between imaginary formations to/about the subject-student-reader, the subject-teacher and the schoolbook in the discourses. These relations constitute the subjects and their practice in the classroom. Among these relations, we identify power relations between the social and discursive place of the schoolbook and of the teacher, who in the imaginary functioning is seen as a scientific authority and transmitter of knowledge respectively. We also analyze in the guidelines to the place of/for the student in reading practices, discussing how it works, or how it can work, as a process of individuation of the subject by the State

**Keywords:** Discourse Analysis. Schoolbook. Imaginary formation. Reading.

## LISTA DE ABREVIATURAS

AD	–	Análise de Discurso
AIE	–	Aparelho Ideológico do Estado
FD	–	Formação Discursiva
FI	–	Formação Ideológica
HIL	–	História das Ideias Linguísticas
LD	–	Livro Didático
LP	–	Língua Portuguesa
PCN	–	Parâmetros Curriculares Nacionais
RD	–	Recorte Discursivo
SD	–	Sequência Discursiva
UFFS	–	Universidade Federal da Fronteira Sul
PISA	–	Programa Nacional de Avaliação de Estudantes

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Organograma: etapas de seleção e distribuição de livros didáticos no Brasil. ....	31
Figura 2 - Coleções mais distribuídas no componente curricular Português.....	33
Figura 3 - Capa do Livro Didático Projeto Teláris – Língua Portuguesa - 7º ano. ....	35
Figura 4 - Apresentação da seção Leitura(s) Principal(ais).....	37
Figura 5 - Apresentação da seção Interpretação de Texto. ....	38
Figura 6 - Apresentação da seção Ampliação de Leitura.....	39
Figura 7 - Apresentação das autoras. ....	48
Figura 8 – Constituição do sujeito.....	64

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura das seções utilizadas na construção dos recortes discursivos	36
Quadro 2 - Recortes discursivos enumerados e nominados.....	40
Quadro 3 - Recorte Discursivo I. ....	44
Quadro 4 - Formações imaginárias I. ....	49
Quadro 5 - Recorte Discursivo II. ....	58
Quadro 6 - Formações Imaginárias II.....	62
Quadro 7 - Recorte Discursivo III. ....	66

## SUMÁRIO

<b>1 PALAVRAS PARA COMEÇAR .....</b>	<b>14</b>
<b>2 LIVRO DIDÁTICO E PROFESSOR: FUNCIONAMENTO IMAGINÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA .....</b>	<b>18</b>
2.1 LIVRO DIDÁTICO, LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO NO BRASIL .....	18
2.1.2 A regulação do livro didático no Brasil .....	29
2.2 SOBRE O OBJETO DE ANÁLISE E A ANCORAGEM METODOLÓGICA .....	32
2.3 A RELAÇÃO PROFESSOR – LIVRO DIDÁTICO NA DISCURSIVIDADE DAS ORIENTAÇÕES .....	42
<b>3 QUESTÕES DE LEITURA E SUJEITO .....</b>	<b>51</b>
3.1 REFLETINDO SOBRE A LEITURA.....	51
3.1.1 Leitura: um direito para poucos .....	51
3.1.2 Diferentes modos de entender a leitura .....	54
3.1.3 Leituras determinadas .....	57
3.2 O LUGAR DO/PARA O SUJEITO-ALUNO-LEITOR NAS PRÁTICAS DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO .....	63
3.2.1 Um lugar de individuação .....	64
3.2.2 O sujeito e a língua: comunicabilidade e adaptação.....	70
<b>4 PALAVRAS PARA (NÃO) FINDAR.....</b>	<b>74</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>77</b>

## 1 PALAVRAS PARA COMEÇAR

Desde os tempos da graduação, questões sobre língua, leitura, professor, aluno, livro didático e escola pública nos inquietam. Embarcar no campo de saber da Análise de Discurso aguçou essa relação, endossando-a com o discurso, a história e a ideologia. Estando os dizeres sobre a incapacidade/insuficiência do leitor brasileiro a nos incomodar demasiadamente, nos propomos desenvolver este trabalho. Dessa forma, abrangentemente, esta pesquisa reflete sobre a leitura, tomada na perspectiva discursiva; o livro didático, como constituinte das práticas em salas de aula, e aqui pensado também como um instrumento linguístico; o sujeito-aluno-leitor, tão significado como incapaz e o sujeito-professor, que se constitui e (re)faz sua prática nos/pelos efeitos de sentidos produzidos historicamente sobre o ser professor. Certamente, essas não são questões a esmo, mas inquietações que marcam nossa história de sujeito-professora-aluna-pesquisadora e servem de força motriz para o desenvolvimento desse trabalho.

O objetivo principal desse trabalho é, mais especificadamente, compreender o funcionamento discursivo das orientações dirigidas ao professor nas atividades de leitura destinadas aos alunos, nos livros didáticos. Para isso, desdobramos nosso objetivo geral visando responder as seguintes questões: Qual é o funcionamento imaginário de professor e livro didático no discurso das orientações dirigidas ao professor?; Quais são os sentidos historicamente produzidos para leitura e sujeito leitor que funcionam e conformam tais orientações?; Qual é o funcionamento das orientações ao professor no processo de interpelação e individuação do sujeito-aluno-leitor? Nesse sentido, tomamos como objeto empírico o livro didático já que ele, tradicionalmente, tem sido o “principal mediador do ensino promovido pela instituição-escola” (SOUZA, 2010b, p.114) e por objeto de análise o discurso, “efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2010, p.21), textualizado nas orientações<sup>1</sup> dirigidas ao professor, nas seções de leitura<sup>2</sup> nos livros didáticos (LD).

Julgamos relevante refletir sobre esse emaranhado de questões porque este estudo, assim como muitos outros, oferece uma contribuição teórica que se funda

---

<sup>1</sup> O que chamamos aqui de orientação abrange: “respostas” às perguntas sobre o texto na seção, dicas, comentários e demais encaminhamentos metodológicos dirigidos ao professor.

<sup>2</sup> Seções no livro didático voltadas às práticas de leitura. Essas seções serão melhor apresentadas no item 2.2 deste trabalho. Aparecem em nosso texto também sob a designação de espaço de leitura.

em pensar o sujeito e o mundo – em nosso caso, mais restrito ao mundo da escola – em sua espessura material, significados por práticas simbólicas, pela língua. Muitas das coisas que refletimos e formulamos neste trabalho encontram apoio em outros estudos, também da perspectiva da AD e da HIL, e assim esperamos que este também possibilite reflexões futuras. Acreditamos que, assim como os sentidos, os trabalhos não se findam, estão sempre abertos e inacabados, prontos para serem retomados. “É só por ilusão que se pensa poder dar a ‘palavra final” (ORLANDI, 2007a, p.11).

Entre os trabalhos que já discutem questão da relação do sujeito com a leitura e de como o sujeito escolarizado brasileiro é significado em sua constituição histórica, destacamos os trabalhos de Castellanos Pfeiffer (1995 e 2000)<sup>3</sup> e Silva (1998)<sup>4</sup>, com os quais mantemos diálogos no desenvolvimento desta pesquisa. Embora refletindo sobre questões similares, essa pesquisa torna-se singular à medida que tem como base de análise outra materialidade discursiva: o livro didático. Ademais, distanciamos-nos dos trabalhos citados pelo tempo de publicação de seus estudos, e buscamos observar se, em materialidades discursivas atuais, há repetições ou rupturas de funcionamentos e sentidos relativos ao sujeito escolarizado, o qual abordamos em nosso trabalho denominado de sujeito-aluno-leitor.

Como aporte metodológico, para o desenvolvimento deste estudo, temos por base a Análise de Discurso. Nessa perspectiva, trabalhamos compreendendo que o dispositivo analítico se constrói a partir da questão posta pelo pesquisador. Esse dispositivo analítico, busca no dispositivo teórico deste campo de saber os conceitos que são mais pertinentes para seu gesto interpretativo. Considerando que a questão de pesquisa fundadora é: “Qual o funcionamento discursivo nas orientações dirigidas ao professor no espaço de leitura em livros didáticos?”, mobilizamos neste trabalho, a fim de desenvolver nossas análises, as noções de leitura; formações imaginárias; posição sujeito; condições de produção; formação discursiva; interdiscurso, intradiscurso, entre outras. Desenvolvemos tais conceitos com base na Análise de Discurso (AD) de filiação francesa que se funda, sobretudo, nos estudos de Michel Pêcheux, iniciados ainda na década de 1960, na busca de uma teoria do discurso.

---

<sup>3</sup> *Que autor é esse?* (1995); *Bem dizer e retórica: um lugar para o sujeito* (2000).

<sup>4</sup> *História da alfabetização no Brasil* (1998)

Trabalhamos também com os escritos de Eni Orlandi, principal responsável pela difusão da teoria da AD no Brasil, e grande produtora intelectual da área.

Além do campo teórico da AD, filiamos nosso trabalho também à História das Ideias Linguísticas (HIL) fundado nos estudos de Sylvain Aurox (2009), pesquisador francês que se inscreve na História da Ciência, mobilizando o conceito de instrumento linguístico, o qual utilizamos na compreensão do livro didático, enquanto uma tecnologia de linguagem que materializa saberes metalinguísticos e que coloca sujeitos – aluno e professor – em uma relação com a língua. Mais relevante ainda a este estudo é a produção científica inaugurada pela parceria entre Sylvain Aurox e Eni Orlandi, a qual nos possibilita reflexões sobre a produção de saberes metalinguísticos na sua relação com a constituição de uma língua nacional em um país colonizado, o Brasil. Dessa constituição, enquanto língua nacional, os estudos nos permitem pensar outras relações, como a constituição do sujeito-aluno-leitor e do sujeito-professor, que sob uma perspectiva materialista, não se desvinculam de todo esse contexto sócio-histórico-ideológico de constituição do país. Consideramos crucial esse entrelaçamento de teorias AD e HIL neste trabalho para entender o funcionamento das orientações ao professor no livro didático, pois uma de nossas buscas, é a compreensão dos sentidos para sujeito-professor, sujeito-aluno-leitor e leitura que funcionam pela língua e por ela atravessam os séculos de constituição do país.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, trilhamos diversos caminhos para do arquivo delimitar um *corpus* e enfim chegar aos recortes e sequências discursivas que dão corpo ao trabalho. O *corpus* é constituído por recortes de orientações dirigidas ao professor, em livros didáticos da coleção Projeto Teláris, buscando compreender os efeitos de sentido que as regularidades observadas produzem<sup>5</sup>. Nossas análises se desenvolvem a partir das regularidades discursivas que se mostram nas sequências discursivas (SD) que compõem nos recortes discursivos (RD) RDI; RDII e RDIII.

Na sequência desse texto, apresentamos dois capítulos. No primeiro deles, intitulado *Livro didático e professor: funcionamento imaginário na constituição discursiva*, historicizamos o livro didático de língua portuguesa no Brasil buscando demarcar os movimentos de sentidos produzidos ao longo da história para tal objeto,

---

<sup>5</sup> A descrição do objeto: Projeto Teláris e dos encaminhamentos metodológicos serão apresentados na seção 2.2.

para, na sequência, apresentar e descrever ao nosso leitor a coleção Projeto Teláris. A partir disso, nossos gestos de análise sobre as SDs do RDI mostram o funcionamento imaginário sobre livro didático e professor, bem como as relações de força que se estabelecem entre eles.

O segundo capítulo, denominado *Questões de leitura e sujeito* apresenta-se dividido em duas seções. Na primeira delas, aprofundamos a reflexão sobre a questão da leitura, discutindo-a sob diferentes perspectivas; problematizamos a questão da divisão da leitura, tomando por base o texto *Ler o arquivo hoje* de Michel Pêcheux e discutimos os sentidos historicamente construídos para leitura e sujeito-aluno-leitor com base na materialidade discursiva das SDs do RDII. Na segunda seção, aprofundamos a discussão sobre a constituição do sujeito através dos processos de interpelação ideológica e sua individuação pelo Estado e, em análise às SDs que compõem o RDIII, buscamos compreender como as orientações delimitam práticas que visam a individua(liza)ção do sujeito-aluno-leitor.

Por último, em *Palavras para (não) findar*, apresentamos algumas considerações sobre o que desenvolvemos no decorrer do trabalho, buscando responder nossos questionamentos iniciais.

## 2 LIVRO DIDÁTICO E PROFESSOR: FUNCIONAMENTO IMAGINÁRIO NA CONSTITUIÇÃO DISCURSIVA

Entendendo que “toda história começa sempre antes” (ORLANDI, 2001, p.18), apresentamos, inicialmente, uma historicização do livro didático de língua portuguesa no Brasil, na seção *Livro didático, língua portuguesa e ensino no Brasil*. Adiantamos ao nosso leitor que, ao traçarmos o percurso de sentidos para o livro didático de língua portuguesa, tocamos também em outras histórias que a esta se enlaçam, tais como a de língua e ensino no Brasil.

No trilhar da primeira seção deste capítulo, buscamos demarcar aspectos que caracterizam o objeto de análise desta pesquisa. A partir disso, no subtítulo *Objeto de análise e ancoragem metodológica* partimos para a descrição da coleção Projeto Teláris discorrendo também sobre o processo metodológico realizado na construção dos recortes discursivos<sup>6</sup> que dão corpo às análises deste trabalho.

Na última seção desse capítulo, *A relação professor – livro didático na discursividade das orientações*, apresentamos os primeiros gestos analíticos, que pelo movimento pendular<sup>7</sup> (PETRI, 2013) de teoria e análise, manifesta as formações imaginárias sobre professor e livro didático em funcionamento nos discursos. Buscamos compreender como os sentidos construídos no movimento da história, se materializam no intradiscorso – nas formulações dirigidas ao professor.

### 2.1 LIVRO DIDÁTICO, LÍNGUA PORTUGUESA E ENSINO NO BRASIL

Dos vários caminhos que poderíamos partir para iniciar este trabalho escolhemos o livro didático, materialidade em que circula o discurso sobre o qual refletimos, buscando compreender o funcionamento discursivo das orientações dirigidas ao professor nas atividades de leitura. Interessa-nos, neste momento, historicizar o livro didático de língua portuguesa no Brasil, buscando compreender, sobretudo, as condições de produção em que um novo perfil deste livro entra na escola. De acordo com Orlandi (2010), podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e amplo, ou seja, em sentido estrito, o contexto imediato

---

<sup>6</sup> Este conceito encontra-se definido na próxima seção do atual capítulo.

<sup>7</sup> De acordo com Petri, o movimento de análise na AD é um "ir e vir" (PETRI, 2013, p. 42) entre teoria e análise, sem que necessariamente o início seja a teoria.

e , em sentido amplo, “o contexto sócio-histórico, ideológico” (ORLANDI, 2010, p.30). Ademais, queremos dizer que historicizamos o livro didático porque compreendemos que a história não é exterior às práticas humanas de linguagem e aos sentidos, nem tampouco transparente ao homem. Segundo Surdi da Luz, podemos compreender por historicidade a “relação constitutiva entre língua e história, a partir da qual se considera como os sentidos são produzidos” (SURDI DA LUZ, 2010, p. 26). A história, a partir da perspectiva discursiva, se inscreve no discurso produzindo sentidos. Não tratamos, portanto, de evolução ou de cronologia, mas sim, de sentido (s), aqueles construídos ao longo do tempo para o livro didático de língua portuguesa.

Desde o primeiro contato dos portugueses no país até meados de 1759 - tivemos, pois, a prática de ensino jesuítica que se orientava, basicamente, pelos objetivos da catequese e da colonização. Para alcançar tais objetivos, os jesuítas estudaram a língua dos indígenas e chegaram a gramatizá-la<sup>8</sup>, fato que, segundo Mariani (2004), proporcionou o avanço da evangelização. Essa língua predominava na colônia, estando o português praticamente ausente da vida social do país, bem como do currículo da escola. Embora fosse a língua oficial “não era a língua mais falada, não funcionava no intercâmbio social e, por esse motivo, não havia por que instituí-la como disciplina curricular” (SURDI DA LUZ, 2010, p.106). Ademais, sendo o objetivo dos jesuítas a evangelização – que se dava via língua geral – não se fazia necessário o ensino do vernáculo português. Mesmo os filhos das camadas mais abastadas, que chegavam à escolarização, não aprendiam de fato o português, pois, o modelo tradicional de ensino se fundamentava no ensino do e pelo latim (SURDI DA LUZ, 2010).

Da prática de ensino utilizada pelos jesuítas com os nativos, podemos considerar que o material didático utilizado era, basicamente, textos das Sagradas Escrituras e produções adaptadas pelos missionários, resultado da articulação dos relatos orais dos índios, sobre seus conhecimentos, ao discurso religioso católico. Segundo Nunes (1994), essa articulação era propiciada por pontos em comuns entre ambas as culturas – europeia e ameríndia - tais como, a existência do espírito, a existência de uma força superior, um conhecimento sobre a criação, etc. Há

---

<sup>8</sup> Segundo Auroux, deve entender-se por gramatização “o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de suas tecnologias, que são ainda hoje os pilares no nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 2009, p.65).

registros ainda de que os jesuítas produziam músicas, poemas e sermões para fins de conversão. Destacamos que é desse primeiro contato entre missionários e nativos que se inaugura a relação do índio com a escrita, a leitura e a cultura europeia, que se dá via discurso religioso (NUNES, 1994, p.86).

Durante os séculos XVI e XVII, foi se estabelecendo uma “polarização entre o português e o tupinambá de tal forma que, em vários contextos [...] só se falava esta última” (MARIANI, 2004, p.35). Embora a descrição gramatical do tupi tenha sido demasiadamente importante ao processo de evangelização e colonização, há de se pensar, por outro lado, que a produção dos dicionários e gramáticas do tupi elevou tal língua ao patamar da língua da metrópole. Desta forma, segundo Mariani,

se no início da colonização linguística, a gramatização do tupi estava a serviço da Igreja e da Metrópole, paradoxalmente, a expansão dessa gramatização e conseqüente estabilização linguística tornou-se elemento inibidor da colonização nos moldes pretendidos por Portugal (MARIANI, 2004, p.39).

Nesse sentido, foi necessária uma intervenção da metrópole com uma política linguística mais incisiva. Tal política, promulgada por Marquês de Pombal<sup>9</sup> em 1759, denominada Diretório dos Índios, proibiu o ensino e o uso da língua geral em território brasileiro, além de expulsar os jesuítas do país. Entendemos que a institucionalização da língua portuguesa pela Reforma Pombalina tem relação com questões políticas de Estado, pois era vigente naquele momento histórico o pensamento liberal “uma língua, uma nação”. Dessa forma, um território de dominação portuguesa, necessariamente, precisava falar a língua de Portugal. A língua, é, pois, uma questão de Estado (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 41). Podemos compreender ainda essa imposição da língua portuguesa, juntamente com Mariani (2001), como uma tentativa de censura e de apagamento de outras manifestações linguísticas; como “uma forma encontrada para se efetivar a dominação” (SURDI DA LUZ, 2010, p.107) da colônia.

Com a expulsão dos jesuítas, o sistema de ensino vigente – que já contava com diversas escolas e seminários e até cursos superiores – se desestruturou. A Educação passou a ser orientada por interesses definidos pela Reforma Pombalina. Entretanto, segundo Melo (2007, p. 27) “a ideia de modernização cultural encontra

---

<sup>9</sup> Marquês de Pombal foi nomeado ministro do Estado Português em 1750 pelo rei José I. Seu nome era Sebastião José de Carvalho e Melo.

dificuldades para ser executada devido à inexistência de professores preparados para assumir a reorientação do ensino”. Nesse cenário, e com a instituição das aulas régias, a maioria dos professores que exerciam a função eram os intelectuais das elites, os quais não eram formados para isso, mas podiam abrir escolas e ministrar suas aulas<sup>10</sup>. No ensino de língua portuguesa mudanças também foram instaladas: além de aprender a ler e escrever em português introduziu-se o estudo da gramática portuguesa, que passou a ser componente curricular, ao lado da gramática latina e da retórica.

No início do século XIX, mais precisamente em 1808, a família real chegou ao Brasil e uma série de medidas tornou-se necessária para abrigar a grande população de portugueses que a acompanhou. Houve a criação de cursos superiores, da biblioteca nacional e a implantação da tipografia, expressamente proibida até então por conta de seus efeitos perigosos. Segundo Lajolo e Zilberman (1996, p. 125) “Crescem então as oportunidades de leitura a partir dos aumentos dos negócios de imprensa e de livros”. Entre as impressões que ganharam espaço no mercado tipográfico destacamos as obras didáticas; é “o surgimento de uma indústria específica e, virtualmente, bastante rendosa” (ZILBERMAN, LAJOLO, 1996, p.128), que tendo uma produção em massa, reforça sua parceria com o capitalismo. Ainda, segundo as autoras, é relevante destacar que imprensa e livro didático, nascem no Brasil, sob a guarda do Estado, sujeitando-se, portanto a ele.

Durante o século XIX, o latim foi perdendo, cada vez mais, seu espaço na escola para o português. Em 1889, as disciplinas de retórica, poética e gramática foram fundidas em uma única disciplina que passou, pela primeira vez, a denominar-se Português. Segundo Soares (2002), mesmo assim a disciplina se manteve no mesmo funcionamento – dividida em três, e com manuais didáticos distintos. De acordo com Claire (2002), cabia à disciplina de Português o ensino da gramática normativa<sup>11</sup> e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, as quais se davam baseadas em textos literários clássicos que compunham antologias<sup>12</sup>. De

---

<sup>10</sup> Pode ser considerado o marco inicial da educação privada no país.

<sup>11</sup> De acordo com Travaglia, “ao lado da descrição da norma ou variedade culta da língua (análise de estruturas, uma classificação de formas morfológicas e léxicas), a gramática normativa apresenta e dita normas de bem falar e escrever, normas para a correta utilização oral e escrita do idioma, prescreve o que se deve e o que não se deve usar na língua” (TRAVAGLIA, 2001, p. 30).

<sup>12</sup> Segundo Fiorin (2008, p. 7), podemos chamar de antologia “uma coleção de textos ou fragmentos unidos por determinada característica (por exemplo, pertencer a um mesmo autor, a um dado gênero, a uma determinada época, a um certo movimento literário, apresentar o mesmo tema) e escolhidos

acordo com a autora, o ensino, pautado na concepção de linguagem como expressão do pensamento, voltava-se para a teoria e análise fundados nas raízes da gramática filosófica grega.

Tais objetos de ensino se mantinham porque, naquelas condições de produção, somente uma pequena parcela da população tinha acesso à escola. Para Soares (2002), a tradição do ensino de gramática, retórica e poética permaneceu porque o público atendido se manteve: “os filhos-família” – grupos sociais e economicamente privilegiados, os quais já chegavam à escola, segundo Claire (2002), com um bom domínio da norma padrão culta e tinham professores preparados teórica e didaticamente. Além disso, Soares (2002) chama a atenção quanto às coletâneas de texto que se constituíam apenas por seleções de fragmentos de textos de autores consagrados, não apresentando comentários ou exercícios. Isso “evidencia a concepção de professor da disciplina português que se tinha na época: aquele a quem bastava que o manual didático lhe fornecesse o texto, cabendo a ele, e a ele só, comentá-lo, discuti-lo, analisá-lo e propor questões e exercício aos alunos” (SOARES, 2002, p. 166).

Também do XIX, é relevante destacarmos que com a Independência em 1822 o país passou por uma nova necessidade: “Língua e Estado devem se conjugar em sua fundação” (ORLANDI, 2001, p.13). Instala-se assim, uma necessidade de dar visibilidade às diferenças linguísticas entre Brasil e Portugal. Esse desejo de marcar-se como brasileiro com sua Língua Nacional é constituinte das ideias românticas que aqui circularam e, sobretudo, do movimento de gramatização, ou seja, a produção de saberes metalinguísticos (AUROUX, 2009) que circularam, sobretudo, na configuração de gramáticas e dicionários. Interessa-nos refletir sobre o movimento de gramatização uma vez que, embora os manuais didáticos desse período para o ensino de língua portuguesa ainda fossem os mesmos, gramáticas e coletâneas de texto agora se distinguiam por sua autoria.

O século XIX se marcou pela “institucionalização dos estudos da linguagem e em sua profissionalização: criam-se programas e materiais de ensino, assim como o modo de ensiná-la” (ORLANDI, 2013, p. 231). Para a autora, é desse momento o início da profissionalização do professor de letras, tendo como suporte instituições

---

de acordo com certo critério (utilidade didática, perfeição artística, função ideológica, testemunho de uma época, de um movimento literário)”.

próprias ao ensino<sup>13</sup>, organizando-se a partir da gramática e tendo como modelo autores da literatura brasileira e portuguesa. Segundo Orlandi, “com a nossa independência, a relação com a língua deixa de ser uma questão da relação com os portugueses para ser de brasileiro para brasileiro” (ORLANDI, 2013, p.229). Os modelos de língua no Brasil já não estavam diretamente ligados aos modelos de Portugal, e o saber sobre a língua portuguesa era produzido e ensinado de brasileiros para brasileiros (ORLANDI, 2009). Ainda sobre a questão da gramatização, “Ser autor de uma gramática era ter o lugar da responsabilidade enquanto intelectual e uma posição de autoridade em relação à singularidade do português do Brasil” (ORLANDI, 2009, p.217). E nesse momento, ser autor de gramática muitas vezes coincidiu com ser professor de língua portuguesa, como, por exemplo, os professores Júlio Ribeiro, João Ribeiro<sup>14</sup> do Colégio Dom Pedro II. Entretanto, esse espaço institucionalizado para produzir conhecimento sobre a língua, que é ocupado pelos gramáticos – também professores – “será substituído pouco a pouco pelo estudo da linguística” (ORLANDI, 2001, p.36).

Nesse panorama de liberdade para criação de materiais sobre a língua, identificou-se, no início do século XX, uma produção bastante heterogênea de gramáticas, as quais se utilizavam de distintas nomenclaturas. Para regular essa produção, instituiu-se em 1959 a Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB)<sup>15</sup>, a qual, elaborada por uma comissão de professores e estabelecida a partir de decreto do Estado, tinha por objetivo uniformizar as terminologias de análise gramatical. Segundo Baldini (1998) é possível considerar a NGB como um discurso fundador<sup>16</sup>, pois é um texto “que abre (e fecha) espaços no formulável, produzindo regras de constituição dos novos textos” (BALDINI, 1998, p.97). Com tais regras, os gramáticos brasileiros perderam espaços de autoria à medida que precisavam seguir modelos de gramática pré-estabelecidos.

---

<sup>13</sup> Entre as instituições da época que se destacam apresentamos o Colégio Pedro II, o Colégio Culto à ciência, o Liceu Cuiabano.

<sup>14</sup> Júlio Ribeiro era professor de retórica no Colégio Culto à Ciência de Campinas e publicou em 1881 uma Gramática portuguesa; João Ribeiro, professor do Colégio Dom Pedro II, no Rio de Janeiro, foi autor da renomada Gramática portuguesa em três volumes – elementar, médio e superior (SOARES, 2002, p.163, 164).

<sup>15</sup> De acordo com Surdi da Luz (2010, p. 110), “a NGB foi resultado do trabalho da comissão e ainda do estudo, minucioso e atento, das contribuições remetidas à Coordenação de Aperfeiçoamento de Docentes para o Ensino Secundário (CADES) pela Academia Brasileira de Filologia, por várias faculdades de Filosofia do país, pela Secretaria de Estado de Educação do Rio Grande do Sul, e, individualmente, por numerosos e abalizados professores de português”.

<sup>16</sup> Orlandi 1993.

Ressaltamos que todas essas mudanças estiveram, pois, articuladas às condições de produção vigentes na época. Podemos compreender a NGB, em consonância com Baldini, como uma política linguística do Estado Brasileiro, “num movimento em que constituir a língua (e o modo de acesso a ela) faz parte da própria constituição do Estado e, portanto, do Brasil enquanto nação independente” (BALDINI, 1998, p.100). Ademais, já existiam faculdades em funcionamento no país (Orlandi, 2009) necessitando, pois, de representação científica. Também os estudos linguísticos, passaram a ter sua marca de estudo científico sobre a língua em vários países do mundo. São nessas condições, portanto, que acontece o deslocamento na função do autor do saber sobre a língua. A partir desse momento, a produção de conhecimento sobre a língua passa a ser papel do linguista, e não mais do gramático, ao qual restou assumir a função de “guardião da norma gramatical” (ORLANDI, 2009, p.219).

A partir da segunda metade do século XX a forte industrialização e migrações acentuadas, produziram uma “urbanização acelerada e desordenada, com uma demanda crescente de escolarização” (CASTELLANOS PFEIFFER; SILVA, 2014, p.89). Aconteceu então a democratização da escola, como consequência “da crescente reivindicação, pelas camadas populares” (SOARES, 2002, p.166), mas, sobretudo, como um efeito dos novos moldes econômicos (CLAIRE, 2002). Pela primeira vez na história, tem-se na escola “um outro brasileiro – negros, mestiços, migrantes do campo, trabalhadores manuais e informais, habitantes da periferia, jovens e adultos que não tiveram acesso à escola ou dela evadiram – que fala um outro português” (CASTELLANOS PFEIFFER; SILVA, 2014, p.89). O número de alunos aumentou significativamente, chegando a triplicar e, com toda essa nova demanda para atender, a escola precisou de mais infraestrutura e mais professores. Cabe pontuar ainda que, nesse período as políticas públicas do Estado preocupavam-se em articular “industrialização, desenvolvimento científico e renovação educacional” (CASTELLANOS PFEIFFER; SILVA, 2014, p.89) sob um ideário desenvolvimentista que circulava na América Latina desde a década de 1950 e que envolvia, nos planos educacionais, órgãos governamentais internacionais, como por exemplo, o Banco Mundial.

Visando cumprir a demanda da escola, aconteceu na época “um recrutamento mais amplo e menos seletivo de professores” (SOARES, 2002, p.167). As

consequências desse aumento significativo no número de professores e da seleção menos exigente depreciou a função docente, que sofreu com a redução dos salários e com as precárias condições de trabalho<sup>17</sup>. É, pois, nesse contexto que tivemos o “boom” do livro didático na escola pública, que serviria como uma facilitação da prática docente.

Esse livro didático, entretanto, se diferenciou significativamente dos que se utilizavam como material didático até então. Com um novo perfil, o livro didático de língua portuguesa englobava o texto, a gramática e exercícios de interpretação, vocabulário e gramática. Podemos compreender que houve uma hibridização entre texto e gramática, já que nos manuais didáticos anteriores a esse período, o texto e gramática se apresentavam ao ensino em diferentes objetos empíricos – na gramática e nas antologias. Segundo Soares (2002, p. 168), “nos anos 1950, já não se tem mais a convivência com autonomia de dois manuais, uma gramática e uma seleta de textos, nas aulas de português: agora, gramática e textos passam a constituir um só livro”. Ainda nos anos 1950 era possível observar certa independência já que ambos, embora no mesmo objeto empírico, se apresentavam graficamente separados: um lado a gramática, de outro os textos. Mas nos anos de 1960 a junção entre gramática e texto passa a se apresentar mais nitidamente, com os livros didáticos organizados em forma de unidades, “cada uma constituída de texto para a interpretação e de tópico gramatical” (SOARES, 2002, p. 168).

Outra mudança significativa neste novo perfil de livro didático, de acordo com Soares (2002), é relativa à tarefa de formulação de atividades, que era antes atribuída ao professor, e passa a ser fornecida pelo livro didático, que a assume “e que os próprios professores passam a esperar dele” (SOARES, 2002, p.167). Segundo Fregonezi,

ao lado do roteiro de sugestões para as aulas de leitura, atividades de redação e procedimentos metodológicos para aulas de vocabulário e de linguagem oral, são também comuns as listas de conteúdo programático a serem desenvolvidas em cada série (FREGONEZI, 1999, p.17).

---

<sup>17</sup> Segundo Claire (2002) é nesse período que “as classes média e alta, que, antes, optavam pelo Magistério, por vocação ou interesse profissional, passam a interessar-se por outras profissões”, bem como os alunos passaram a abandonar a escola pública e a “procurar as instituições particulares, notadamente as de formação religiosa”.

Desde então, esse preparo de aulas tem se apresentado nos livros, na forma de manual do professor, com orientações teóricas e metodológicas, geralmente no final do livro, ou sob a forma de respostas prontas, acompanhando as sessões do livro didático, indicando o procedimento do professor em relação às atividades propostas e determinando as respostas a que os alunos devem chegar. Diferentemente do século anterior, no qual muitos professores eram autoridade para produzir saberes sobre a língua para o ensino, cada vez mais, “o mestre já não se constitui pelo saber que produz, mas por saber um saber produzido que ele transmite” (GERALDI, 1997, p.87). Segundo esse autor, entre a produção do conhecimento e o ensino efetivo tem-se agora o livro didático.

Toda essa mudança no livro didático está diretamente ligada as mudanças ocorridas no contexto sócio histórico e ideológico, o qual passa a alterar e constituir uma escola e um ensino de língua portuguesa com outros objetos e objetivos. Sobre as condições de produção daquele momento, destacamos que não se tratava mais de um ensino somente para filhos da classe média e alta que buscavam uma formação intelectual para seguir para os estudos superiores. Esse outro alunado vinha para a escola fazendo uso de variantes linguísticas, diferente daquela utilizada pela classe privilegiada e segundo Surdi da Luz (2010) a escola precisou aprender a trabalhar com toda essa diversidade linguística. Ademais, a entrada da Linguística<sup>18</sup> nos cursos de Letras na década de 1960 provocou uma crise teórica (GREGOLIN, 2007) colocando em conflito “as concepções descritivistas e o caráter normativo da gramática tradicional” (SURDI DA LUZ, 2010, p.112). Ainda acrescentamos o fato de que o país passava por um período repressivo com ditadura militar<sup>19</sup> no poder e o Estado tinha novas necessidades, como, por exemplo, uma mão de obra que suprisse as demandas da industrialização e da tecnologia.

De acordo com a Lei 5692/71, o ensino deveria qualificar para o trabalho e no que se refere ao ensino da língua, dar-se-ia “especial relevo ao estudo da língua

---

<sup>18</sup> Desde 1935 o termo *linguística* vinha aparecendo como matéria de disciplinas nos cursos de Letras; os estudos de Mattoso Câmara começavam a ser divulgados no Brasil e alguns cursos chegaram a ser ministrados pelo estudioso; em 1962 se estabeleceu um Currículo Mínimo para os cursos de Letras, por Resolução do Conselho Federal de Educação, nos quais a disciplina Linguística tornou-se obrigatória e a partir disso, diversos departamentos e cursos de pós-graduação foram instituídos em universidades brasileiras (SURDI DA LUZ, 2010).

<sup>19</sup> A chegada dos militares ao poder em 1964 dá início ao período que chamamos ditadura militar, o qual se estendeu até 1995 e caracteriza-se, de acordo com Seriacopi (2011) por um período de repressão. O Ato Institucional I (AI-1) publicado ainda em 1964 instituiu a suspensão das eleições diretas para os cargos mais importantes do poder Executivo, como os de presidente e governador.

nacional, como instrumento de comunicação<sup>20</sup> e como expressão da cultura brasileira”. Nesse sentido, o ensino da língua portuguesa estava pautado em duas concepções de linguagem: “o normativismo, concepção subjacente à língua como expressão da cultura brasileira, e o estruturalismo, verificado na concepção de língua enquanto instrumento de comunicação” (VISIOLI, 2004, p.35). Desta forma, o ensino de língua portuguesa apresentava um viés utilitarista e funcionalista, mas que não deixava de lado a “memorização de regras, classificações e denominações da gramática normativa” (SILVA, L., 1994, p.13), uma dualidade que pode ser compreendida como um efeito dos conflitos teóricos da época, conforme destacamos anteriormente.

A partir dos anos 80 do século XX, é possível observar na educação um movimento que se pautava na crítica aos direcionamentos impostos no período militar buscando refletir sobre a escola como reprodutora das relações capitalistas. No que se refere ao ensino de língua portuguesa eram evidentes “os conflitos entre a cultura e a linguagem destes novos e diferentes alunos e a cultura e a linguagem valorizada pela escola” (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996, p.311). A Linguística se insere de forma mais aprofundada nas discussões e orientações para as questões de ensino, com base, principalmente, nos estudos linguísticos da Enunciação e pelas teorias sócio-históricas da Filosofia da Linguagem e da Psicologia. De acordo com esses autores, os anos de 1980 desencadearam questionamentos e revisões do ensino vigente, buscando novos objetivos e procedimentos didáticos.

A escola passava por uma crise no ensino de língua materna e a universidade publicava estudos de diversos linguistas que atribuíam tal crise ao ensino ainda pautado no estruturalismo e na gramática<sup>21</sup>. Para Geraldi (1997), o que acontecia na sala de aula era uma situação caótica, pois se ensinava a metalinguagem de análise da variedade culta da língua a alunos que não a dominavam. O autor e os demais linguistas envolvidos nas discussões sobre o ensino de língua portuguesa defendiam uma nova concepção de linguagem, qual seja a interacionista. Esse posicionamento dos linguistas começa a aparecer também nas propostas e programas oficiais para o ensino da língua materna. De acordo com um estudo publicado por Geraldi, Silva e

---

<sup>20</sup> Essa concepção de língua é baseada na Teoria da Comunicação de Roman Jakobson.

<sup>21</sup> Entre os textos que circularam com esse posicionamento podemos citar: “As sete pragas do ensino de Português” (Faraco); “Concepções de linguagem e ensino de Português” (Geraldi); “A Linguística e o ensino de Português” (Gebara, Romualdo, Alkmin), todos artigos que compunham a obra *O texto na sala de aula* (GERALDI, 1984)

Fiad (1996) - que analisa alguns documentos (propostas, programas) escritos a partir de 1985 – os autores eram sempre professores de língua portuguesa da escola pública com consultoria de professores universitários, da área da Linguística, na maioria dos casos. Os documentos apresentam crítica ao ensino tradicional e uma proposta de mudança, fundamentada na concepção interacionista de linguagem; com núcleo de ensino no texto; considerando o aspecto social da linguagem – variedade, ensino do português padrão; e com uma organização metodológica em práticas de linguagem.

Nos anos de 1990 houve a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) que se tornaram as diretrizes para as disciplinas curriculares da escola pública. No caso da Língua Portuguesa é possível observar uma filiação às teorias da Linguística da Enunciação “que trazem à tona uma perspectiva enunciativa, bem como a Análise de Discurso, que mostra que é preciso ver a língua como um dispositivo de inserção social” (SURDI DA LUZ, 2010, p.124). Segundo Bunzen (2009, p.75) “os PCN podem ser compreendidos como uma crítica ao dito ‘ensino tradicional’, apostando em um trabalho com a língua(gem) baseada nas práticas sociais”. Propõe-se, pois, o abandono da gramática tradicional para embasar-se nos estudos científicos da linguística. Segundo Silva (2001), embora vários campos de saber sejam mencionados, é a Sociolinguística, “articulada a uma concepção de linguagem/língua como atividade de comunicação”, o saber de referência do documento. O sujeito, aluno e professor, são tomados como indivíduos de intenção: aqueles a quem é possível realizar um uso eficaz da linguagem, e que até então fracassaram. O documento em questão, ao mesmo tempo em que critica o ensino tradicional, se fundamenta em um ensino pragmatista, no qual o aluno deve conseguir realizar o uso eficaz da linguagem como meio de progredir economicamente na vida, conseguir um lugar de destaque no mercado, e, por conseguinte, um título de cidadão autônomo.

No que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, a proposta do PCN mantém, como já se propunha em décadas anteriores, o trabalho com o texto, sendo que agora gira em torno dos gêneros textuais. Segundo o documento,

todo texto se organiza dentro de um determinado gênero. Os vários gêneros existentes, por sua vez, constituem formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura, caracterizados por três elementos: conteúdo temático, estilo e construção composicional (BRASIL, 1998, p.23).

Para essa proposta de ensino, é impossível não se comunicar verbalmente por algum gênero (Marchuschi, 2008). Para esse autor, os gêneros são textos que circulam nas situações comunicativas diárias, como por exemplo “telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem, aula expositiva” (MARCUSCHI, 2008, p. 155). Nesse sentido, a proposta do documento é o aluno compreender e fazer uso dos gêneros adequadamente na sociedade. Busca-se, pois, de acordo com Silva (2011) transformar o sujeito linguisticamente ‘inadequado’ às situações de comunicação.

Esse percurso que traçamos até o momento apresenta os diversos movimentos na história que (re)significaram o livro didático ao longo do tempo, assim como demais aspectos do ensino no Brasil. Destacamos, principalmente, a democratização como um divisor de águas, porque há uma mudança mais brusca, que altera desde a infraestrutura até a metodologia de trabalho. É, pois, um fato, aqui compreendido “como acontecimento histórico, como algo pontual, capaz de gerar múltiplas discursividades”<sup>22</sup> (CASARIN; RASIA, 2014, p. 194).

Na subseção seguinte, apresentamos um percurso da institucionalização e regulação do livro didático no Brasil, dando ênfase ao atual processo de produção e distribuição destes materiais no país.

### **2.1.2 A regulação do livro didático no Brasil**

É do início do século XX que se data a criação de políticas governamentais relativas à produção e distribuição de livros didáticos às escolas. Em 1938, o Decreto-Lei nº 1.006 determinou a criação da Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), “marcando, assim, a primeira iniciativa governamental nessa área de política educacional” (WITSEL, 2002, p.12). É também a partir desse decreto que o termo “livro didático” se consagrou e passou a ser compreendido como o “livro adotado na escola, destinado ao ensino, cuja proposta deve obedecer aos programas curriculares escolares” (WITSEL, 2002, p. 11). Posteriormente, nos anos de 1960, houve a criação da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED) extinta em 1971. A partir disso, a responsabilidade relativa à criação e

---

<sup>22</sup> Discutimos a questão discursivização desse acontecimento histórico em nossas análises, tratando-o como acontecimento discursivo.

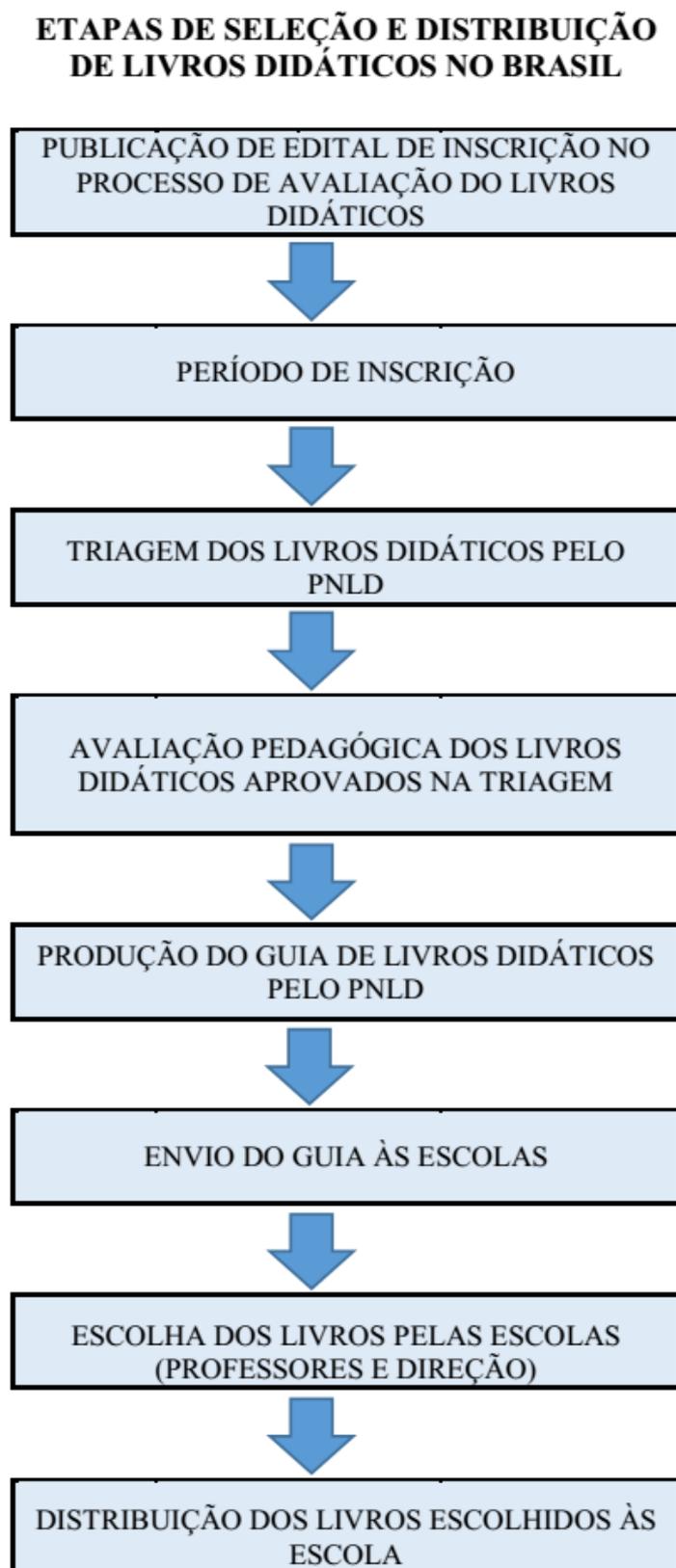
distribuição do livro didático ficou delegada ao Instituto Nacional do Livro (INL)<sup>23</sup>. Segundo Witsel (2002), em 1976 uma redefinição na política do livro didático foi a criação da Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME). Nos anos de 1980, a responsabilidade passou para a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que ficou incumbida de gerenciar programas de distribuição do livro didático. De acordo com Witsel (2002), todas essas criações de comissões, institutos, fundações buscaram regulamentar e fazer uma política de livro didático satisfatória, porém fracassaram. Segundo a autora, o fracasso se deu, principalmente, pela atribuição de cargos, dentro dessas instituições, a técnicos e assessores do governo, pouco familiarizados com a problemática da educação e, raras vezes, qualificados para gerenciar a complicada questão do livro didático, além de estarem submissos a uma política fortemente centralizadora.

Atualmente, a responsabilidade pela avaliação pedagógica e distribuição dos livros didáticos é do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1997. No funcionamento desse programa temos as seguintes etapas: abertura, pelo PNLD, de edital que regulamenta a inscrição de livros didáticos; período de inscrição; triagem dos livros didáticos, observando o atendimento aos itens regulamentados em edital; avaliação pedagógica; produção do Guia do Livro Didático, composto por explicações dos critérios utilizados na avaliação dos livros, procedimentos de como se deve dar a escolha na escola e resenhas das coleções aprovadas; escolha dos livros pelas escolas – professores e diretores – e, por fim, distribuição dos livros didáticos aos estabelecimentos de ensino. As etapas do processo de seleção e distribuição dos livros didáticos no Brasil, coordenado pelo PNLD, pode-se ser visualizado no organograma a seguir.

---

<sup>23</sup> Criado pelo Decreto-lei nº 93 de 21 de dezembro de 1937.

Figura 1 - Organograma: etapas de seleção e distribuição de livros didáticos no Brasil.



Fonte: Elaborado pela autora.

Podemos dizer que o PNLD se diferencia das instâncias citadas anteriormente, responsáveis pela regulação do livro, em vários pontos: primeiro, pelo alcance a 33 milhões de estudantes (WITSEL, 2002); segundo, pela composição do programa que integra profissionais da educação para a triagem e avaliação; terceiro, pela abertura, embora ainda pequena, aos professores da Educação Básica para a participação do processo, os quais escolhem o livro didático a ser adotado. Segundo Bunzen (2005) os PCNs e o PNLD são políticas que caminham na mesma direção. O primeiro

tem a função de selecionar e organizar determinados objetivos para a construção de materiais didáticos e programas de ensino, enquanto que o PNLD exerceria uma dupla função: avaliação dessas propostas pedagógicas e legitimação pelos critérios de avaliação de formas de selecionar e organizar os objetos de ensino (BUNZEN, 2005, p. 75).

Ainda sobre o PNLD, destacamos, de acordo com Batista e Costa Val (2004), que durante a avaliação dos livros didáticos, pelo referido programa, faz-se o controle da seleção de conteúdo, bem como da abordagem metodológica. Além disso, compreendemos, juntamente com Bunzen (2005), que não se trata apenas de avaliação, mas também de um processo de legitimação científica do conhecimento sobre a língua, já que os livros didáticos passam, nesse momento avaliativo, pelo crivo de especialistas na área da linguagem. É válido problematizarmos aqui a questão da não homogeneidade da ciência linguística, “ciência da divisão sob a unidade (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 19). Dentro da própria grande área linguística há diferentes formas de compreender a língua(gem), de modo que, a legitimidade pode, muitas vezes, não ter um rigor científico, pois coloca diferentes abordagens teóricas misturadas como se os pressupostos fossem os mesmos.

## 2.2 SOBRE O OBJETO DE ANÁLISE E A ANCORAGEM METODOLÓGICA

É no novo perfil de aluno, professor e livro didático que se marca após a democratização do ensino, que o arquivo desta pesquisa se funda. É no contexto da regulação pelo Programa Nacional do Livro Didático que coletamos:

- 1) Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de coleções didáticas para o programa nacional do livro didático PNLD 2014<sup>24</sup>;
- 2) Guia de Livros Didáticos PNLD 2014;
- 3) Relatório de coleções mais distribuídas por componente curricular – PNLD 2014;
- 4) Livros didáticos da coleção Projeto Teláris (7° e 9° ano)<sup>25</sup>;
- 5) Livros didáticos da coleção Linguagens (7° e 9° ano)<sup>26</sup>.

A escolha pelas duas coleções de livros didáticos, Linguagens e Projeto Teláris, se deu a partir da análise do relatório de coleções mais distribuídas, pois indicava que na disciplina de língua portuguesa, a nível de Brasil, as coleções foram as mais escolhidas, respectivamente, com 3.172.012 e 2.081.451 exemplares enviados às escolas brasileiras, conforme pode ser visualizado no quadro abaixo, um fragmento do documento citado.

Figura 2 - Coleções mais distribuídas no componente curricular Português.

**FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO**  
**Programa Nacional do Livro Didático - PNLD**

**PNLD 2014 - Coleções mais distribuídas por componente curricular**  
**Português**

	Código	Título	Tipo	Qtde. Página	Cad. Tipog.	Quantidade	Quantidade por Coleção
1ª	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	865.061	3.172.012
	27451C0124	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	16.811	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	240	16	791.104	
	27451C0125	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	320	21	15.912	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	743.657	
	27451C0126	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.482	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	L	256	17	708.622	
	27451C0127	PORTUGUÊS: LINGUAGENS	M	336	22	15.363	
2ª	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	L	312	20,5	565.445	2.081.451
	27469C0124	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 6º ANO	M	392	25,5	10.916	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	L	320	21	520.696	
	27469C0125	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 7º ANO	M	392	25,5	10.349	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	L	352	23	484.397	
	27469C0126	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 8º ANO	M	424	27,5	9.864	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	L	352	23	469.869	
	27469C0127	PROJETO TELÁRIS - PORTUGUÊS - 9º ANO	M	424	27,5	9.915	

Fonte: BRASIL (2014).

A partir desse conjunto de documentos, da leitura e da escuta discursiva<sup>27</sup>, nos mobilizamos a trabalhar com as seções em que o trabalho com a leitura era

<sup>24</sup> Edital de Convocação 06/2011 – CGPLI.

<sup>25</sup> BORGATTO, A.M.T.; BERTIN, T.C.H.; MARCHEZI, V.L. de. C. Projeto Teláris: Português. 1º ed. São Paulo: Ática, 2012.

<sup>26</sup> CEREJA, W.R.; MAGALHÃES; T.C. Português: linguagens. 7º ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

explorado no livro didático. Desse espaço destinado à leitura, optamos voltarmos-nos sobre as orientações dirigidas ao professor, pois incomoda-nos, enquanto sujeitos professores, a preocupação demasiada de controle sobre o professor, e do controle que deve ser exercido pelo professor sobre o aluno. Na busca de funcionamentos discursivos regulares observamos que as orientações em ambas as coleções possuíam pontos de encontro e de divergência, que chamaram nossa atenção. Enquanto na coleção Linguagens, as orientações são mais concisas, muitas vezes, somente com resposta das atividades de leitura propostas aos alunos, na coleção Projeto Teláris, as orientações se dão de forma mais explicativas, detalhadas e isso foi decisivo para delimitarmos que o *corpus* do trabalho constituir-se-ia por orientações dirigidas ao professor, das seções de leitura, dos volumes do 7º e 9º anos, desta coleção.

A coleção Projeto Teláris, publicada pela editora Ática, atende diferentes níveis da educação básica com diversas disciplinas. Os volumes adotados para análise neste trabalho se destinam a Educação Fundamental II, do componente curricular de Língua Portuguesa e se organizam em quatro volumes – do 6º ao 9º ano. A coleção é de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi que tem por eixo norteador a teoria dos gêneros. No manual do professor<sup>28</sup>, essa abordagem teórica é descrita fundamentando-se em alguns teóricos que discutem essa questão no ensino de língua portuguesa, tais como Marcuschi (2002), Rojo (2000) e Schenewly e Dolz (2004). No que se refere à metodologia adotada, o ensino de língua portuguesa se divide em práticas de leitura, oralidade, escrita e análise e reflexão sobre a língua, em acordo, portanto, com o que se orienta nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)<sup>29</sup>.

No que se refere ao nome, de acordo com a editora Ática, Projeto Teláris faz alusão ao termo grego *telarium*, que significa tecelão, buscando reforçar a ideia de “entrelaçamento dos diferentes saberes na construção do conhecimento”. A editora

---

<sup>27</sup> Denominamos leitura e escuta discursiva o contato do analista com as textualidades na busca por regularidades discursivas.

<sup>28</sup> O manual professor é uma seção, no final do livro didático, na qual consta informações relativas à fundamentação teórica e metodológica da obra; estrutura da coleção; orientações complementares para cada uma das unidades – de como trabalhar com as atividades e sugestões de atividades extras; quadros de conteúdos bimestrais, bibliografia, entre outros.

<sup>29</sup> Divisão de conteúdos em: língua oral; prática de leitura; prática de produção de texto e análise e reflexão sobre os usos da língua (BRASIL, 1998, p. 82-85).

também possui outras coleções com nomes compostos integrados pelo termo *projeto*.

Na imagem abaixo, apresentamos, a título de ilustração, um dos volumes da coleção.

Figura 3 - Capa do Livro Didático Projeto Teláris – Língua Portuguesa - 7º ano.



Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI. (2012).

Cada um dos volumes, por sua vez, se organiza em quatro unidades, que se subdividem em dois capítulos cada. A estrutura de cada unidade se organiza em: 1) ponto de partida, na qual se faz uma breve antecipação dos gêneros a serem estudados nos dois capítulos da unidade; 2) dois capítulos por unidade, que têm como base um gênero textual principal; 3) ponto de chegada, na qual se propõe uma produção textual, relacionado ao que foi estudado nos capítulos na unidade. No que se refere à estrutura de cada capítulo, tem-se as seguintes seções: abertura;

leitura(s) principal(ais); interpretação do texto; prática da oralidade; ampliação da leitura; língua: usos e flexões; produção de texto; outro(s) texto(s) do mesmo gênero; o que estudamos nesse capítulo. Utilizamos para a construção dos recortes discursivos, que são analisados neste trabalho, as seções de interpretação e ampliação de leitura, as quais descrevemos mais detalhadamente no quadro abaixo.

Quadro 1 - Estrutura das seções utilizadas na construção dos recortes discursivos<sup>30</sup>.

<b>SEÇÕES</b>		<b>CONTEÚDOS</b>
<b>LEITURA(S) PRINCIPAL(AIS)</b>		Gênero a ser estudado.
<b>INTERPRETAÇÃO DE TEXTO</b>	Compreensão	Predomínio de questões de localização de informações e/ou dados, constatações, inferências simples, aspectos literais do texto.
	Construção do Texto	Estrutura composicional e condições de produção dos gêneros → inferências sobre efeitos de sentido provocados pela estrutura.
	Linguagem do Texto	Escolhas de linguagem e recursos linguísticos → inferências sobre efeitos de sentidos provocados pelas escolhas linguísticas.
	Hora de organizar o que estudamos	Mapa conceitual para organizar o conhecimento sobre o gênero estudado.
<b>AMPLIAÇÃO DE LEITURA</b>	Outras linguagens	Leitura não orientada de obras em linguagem não verbal ou verbo-visual; pintura, ilustração, foto, mapa, gráfico, quadrinhos, publicidade.
	Conexões	Seção especialmente dedicada às relações de intertextualidade: textos que dialogam com os textos principais da unidade, informações de apoio, curiosidades.

Fonte: Elaborado pela autora utilizando informações constantes em BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI (2012).

Apresentamos abaixo, três agrupamentos de imagens, para melhor demonstrar ao nosso leitor a organização interna das seções do livro didático, destinados ao 7° e ao 9° ano, com as quais escolhemos trabalhar.

<sup>30</sup> Informações retiradas do manual do professor, da seção estrutura dos capítulos (p.28). A estruturação constada no manual do professor confere com a organização dos capítulos do livro didático, de onde recortamos o material de análise.

Agrupamento I – Apresentando a seção *Leitura(s) Principal(ais)*;Figura 4 - Apresentação da seção *Leitura(s) Principal(ais)*.

OLEO SOBRE TELA, 61 X 80 CM. MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, BUENOS AIRES, ARGENTINA

O moinho da Galette (Le Moulin de la Galette), Vincent van Gogh, 1886. Óleo sobre tela.

**Leitura 1**

**Haikai**

Estela Bonini

Tempestade faz  
As três pás do moinho  
Perderem a paz

BONINI, Estela. *Haikai para Van Gogh*. São Paulo: Massao Ohno; Aliança Cultural Brasil-Japão, 1992.

**Estela Bonini** nasceu em São Paulo, SP, em 1949. Tem formação em Sociologia e na área de saúde. É uma poeta reconhecida por seus haicais.

A autora do poema, Estela Bonini, inspirou-se em quadros de **Van Gogh** para escrever **haicais**. Cada quadro inspirou um haikai diferente. A pintura que originou o haikai aqui reproduzido chama-se *O moinho da Galette* e foi feita em 1886.

**Leitura 2**

**Além da Terra, além do Céu**

Carlos Drummond de Andrade

Além da Terra, além do Céu,  
no trampolim do sem-fim das estrelas,  
no rastro dos astros,  
na magnólia das nebulosas.  
Além, muito além do sistema solar,  
Até onde alcançam o pensamento e o coração,  
vamos!  
vamos conjugar  
o verbo fundamental essencial,  
o verbo transcendente, acima das gramáticas  
e do medo e da moeda e da política,  
o verbo sempreamar,  
o verbo pluriamar,  
razão de ser e de viver.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Amar se aprende amando*. Rio de Janeiro: Record, 2009, p. 22.

**Carlos Drummond de Andrade** nasceu na cidade de Itabora, MG, em 31 de outubro de 1902. Escreveu diversas obras literárias tanto em verso como em prosa. É considerado um dos maiores poetas de língua portuguesa. Faleceu em 17 de agosto de 1987, na cidade do Rio de Janeiro, RJ.

Agrupamento II – Apresentando a seção *Interpretação de Texto*, que é composta pelas subseções: compreensão, linguagem e construção do texto e hora de organizar o que estudamos.

Figura 5 - Apresentação da seção Interpretação de Texto.

1. Prof. (a), *dirigir parte dessa observação, estimulando o aluno a perceber cores predominantes (tons de verde e de azul); sensações que as cores trazem, etc. Orientar para o fato de os moinhos serem movidos pelos ventos. Perguntar se há sugestão de vento ou de movimento na pintura.*

## Interpretação do texto

### Compreensão

no primeiro plano – um casal –, a visão do moinho como um todo. Mas o aspecto que o poeta escolheu como eixo principal foram as pás do moinho e as relacionou com a ideia de algo que pode tirar a "paz" dos moinhos: a tempestade. É conveniente conversar com os alunos sobre o que significa tema: eixo de conteúdo que conduz o assunto principal do texto. Didaticamente, empregaremos o termo assunto como sinônimo de tema.

1. Observe bem a pintura de Van Gogh, note os detalhes, as cores. Pense nas razões que podem fazer você gostar ou não dela. Converse com os colegas sobre o que cada um sentiu em relação à pintura.
2. Releia em voz alta o poema: qual é o aspecto **explícito** da pintura que foi escolhido como tema desse haical? *As pás do moinho.*
3. Observe novamente a pintura e responda:
  - a) Que ideias não estão explícitas na pintura e também são tema do haical?
  - b) Que elementos da pintura podem ser considerados opostos à ideia de tempestade?

3a. Sugestão: As ideias de tempestade e de paz. Ou a ideia de mudança de estado ocasionada pela força da natureza.  
3b. Sugestão: A sensação de tranquilidade, pois as formas não demonstram agitação no espaço, e o predomínio dos tons de azul no céu indicando ausência de tempestade.

### Linguagem e construção do texto

Os primeiros poemas de que se tem notícia no mundo ocidental foram criados para serem cantados, portanto, eram musicados. Depois, o poema se separou da música, mas manteve algumas características musicais. Uma das mais importantes foi a sonoridade: ritmo, rimas e jogos de palavras para criar efeitos sonoros e de sentido.

Para perceber a sonoridade é importante que o poema seja lido em voz alta, com bastante expressividade.

1. Formem três grupos e façam uma leitura jogralizada e expressiva dos versos do haical:
  - cada grupo deve ler um verso;

2. Prof. (a), o aluno deve observar que na pintura há vários aspectos que poderiam ser o objeto do poema: a claridade do dia, as pessoas que estão

**A Z**

**explícito:** algo que está expresso claramente, sem deixar dúvidas; contrário de *implícito* (subentendido).

Unidade 1 • Verso e prosa

---

## Hora de organizar o que estudamos

**Poema**

↓

**Gênero textual que estrutura a escrita em versos e/ou estrofes.**

**Construção**

- versos;
- estrofes;
- exploração das palavras como recursos visuais.

**Linguagem**

Musicalidade:

- combinações sonoras com as palavras;
- ritmo.

Linguagem figurada.

**Intenção**

- sensibilizar;
- provocar emoções e sentimentos.

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI (2012).

Agrupamento III – Apresentando a seção *Ampliação de Leitura*, composta pelas subseções: outras linguagens e conexões.

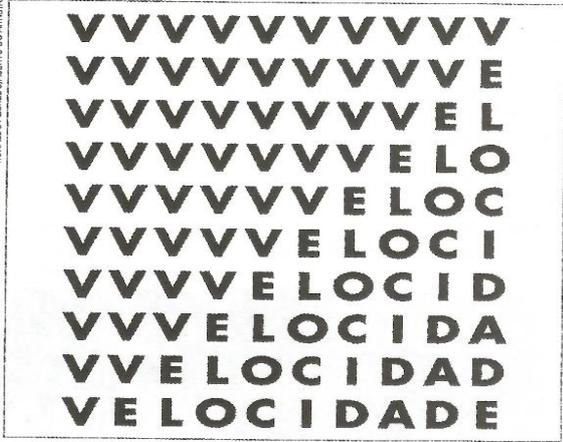
Figura 6 - Apresentação da seção Ampliação de Leitura.

## ●● Outras linguagens

### Poemas concretos

Observe nos poemas a seguir como os poetas tornam visuais e mais concretas ou mais sugestivas as ideias.

1. Ao ler o poema a seguir, conversem sobre como é conseguida a ideia de movimento veloz.



RONALDO AZEREDO/CENSO DO ARTISTA

AZEREDO, Ronaldo. Velocidade. In: *Revista de Cultura Vozes – Concretismo*, n.1. Ano 71. Petrópolis: Vozes, 1977.

*Prof.(a), espera-se que os alunos observem a ideia de movimento que é realçada pela repetição das letras da palavra VELOCIDADE, especialmente da letra V, que forma um triângulo no campo apostro as outras letras.*

Ronaldo Azeredo nasceu no Rio de Janeiro em 1937. Poeta que participou do movimento chamado **Concretismo**, iniciado na década de 1950, no Brasil. Nesse movimento, uma das ideias é, a partir de recursos gráficos, visuais, tornar as ideias expressas concretas, "palpáveis". Faleceu em São Paulo, SP, em 2006.

---

## # Conexões



R. BERNARDINI/OS DEL PRADO

Veja a seguir algumas informações históricas sobre as origens da poesia no mundo ocidental. Essa leitura o ajudará a entender melhor algumas características que você estudou desse gênero literário.

### 1. Curiosidade

#### Poesia: um pouco de sua história...

A poesia nasceu com a música. Era feita para ser cantada. Entre os antigos gregos, o instrumento musical usado para acompanhar os que cantavam poemas era a **lira**. Por isso dizia-se que os poemas eram composições **líricas**.

Hoje, a expressão **poesia lírica** é usada para fazer referência a poemas que exprimem sentimentos, especialmente os sentimentos amorosos.

A data provável do primeiro poema escrito em língua portuguesa de que se tem registro é 1198. Esse poema foi composto para ser cantado. Na época, final do século XII, os poemas eram cantados e acompanhados de instrumentos musicais, como a flauta, o alaúde, o tambor, a gaita, a viola, a harpa... Por isso são conhecidos como **cantigas**. Os primeiros a cantar esses poemas foram os **trovadores** ou **menestréis**.

Só por volta do século XV os poemas começaram a ser escritos para serem lidos ou falados, sem o acompanhamento de instrumentos musicais. Mesmo assim, a poesia guardou características da música: ritmo, sonoridade na combinação de palavras, rimas, jogos de palavras...

Leia na página a seguir uma cantiga do século XIII. Nela, uma mulher pergunta para o mar onde está o seu amado.



NATIONAL GALLERY, LONDRES/ARQUIVO DA EDITORA

Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI (2012).

A partir das orientações dirigidas ao professor – textos na cor azul, em fonte menor - constantes nas seções designadas, que podem ser tomadas por exemplo nas imagens apresentadas, buscamos regularidades em sequências discursivas. Neste processo de seleção das sequências discursivas, trabalhamos com a materialidade linguística, buscando vestígios deixados no fio do discurso, aquilo que “se mostra em sua sintaxe enquanto processo de enunciação (em que o sujeito se marca no que diz), fornecendo-nos pistas para compreendermos o modo como o discurso que pesquisamos se textualiza” (ORLANDI, 2010, p.65). Destacamos, entretanto, que as marcas linguísticas nos interessam, não pela função ou pela relação que estabelecem entre elas na sentença, mas sim pelo como o uso de tais marcas são possibilitadas pelo interdiscurso e como produzem efeitos de sentidos.

Os agrupamentos de sequências discursivas regulares, chamamos de recortes discursivos (RDs). Destacamos que o recorte, da perspectiva discursiva, diferencia-se, pois, dos segmentos, geralmente utilizados em análises linguísticas. Enquanto o segmento se caracteriza como “uma unidade da frase ou do sintagma”, visando a relação entre as unidades, o recorte se caracteriza como uma unidade discursiva, “fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação” (ORLANDI, 1984, p.14). Quando recortamos, não estamos interessados na linearidade da “frase”, em sua organização sintática, mas sim nos sentidos dispersos naquela formulação, que só são possibilitados porque se compreende a língua em sua materialidade histórica.

Desse processo de busca por regularidades, sempre guiados pelas questões que buscamos compreender, obtemos três recortes discursivos, os quais têm sua entrada nesse trabalho, enumerados e denominados, da seguinte forma:

Quadro 2 - Recortes discursivos enumerados e nominados.

<b>RD I</b>	Livro didático e professor: imagens em funcionamento
<b>RD II</b>	Controle de leitura(s)
<b>RD III</b>	Sujeitos (não) adequados

Fonte: elaborado pela autora.

O RD I se constrói a partir de sequências discursivas que apresentam como regularidades: a) o uso constante do vocativo Prof.; b) o uso de verbos no imperativo; c) informações que devem ser ditas aos alunos. Problematicamos, pois,

o uso do vocativo e do verbo no imperativo como uma constante nas formulações; os não ditos que as constituem e nelas produzem sentidos, bem como o jogo de formações imaginárias em funcionamento no discurso. Por uma questão de organização didática e metodológica, utilizamos o primeiro recorte a fim de discutirmos nesse trabalho, sobretudo, o funcionamento imaginário de professor e livro didático no discurso das orientações dirigidas ao professor no espaço de leitura.

O RD II se apresenta nesse trabalho composto por SDs que desatam para uma tentativa de controle sobre o que o aluno lê. Há nessas SDs orientações aos professores para aceitarem diferentes respostas dos alunos, *desde que* justificadas, coerentes ou pertinentes ao proposto pelo texto. Partindo da discursividade desse recorte, discutimos os sentidos historicamente produzidos para leitura e sujeito-aluno-leitor que funcionam e conformam tais orientações ao professor no livro didático entre outros aspectos.

O RD III, por sua vez, tem como regularidade o uso de verbos perceptivos em orientações de ações que devem ser alcançadas pelos alunos, bem como as formulações sobre *uso e adequação* da língua. Tais pistas no fio discursivo nos permitiram problematizar o processo de invidua(liza)ção do sujeito pelo Estado. No decorrer do texto os quadros de recortes discursivos são apresentados, e as regularidades que guiaram suas composições estão destacadas em negrito.

Conforme temos afirmado, tomamos o livro didático em nosso trabalho como um objeto histórico e, também, como um instrumento linguístico. Segundo Auroux (2009), instrumentos linguísticos são produções de saberes que permitem ao falante acesso a um corpo de formas ou a uma quantidade de palavras que não são da competência do falante. No Brasil, a HIL tem levado em consideração a relação dessas produções de saberes metalinguísticos com a história de constituição da língua nacional no Brasil, considerando-se sua condição de país colonizado, territorial e linguisticamente. Segundo Orlandi (2001), isso se torna significativo a partir do momento que se compreende os instrumentos linguísticos como parte constitutiva da sociedade e da história.

Embora seja mais comum considerar como instrumentos linguísticos gramáticas e dicionários, entendemos que o livro didático é o lugar em que muitas vezes circulam os saberes da gramática e do dicionário. Mais do que isso, o compreendemos como instrumento linguístico porque coloca o sujeito em uma

relação com a língua, instaurando um certo ideal de correção. Ideal que se mostra em nossa pesquisa, como veremos na sequência, sobretudo, na exigência de uma leitura adequada por parte do sujeito-aluno leitor.

Queremos destacar também como os materiais didáticos se constituem do movimento da história, de como temos atualmente a gramática e a coletânea de textos habitando o livro didático, com funções diferentes de quando circulavam independentes no século XIX. Sobre isso, queremos chamar atenção, sobretudo, em relação ao texto literário e aos deslocamentos de função a que ele ocorre. Enquanto nos séculos anteriores ele tinha por função o desenvolvimento da retórica e exemplificação do uso das regras gramaticais, hoje o texto literário se apresenta sob as vestes de gêneros textuais, ocupando o mesmo espaço de uma receita ou resenha cinematográfica.

O livro didático sob o qual analisamos as orientações ao professor, apresenta uma seção denominada “Projeto de leitura” ao final de cada volume, o que é caracterizado pelas letras dos resenhistas do Guia de livros didáticos do PNLD 2014 como “destaque” da coleção. Sua presença na coleção se justifica pelo fracasso dos alunos em relação a leitura nas avaliações do Programa Nacional de Avaliação de Estudantes (PISA) e teoriza sobre sua importância da leitura literária apoiados em Lajolo 1999, para quem a leitura é uma habilidade essencial para a formação do leitor competente e autônomo (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 51)<sup>31</sup>.

### 2.3 A RELAÇÃO PROFESSOR – LIVRO DIDÁTICO NA DISCURSIVIDADE DAS ORIENTAÇÕES

Nas últimas décadas, o livro didático foi sendo (re)significado, funcionando, não mais somente como um material auxiliar ao professor, mas indicando o procedimento do professor em relação às atividades propostas e determinando as respostas a que os alunos devem chegar. Tem assumido, dessa forma, um lugar de destaque dentro do ensino brasileiro, de modo que podemos afirmar que ele tem sido muito mais que um mediador de práticas pedagógicas. Para Souza (2010a, p.119), o “saber tem sido veiculado no contexto institucional da escola através do percurso professor-aluno via livro didático” (SOUZA, 2010a, p.119). Esse saber, que

---

<sup>31</sup> Manual do professor.

merece aqui também uma discussão, é selecionado, hierarquizado e posto para transmissão de forma tão naturalizada que se desconfia não haver outras possibilidades de conhecimento ou de organização do mesmo. De acordo com a autora (2010b, p.115) “pouco se indaga a respeito da importância ou pertinência de determinada ‘parcela’ do conhecimento que está sendo veiculada”. Dessa organização do conhecimento buscada pelo livro didático, podemos observar ainda, juntamente com a autora, uma tentativa de completude, “vontade de apreensão total, e se possível linear do conhecimento” (SOUZA, 2010a, p.119).

Em um de seus estudos, Souza (2010) discute os conceitos de monumento e documento elaborados pelo filósofo Michel Foucault, considerando, pois, o livro didático como um documento da história tradicional, haja vista que ambos apresentam perfil autoritário e são tidos como “depositários de um ‘saber’ estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista” (SOUZA, 2010b, p.114). Segundo a autora, assim como o documento, o livro didático é portador de uma “verdade” que deve ser transmitida/compartilhada. Ademais, considerando sua constituição pelo “mito da palavra escrita”, Souza (2010) aponta para a imutabilidade e estabilidade do saber e sua conseqüente interpretação já dada.

Essas (re)significações em funcionamento sobre o livro didático – o destaque que ganha no espaço escolar, sua instituição de autoridade e verdade – também constituem esse novo professor, também (re)significado na história do ensino brasileiro. Conforme Geraldini (1997), o mestre não é mais aquele que produz conhecimento, mas aquele que o transmite. Nesse sentido, tomando como pressuposto o uso quase exclusivo do livro didático nas salas de aulas, podemos pensar a relação entre ambos. Para Coracini (2010), o professor “empresta seu corpo, sua voz ao livro didático, de modo a dar impressão ao seu interlocutor de fidelidade total, objetividade, isenção” (CORACINI, 2010, p. 30). De acordo com Souza (2010b, p.115) espera-se do professor que ele seja capaz de usá-lo, dando a sociedade “respostas claras e sentidos que pareçam ‘transparentes’, homogêneos, completos, universais” (SOUZA, 2010b, p.115).

A partir dessa discussão, apresentamos ao leitor nosso primeiro recorte discursivo, e na seqüência os gestos de análise que realizamos a partir das discursividades decorrentes das SDs. Ressaltamos que partimos da materialidade linguística, compreendendo-a em sua constituição também histórica, pois para a AD,

o discurso é “um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto” (ORLANDI, 2010, p. 16).

Quadro 3 - Recorte Discursivo I.

<b>Livro didático e professor: imagens em funcionamento</b>
SD1 <b>Prof. (a), comente</b> com seus alunos que em relatos jornalísticos, por exemplo, <b>é comum o autor contar os acontecimentos em 3ª pessoa, buscando demonstrar imparcialidade</b> , mesmo que em alguns casos muitas das ações relatadas tenham sido realmente vivenciadas por ele.
SD2 - <b>Prof. (a), chame a atenção</b> dos alunos para a data do jornal, 14 de fevereiro, <b>época do início do ano letivo para a maioria dos alunos do país.</b>
SD3 - <b>Prof. (a), chame a atenção</b> para a interrupção da onomatopeia: “tic, tic, ti...”, indicando que a personagem para sua caminhada.

Fonte: Elaborado pela autora.

Consideramos importante problematizarmos aqui o processo de constituição e formulação do discurso, pois o nível da formulação não satisfaz nossas necessidades de pesquisa, sendo necessário refletirmos também acerca da constituição discursiva. Nos termos mais comumente utilizados na AD, chamamos de formulação o intradiscurso e de constituição o interdiscurso.

Essas duas noções são cruciais ao desenvolvimento das análises discursivas, pois para o campo da AD, a formulação é determinada pela constituição (ORLANDI, 2010). A textualização do dizer só é possível porque algo da ordem do inatingível o possibilita, o interdiscurso, “‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’” (PÊCHEUX, 2009, p.149). Segundo Orlandi ainda, o interdiscurso é um “já-dito que está na base do dizível, sustentando a cada tomada de palavra” (ORLANDI, 2010, p.31).

Ademais, queremos retomar a noção de condições de produção, que trabalha na articulação com o interdiscurso. Segundo Orlandi (2010), as condições de produção englobam, em sentido estrito, o contexto imediato e, em sentido lato, o contexto sócio-histórico e ideológico. Deste modo, entendemos que as condições de produção de nosso objeto de análise, em sentido estrito, envolvem professores (as), que para preparo de suas aulas de língua portuguesa, utilizam-se do livro didático da coleção Projeto Teláris. Em sentido amplo, entretanto, não podemos esquecer que esse livro didático passa por uma forma de avaliação instituída pelo Estado; que ele

se inscreve em um modo de organização de sociedade capitalista; que veicula um saber institucionalizado por uma classe dominante e que o “saber relaciona-se ao poder” (ORLANDI, 2006, p. 15). Em nossa compreensão, o interdiscurso, aquilo que possibilita todo dizer, “todos esses sentidos já ditos por alguém, em algum lugar, em outros momentos, mesmo que muito distantes” (ORLANDI, 2010, p.31) faz parte desse contexto sócio-histórico ideológico, constitui as formulações dirigidas ao professor e em um contexto mais imediato, na relação entre o professor e o livro didático, produzem sentidos. Ressaltamos ainda, que para a AD, as condições de produção “não funcionam como pano de fundo do discurso, mas como algo constitutivo” (SCHNEIDERS, 2011, p. 31).

Retomando as SDs 1 e 2,

SD1 – **Prof. (a), comente** com seus alunos que em relatos jornalísticos, por exemplo, **é comum o autor contar os acontecimentos em 3º pessoa, buscando demonstrar imparcialidade**, mesmo que em alguns casos muitas das ações relatadas tenham sido realmente vivenciadas por ele.

SD2 - **Prof. (a), chame a atenção** dos alunos para a data do jornal, 14 de fevereiro, **época do início do ano letivo para a maioria dos alunos do país**.

dizemos que há condições de produção que, pelo funcionamento interdiscursivo, possibilitam o uso dos verbos chamar e comentar no modo imperativo. Há algo que dá sustentação a essa forma e que autoriza o livro didático dar um comando ao professor. Esse algo, que se impregna no fio do discurso, é da ordem da história, dos já-ditos e de sentidos já estabilizados. Compreendemos que o que conforma as formulações “chame” e “comente” é da ordem dos sentidos que foram se construindo nas últimas décadas para professor e livro didático. Conforme já destacamos, a partir da década de 1950 a relação entre professor e livro didático mudou, ganhando este último a autoridade para produção das aulas, enquanto o professor passou a ser significado como transmissor do conhecimento. Neste sentido, as condições de produção das últimas décadas são constitutivas das orientações dadas ao professor nas seções de leitura, pois, segundo Orlandi, “é também o interdiscurso, a historicidade, que determina aquilo que, da situação, das condições de produção é relevante para a discursividade” (ORLANDI, 2010, p. 33). E compreendemos que as condições de produção que sustentam a educação em um país de base capitalista

não requerem professores e alunos críticos, autônomos, corajosos a questionar ordens. Não se pode esquecer que a escola funciona, pois, como um dos Aparelhos Ideológicos do Estado (ALTHUSSER, 1985); que nem professor e nem aluno são senhores de sua história e que “o saber escolarizado está comprometido com o modo de produção dominante”<sup>32</sup> (BRANCO; SOBRINHO, 2011, p. 184).

Entretanto, chamamos atenção para o fato que a ordem materializada pelo verbo no imperativo só se dá depois do uso do vocativo “Prof (a). Sintaticamente, o vocativo é um termo do qual nos utilizamos para chamar, invocar ou interpelar um interlocutor. Da forma como está posto na organização das sequências discursivas acima, antes de um verbo imperativo, compreendemos que seu uso não tem por função, necessariamente, chamar o interlocutor, selecionando-o em meio a vários outros possíveis interlocutores. Isso porque o livro didático do professor é manuseado somente pelo professor, e as orientações constadas ali são necessariamente dirigidas a ele. Em nosso gesto de interpretação, o vocativo é utilizado então como um modalizador do verbo no imperativo. Isso porque, a formulação “Prof. (a), comente com seus alunos”, poderia ter sido textualizada somente como “Comente com seus alunos” – sem o uso do vocativo. Para a AD, o “dizer sempre pode ser outro” (ORLANDI, 2010, p.35). Consideramos que, essas diferentes formas de dizer são possibilitadas pelo mecanismo da antecipação das formações imaginárias, o qual, segundo Orlandi (2010, p.39), permite ao sujeito colocar-se no lugar em que seu interlocutor ‘ouve’ suas palavras”. Esse mecanismo regula a argumentação, “de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte” (ORLANDI, 2010, p.39). Nesse sentido, o uso do vocativo nas sentenças acima não se dá ao acaso, pois, na relação professor-livro didático, as formulações: “Comente com seus alunos” e “Prof. (a), comente com seus alunos”, funcionam de modo diferente e produzem efeitos de sentidos distintos. O uso do vocativo, em nosso gesto de interpretação, produz um efeito de aproximação, de respeito com o professor para somente depois, dar um comando através do verbo no modo imperativo.

As formações imaginárias, que estão na base da produção de qualquer discurso (ORLANDI, 2010), se apresentam no quadro de recorte que propomos

---

<sup>32</sup> Entendemos que a Escola funciona como um espaço de dominação, mas que “isso não se dá, contudo, sem falhas. Alunos e professores resistem à dominação. Historicizam-se também, nos desvãos, nos interstícios da ideologia dominante” (BRANCO; SOBRINHO, 2011, p. 194).

acima. O funcionamento imaginário “produz imagens dos sujeitos<sup>33</sup> e do objeto do discurso dentro de uma conjuntura histórica” (ORLANDI, 2010, p. 40). Nas palavras de Pêcheux (2014a, p. 82), “o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem do próprio lugar e do lugar do outro”. Essas imagens possibilitam, na relação discursiva, as posições sujeito, que funcionam em um jogo de relações de força, que se sustentam por seus lugares sociais e discursivos. Na discursividade das SDs apresentadas é possível entrever essa relação de força que se ancora, de um lado, pelo lugar social e discursivo do autor do livro didático, legitimado pela cientificidade e, de outro, pelo professor, significado nas atuais condições de produção como um transmissor de conhecimento. Salientamos ainda que, as orientações dirigidas ao professor no livro didático não significam somente pelo extrato linguístico, pois, segundo Pêcheux (2009), o sentido é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (PÊCHEUX, 2009, p. 146). Queremos dizer, com isso, que o que possibilita esse dizer de autoridade pelo livro didático para o professor é produzido e funciona por esse jogo de imagens.

Este funcionamento discursivo que significa o livro didático como autoridade no assunto e o professor como um transmissor de orientações que lhe são dirigidas nos permitem compreender que há, no livro didático, a circulação de um discurso autoritário. Ao tratar do discurso pedagógico (DP), Orlandi (2011) caracteriza-o como autoritário. Para ela, o discurso pedagógico “se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade” (ORLANDI, 2011, p.29). Ele “cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e autossuficiente” (ORLANDI, 2011, p.17), que se autoriza a dar ordens tornando o outro um instrumento de comando. Em suas reflexões, Orlandi (2011) parte da relação: o professor – o quê se ensina – o aluno. No gesto de leitura deste trabalho, deslocamos a reflexão para a relação: o livro didático – o quê/ como se ensina – o professor.

---

<sup>33</sup> Quando usamos as designações imagem e sujeito, na AD, não os tratamos empiricamente, mas como projeções que os inscrevem enquanto sujeitos ou posições-sujeitos no discurso (ORLANDI, 2010).

Entendemos que nosso objeto de análise é assim um discurso pedagógico, que se caracteriza por um discurso autoritário. Retomando Souza (2010b), dizemos que é o livro didático, assumindo a forma de documento tradicional da história, o armazém do saber e da verdade que precisa ser transmitida e compartilhada. Os autores do livro didático se autorizam a dizer o que fazer e como fazer sob o escudo da cientificidade. Mais do que isto, há condições para que isso aconteça, pois conforme pontuamos na primeira seção deste capítulo, quem tem a autoridade para produzir e sistematizar o conhecimento sobre a língua são os linguistas, a academia científica e não mais gramáticos e professores como acontecia anteriormente. Uma das formas pela qual essa legitimação acontece no livro didático é, por exemplo, pela apresentação das autoras, na primeira página do livro.

Figura 7 - Apresentação das autoras.



Fonte: BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI (2012).

A partir da imagem acima depreendemos que as três autoras da obra têm uma vasta formação acadêmica, em universidades brasileiras conceituadas, além da experiência como professoras de língua portuguesa no ensino fundamental e médio. São, portanto, no funcionamento imaginário, vozes seguras do que fazem, e que, apoiadas em suas formações científicas, podem afirmar o quê e como se ensina. Esse efeito de sentido de autorização do dizer é produzido na sua relação com o

interdiscurso e com as condições de produção dos últimos anos, no que se refere ao ensino de línguas. A partir de 1963, quando a Linguística se torna obrigatória nos cursos de Letras e, sobretudo, após a década de 1980, “a Linguística passa a ter uma presença marcante nas iniciativas de mudança das práticas de ensino da língua materna” (GERALDI; SILVA; FIAD, 1996, p. 309). Com base na noção das formações imaginárias de Pêcheux (2014a) e Orlandi (2011) e as discursividade SDs analisadas, propomos o seguinte esquema como efeito de síntese.

*Quadro 4 - Formações imaginárias I.*

<b>I A (A)</b>	Imagem que o LD produz de si próprio.	Voz da ciência que orienta as práticas de ensino em língua portuguesa.
<b>I A (B)</b>	Imagem que o LD faz do professor (a).	Aquele que precisa ser orientado (a).

Fonte: Elaborado pela autora.

Entendemos, ainda, que há uma discursividade nas materialidades linguísticas analisadas que se caracteriza por um controle que não é somente da ordem do procedimento metodológico a ser adotado pelo professor. Muitas vezes, a informação a ser comentada com os alunos já está pronta, dada, cabendo ao professor reproduzi-la. Trazemos novamente uma das SDs já citadas, na qual o professor é orientado a dizer aos alunos que é comum o autor contar acontecimentos em 3° pessoa, em relatos jornalísticos, a fim de demonstrar imparcialidade, mesmo que em alguns casos muitas das ações tenham sido realmente vivenciadas por ele.

SD1 – **Prof. (a), comente** com seus alunos que em relatos jornalísticos, por exemplo, **é comum o autor contar os acontecimentos em 3° pessoa, buscando demonstrar imparcialidade**, mesmo que em alguns casos muitas das ações relatadas tenham sido realmente vivenciadas por ele.

Em nosso gesto de leitura, as formulações que especificam o que deve ser dito e como ser dito nos remetem ao conceito de formação discursiva (FD), da AD. A FD, na compreensão de Pêcheux (2009, p. 147), é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”

[grifos do autor]. Para Orlandi (2010) a FD pode ser entendida também como uma regionalização do interdiscurso, ou seja, de todos os ditos e acontecimentos sobre o ensino de línguas, há uma regionalização que, em determinadas condições de produção, constituiu-se como autoridade no dizer sobre a língua e sobre como ensiná-la na escola pública. Também nesse emaranhado de ditos e acontecimentos sobre a língua e seu ensino, uma outra regionalização tem se caracterizado como aquela que transmite o conhecimento formulado na academia científica: os professores da escola básica. É preciso entender ainda que o que se formula a partir de uma FD só faz sentido em relação a outra FD. Desta forma, compreendemos que a FD discursiva do saber científico, que determina as orientações dirigidas ao professor no livro didático, só faz sentido porque está em relação com a FD dos professores da Educação Básica, e porque essas FD foram determinadas historicamente.

### 3 QUESTÕES DE LEITURA E SUJEITO

Neste capítulo, como o próprio nome indica, voltamo-nos para uma discussão mais direcionada à leitura e ao sujeito, apresentando reflexões de crivo teórico e gestos analíticos sobre os RDII e RDIII. Para fins didáticos, dividimos o capítulo em duas seções, as quais apresentam-se nominadas como *Refletindo sobre a leitura e O lugar do/para o sujeito-aluno-leitor nas práticas de leitura do livro didático*.

#### 3.1 REFLETINDO SOBRE A LEITURA

No primeiro item dessa seção, intitulado *Leitura: um direito para poucos* problematizamos a questão da divisão da leitura, proposta por Michel Pêcheux (2014b), seguida de um encadeamento às reflexões propostas por Haroche (1992). Na subseção seguinte, intitulada como: *Diferentes modos de compreender a leitura*, apresentamos, brevemente, diferentes concepções de leitura e, em uma subseção, discutimos, mais especificadamente, a leitura na perspectiva discursiva. Por último, em *Leituras determinadas* apresentamos gestos analíticos, que a partir das discursividades do RD2, giram em torno da questão da determinação da leitura e do funcionamento imaginário sobre o sujeito aluno no discurso das orientações dirigidas ao professor em seções de leitura.

##### 3.1.1 Leitura: um direito para poucos

Pêcheux tematiza, em seu texto *Ler o Arquivo hoje*, uma reflexão sobre a divisão da leitura, a qual consideramos relevante ao nosso trabalho. Discorrendo sobre a divisão historicamente constituída entre a cultura literária e cultura científica na leitura de arquivos, o autor afirma que existe

Uma divisão social no trabalho da leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações” constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”.... (PÊCHEUX, 2014b, p. 61).

Para Pêcheux (2014b), historicamente, há uma divisão política sobre o direito à leitura, ou seja, nem todos têm poder para atribuir sentidos a um determinado texto. Alguns o fazem e aos outros, resta o trabalho de “sustentação do sentido estabilizado - sob a forma do efeito do ‘sempre-já-lá” (PFEIFFER, 1995, p. 26). Ainda de acordo com Pfeiffer (1995), amparada nas teorias de Orlandi (1993), esse trabalho de sustentação de uma só leitura de um texto contribui para o efeito de literalidade da linguagem.

Buscando compreender as divisões de leitura historicamente construídas, bem como os sentidos para leitura e leitor construídos ao longo do tempo, amparamo-nos nas reflexões de Haroche (1992). Segundo essa autora, até o século XII, quando ainda funcionava a forma-sujeito histórico religiosa<sup>34</sup>, a relação do sujeito com a língua, era de total submissão. Sob o exercício pedagógico denominado *Lectio*, “não se comenta, não se interpreta, não se questiona o texto, a *fortiori* ele ainda não é discutido” (HAROCHE, 1992, p. 72). Ao sujeito cabia a leitura mnemônica de textos divinos, não tratava, portanto, de uma leitura com fins interpretativos, mas herméticos. De acordo com Pfeiffer (1995, p. 26), como se tratavam de textos da Sagrada Escritura, cabia a “um grupo específico interpretá-la: aos outros cabe somente a repetição”.

A partir do século XII, houve a dominância de um outro período pedagógico chamado de *Quaestio*, no qual sujeito, em sua relação com a língua, começa a exercer seu papel de leitor, “cabendo-lhe tirar toda a ambiguidade do texto” (PFEIFFER, 1995, p. 27). De acordo com Haroche (1992, p.73), como se pagando o preço por tornar-se leitor, toda a responsabilidade das contradições do texto recai sobre ele, já que o texto é “a expressão da verdade unívoca e sagrada, não pode comportar contradições, marcas de inferioridade e incoerência”. Ainda segundo Pfeiffer (1995), junto a essa função de compreender o texto, tirando-lhe toda a ambiguidade inicia-se a necessidade do autor de produzir textos objetivos, claros.

Posteriormente, em meados do século XIII, no exercício pedagógico *Disputatio*, iniciam-se os questionamentos sobre qual a melhor leitura para determinado texto, uma espécie de “(re)questionamento”. Entretanto, a falha

---

<sup>34</sup> Trabalhamos com esse conceito na AD contrapondo-a a forma-sujeito histórica de direito. A forma-sujeito religioso, a qual vigorou na Idade Média, se caracteriza pela submissão do homem à Deus - na Letra Sagrada -, enquanto a forma-sujeito de direito caracteriza-se pela contradição: um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso ao Estado - e as leis (Cf. ORLANDI, 2010).

continua recaindo sobre o sujeito leitor, ou também nesse momento, sobre o autor “porque este não pode apreender a intenção, ou a significação, ou então é incapaz de se exprimir com suficiente clareza” (HAROCHE, 1992, p. 74). A contradição de um texto é ainda inaceitável, pode ser ela responsabilidade da técnica utilizada pelo autor, do copista, do tradutor ou da incapacidade do leitor; em qualquer um dos casos ela se resolve com a resposta dada pela autoridade. Segundo a autora, o “mestre conclui impondo ‘o’ ponto de vista, ‘a’ interpretação única” (HAROCHE, 1992, p. 76), prática que se denomina *determinatio*. Ademais, aceitar a contradição, segundo Haroche (1992, p.75), seria “reconhecer que não existe uma doutrina verdadeira, mas doutrinas diferentes, e mesmo contraditórias”.

Sobre esses diferentes exercícios pedagógicos da Idade Média, podemos fazer algumas considerações, com amparo nas reflexões de Haroche (1992). Da *Lectio* para as demais práticas houve uma mudança na concepção de texto, que passa a não mais significar somente textos sagrados, mas também textos profanos<sup>35</sup>. Muda, nesse sentido, a própria relação do sujeito com o texto. Também é na Idade Média que se datam as palavras “interpretar” e “interpretação”. Mas mais relevante nisso tudo ainda – e que se constitui como um dos focos principais do trabalho de Haroche – é a questão da determinação do sujeito. Para a autora, enquanto no século XII o sujeito era exclusivamente subordinado ao texto, nos séculos seguintes, vai subordinar-se à “determinação institucional pedagógica”, a qual, posteriormente, com o enfraquecimento do poder religioso para o poder de direito, vai sensivelmente se apagar.

Com mudanças nas condições de produção, a ordem religiosa tem seu declínio e as leis – o direito – começam a ganhar espaço. Um dos acontecimentos que marca as mudanças futuras do sujeito e sua relação com a língua e com os textos é a Reforma, ocorrida no século XVI. Isso porque Lutero questiona a hierarquia da Igreja Católica, pondo em cheque o pontifício e a Escritura. É nesse vão que o sujeito é, de certo modo, liberado da submissão à hierarquia da Igreja. Para Lutero, o sujeito deveria ser submisso a Escritura, não ao papa. “O sujeito tem acesso à significação da Escritura, o que exige um conhecimento aprofundado da língua” (HAROCHE, 1992, p. 82). Para a autora, o humanismo da Reforma provoca

---

<sup>35</sup> Segundo Haroche (1992, p. 77) essa mudança está entrelaçada às novas condições de produção, como por exemplo, a “chegada dos textos Aristotélicos e seus comentários no século XII”

esse deslocamento do sujeito e contribui para uma nova forma de assujeitamento: o sujeito deixa de ser sujeito à Escritura para ser sujeito à língua,

O assujeitamento que outrora passava pela submissão ao rito religioso, ao hermetismo do mistério e do discurso divino, apoia-se, paradoxalmente, desse momento em diante, no rigor, na precisão, na transparência, na cifra, na letra [...] O importante para o poder, divino ou terrestre, é sempre o mesmo: 'fazer-se entender' mas não compreender, nem a *fortiori*, criticar. (HAROCHE, 1992, p. 84).

Outra mudança advinda dessa transição da forma sujeito religiosa para a forma sujeito de direito, é propriamente, a abertura ao direito, à liberdade de buscar, de saber. O fechamento, antes da ordem religiosa, aparece nesse momento sob as vestes da precisão e da técnica da objetividade. Segundo Haroche, no aparelho jurídico a língua “de ininteligível que era na ordem religiosa, a letra se pretende inteligível, ao menos em aparência” (HAROCHE, 1992, p. 84). A língua é uma necessidade para a expansão econômica e ela precisa ser, necessariamente, clara, objetiva, fluída, livre de ambiguidade. Para Pfeiffer, entretanto, à medida que se tem “a necessidade obcecada pela precisão dos termos, pela pureza da língua, busca-se evitar a reflexão e, portanto, a interpretação” (CASTELLANOS PFEIFFER, 1995, p.33). Cabe destacarmos que fundado nessa crença da objetividade que o Latim perde espaço em vários Estados e outras línguas se nacionalizam, como é o caso, por exemplo, do francês.

### **3.1.2 Diferentes modos de entender a leitura**

Sabemos que há inúmeros campos teóricos que estudam, cientificamente, os aspectos que envolvem a leitura. Segundo Nunes, são estudos que vão “desde aqueles com base na atividade mental da leitura, até aqueles que consideram o funcionamento das escolas, das bibliotecas” (NUNES, 1994, p.13). Entre as abordagens de leitura mais comuns, podemos citar, amparadas em Coracini (2010): 1) aquela que compreende o texto como detentor do sentido e independente do sujeito e da situação de enunciação, que se funda em uma concepção estruturalista da linguagem e na qual o leitor tem por função decodificar itens linguísticos; 2) aquela que se orienta pela pedagogia cognitivista, na qual o leitor é quem, diante dos dados do texto, é capaz de acionar “esquemas, verdadeiros pacotes de

conhecimentos estruturados, acompanhados de instruções para seu uso” (Kato, 1985, p.41 apud Coracini, 2010) e a 3) na qual a leitura é vista como interação entre o leitor e o texto, sendo o leitor portador de esquemas mentais adquiridos socialmente e aquele que, diante de um texto, aciona seus conhecimentos prévios confrontando-os com os dados do texto “construindo assim o sentido” (CORACINI, 2010, p. 14).

Da perspectiva discursiva, na qual nos inscrevemos neste trabalho, falar de leitura nos obriga a pensar o texto. E pensar o texto, na AD implica refletir sobre o discurso. Dizemos que o texto, para essa perspectiva, não é tomado como objeto findo. Pelo contrário, temos a noção de texto na base da fluidez e da incompletude. É o texto pensado como processo; dispersão de sentidos; unidade complexa de significação; lugar de interação entre falante e ouvinte, autor e leitor (ORLANDI, 2011, p. 180). Compreendido desta forma, o sentido não deriva do texto, mas de relações. Assim, a leitura é pensada aqui em suas condições de produção, as quais englobam a situação, contexto histórico-social e os interlocutores. Tal noção de texto exige compreender leitura além de um ato mecânico, exige compreendê-la em sua complexidade.

O texto, concebido como um objeto simbólico, se abre para diferentes leituras. Esta abertura se dá porque o processo de textualização do discurso sempre se dá com falhas. Este processo não se dá de forma automática, como uma colagem. Segundo Orlandi (2012a, p.66), “a organização do texto enquanto unidade é reflexo indireto da ordem do discurso, não sendo possível se passar diretamente de um para outro”. Há entre discurso e textualização uma distância, uma incompletude constitutiva, que permite diferentes possibilidades de leitura. Assim, a leitura se configura como “uma forma de aferição de uma textualidade no meio de outras possíveis” (ORLANDI, 2012a, p. 65). A leitura, nesse sentido, trabalha no entremeio, no jogo da discursividade sobre a textualização, da memória sobre a formulação.

Dessa forma, em uma discussão sobre a legibilidade de um texto, a AD não considera apenas os aspectos relacionados a escrita de um texto, pois não se trata de verificação de sentenças bem ou mal formadas. Ademais, é preciso se levar outros aspectos em consideração no processo de leitura, como por exemplo, a relação estabelecida entre o “leitor com o texto e com o autor, relação de interação que a leitura envolve” (ORLANDI, 2011, p.183). Nesse sentido, se a compreensão

de um texto não está colada a ele, não nos é possível formular “o que esse texto quer dizer? ”. Orlandi (2012b) nos diz que, no que se refere à legibilidade, não se trata de uma questão de tudo ou nada, mas de graus. Não é questão de essência, mas de condições, de modos de relação, de produção, enfim “é uma questão de história” (ORLANDI, 2012b, p.9).

Segundo a autora ainda, afirmamos 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” (ORLANDI, 2012b, p.49). É nesse processo que se instaura a discursividade.

Ressaltamos ainda que toda leitura se dá em determinadas condições, daí a afirmação de que “a leitura é produzida” (ORLANDI, 2011, p.193). Segundo a autora, entre os muitos fatores de constituição da leitura, podemos elencar: a incompletude da linguagem; os sujeitos; os diferentes tipos de discurso, a leitura parafrástica e a leitura polissêmica, etc. (ORLANDI, 2012b). Todos esses fatores constitutivos, do texto e da leitura, podem ser chamados aqui de condições de produção.

Conforme temos discutido, partindo da AD, a linguagem não se basta por si só e o texto não é um circuito fechado. No que se refere ao texto, podemos pensar sua incompletude pela intertextualidade – relação estabelecida com outros textos – e os implícitos – que abrangem os pressupostos e subentendidos. Por outro lado, o texto, quando tomado para leitura, abre uma relação com a situação e com os interlocutores da qual resulta a significação.

Quanto aos sujeitos, consideramos o autor, o leitor virtual e o leitor real. Todos esses elementos são constitutivos no processo de constituição do texto e da leitura. Quando um autor produz um texto, cria um leitor imaginário, um leitor virtual. Ao entrar em contato com o texto, o leitor real estabelece um jogo com o leitor virtual, “uma relação de confronto” (ORLANDI, 2012b, p. 10). Então, quando falamos em interação, não se trata necessariamente de relação texto leitor, mas leitor com outros sujeitos (o leitor virtual, o autor). Ainda no que se refere à participação dos sujeitos no processo de produção de leitura, podemos pensar aqui as relações de força que se instauram a partir do lugar social dos interlocutores, pois certos sentidos são determinados “pela posição que ocupam aqueles que produzem (os que emitem e os que leem)” (ORLANDI, 2012b, p.14).

Orlandi afirma ainda que, em uma situação de interação de leitura, o tipo discursivo, “funcionamento discursivo cristalizado historicamente” (ORLANDI, 2011, p.197) faz parte das condições de produção da leitura. Isso porque não lemos da mesma forma um conto de fadas e um texto jornalístico; aquilo que é relevante a um tipo de discurso nem sempre é a outro. Na leitura, está implicada também a capacidade do leitor em reconhecer determinados tipos de discurso, “em estabelecer a relevância de certos fatores e não de outros para a significação do texto em questão” (ORLANDI, 2011, p.198).

Já no que se refere à leitura parafrástica e à leitura polissêmica, enquanto fatores e constituição da leitura, podemos compreender que ambas dependem do sujeito leitor e dos tipos de discurso implicados. Segundo Orlandi, dizemos que “a leitura parafrástica se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) do sentido dado pelo autor, e a leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto” (ORLANDI, 2011, p.200). Podemos exemplificar isso em relação ao nosso tópico anterior: tipos de discurso. Orlandi (2011) explica que, por exemplo, enquanto no discurso lúdico há uma possibilidade maior de leitura polissêmica, no discurso autoritário essa abertura é menor. Também é importante pontuarmos que ambas “não se distinguem de forma estanque, mas gradualmente” (ORLANDI, 2011, p.201).

### **3.1.3 Leituras determinadas**

Iniciamos essa seção apresentando o RD2: *Do controle da leitura*, o qual se constitui com base na regularidade da tentativa de controle das respostas dos alunos. No fio do discurso, das orientações dirigidas ao professor, esse controle se apresenta sob as vestes linguísticas do “desde que”, da “ideia coerente/pertinente” e da “justificativa”, as quais negritamos nas SDs do recorte a seguir.

Quadro 5 - Recorte Discursivo II.

<b>Controle de leitura(s)</b>
SD1 - Prof. (a), não é necessário que o aluno expresse uma resposta precisa, <b>mas que forme</b> e apresente uma ideia coerente.
SD2 - Prof. (a), <b>aceite</b> diferentes respostas, <b>desde que</b> o aluno perceba que a satisfação do sábio foi observar que o jovem agiu de acordo com o seu ensinamento.
SD3 - Prof. (a), os alunos devem atentar apenas para uma “tradução” que <b>mantenha a coerência do texto</b> . Aceite a linguagem mais informal, com gírias.
SD4 - Prof. (a), aceite vários posicionamentos desde que haja <b>pertinência na justificativa</b> .
SD5 - Prof. (a), <b>se os alunos não fizerem</b> a relação entre a palavra zumbi e a imagem dos jovens tentando manter os olhos abertos, esclareça que a palavra zumbis na manchete está sendo empregada no sentido metafórico – indivíduo que só está ativo ou só sai à noite – a partir da acepção: alma que vagueia há horas mortas.
SD6 - Prof. (a), o aluno poderá escolher ambas as alternativas ou uma delas. <b>É importante que justifique a escolha feita. Estimule a justificativa a partir de elementos do texto.</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

A partir da leitura dos recortes acima, compreendemos que há um indício de abertura ao aluno para que realize sua leitura, a leitura polissêmica, mas que é logo “podada” pela leitura parafrástica, buscando a estabilização dos sentidos. A estabilização vem, nesse caso, a partir da resposta proposta ou sugerida pelo livro didático, por uma voz autorizada pela ciência. Com base em Orlandi (2014, p.23), podemos dizer que “há um descompasso, na leitura, entre os gestos de interpretação possíveis e o que se percebe como leitura institucionalmente”. Entendemos ainda, nessa prática de determinação da “resposta certa”, um ressoar da prática, ainda medieval, denominada *determinatio*. Neste caso, a prática é utilizada pelo deslocamento de “quem determina”. Enquanto na prática medieval o mestre determinava, nas condições de produção atuais, a voz autorizada é a do livro didático. Nesse sentido, podemos concordar com Pêcheux (2014b) que há uma divisão de leitura historicamente determinada, pelas condições de produção e necessidades do Estado.

Para continuarmos os gestos de análise, trazemos Orlandi (2012b) com uma reflexão sobre a relação leitura e escola, qual seja: a distinção de classes. Segundo a autora, enquanto na Idade Média as ordens sociais eram rigidamente separadas e era impossível se alcançar outros estratos sociais, na Idade Moderna esse aspecto

se altera com o princípio da igualdade, proposto pelo humanismo burguês. Nesse sentido, refletir a questão da leitura, ou quaisquer outras práticas dentro de uma escola que se diz democrática, no interior de um sistema capitalista requer “procurar determinar o que a escola reinstala como diferença, uma vez que a educação é uma educação de classe” (ORLANDI, 2012b, p. 47). A autora alerta que a afirmação de que a transformação só acontece quando há uma apropriação total dos conhecimentos da classe dominante é, justamente, “uma afirmação do discurso da classe média” (ORLANDI, 2012b, p.47), o qual não especifica “quem pode e em que condições sociais isso pode acontecer” (ibidem). Assim, a apropriação não é capaz de transformação, pois não é o acesso em si que altera as relações sociais, mas sim o modo como se dá sua apropriação.

Nesse sentido, sem esquecer que as práticas de leitura propostas pelo livro didático se inserem em uma “escola democrática”, que serve a um sistema do capital, compreendemos que essa abertura dada ao aluno propõe a igualdade: “todos têm direito à leitura do texto”, ao mesmo tempo que reinstala uma diferença: nem todos conseguem lê-lo “adequadamente”; não chegam a uma resposta exata; ou não conseguem defender uma outra possibilidade de leitura. Outrossim, Orlandi chama a atenção para a legitimidade do conhecimento da classe dominante – ou se tem esse conhecimento ou não se tem nenhum. Apagam-se, nesse movimento, outras formas de saber que apresentam funções sociais distintas (ORLANDI, 2012b). Pensando a questão da leitura, nessa linha de compreensão, temos que, tal como ela se configura, no interior da escola, “propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (ORLANDI, 2012b, p. 48). Nesse sentido, em nosso gesto analítico, compreendemos que não há igualdade nos processos de aprendizagem da escola, mas sim (só) desigualdade, que se funda na legitimidade do conhecimento da classe dominante. Outras formas de conhecimento e outras possibilidades de leitura são, nesse contexto, apagadas.

Embora haja essa abertura, é preciso lembrar ainda, que a relação que se estabelece entre aluno e livro didático, mediada pelo professor, não é, pois, no jogo das formações imaginárias uma relação de equidade. Na discursividade das orientações dadas ao professor, nas seções de leitura, entendemos que tais imagens caracterizam o aluno com um sujeito que não lê, desprovido de capacidade para chegar a uma resposta padrão determinada pelo livro. Segundo Castellanos

Pfeiffer (2000), o aluno tem sido significado historicamente como um sujeito embrionário “um vir a ser aprendiz”, caracterizado como aquele que “tem problemas, tem dificuldades, para quem é muito difícil aprender” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.11). Esses sentidos constituem as imagens que funcionam na produção do processo discursivo e embasam as formulações que encontramos no espaço de leitura do livro didático. Apresentamos a seguir a SD2, do RD2, sobre a qual fazemos alguns apontamos na sequência:

SD2 - Prof. (a), aceite diferentes respostas, **desde que o aluno perceba** que a satisfação do sábio foi observar que o jovem agiu de acordo com o seu ensinamento.

Na SD2 compreendemos que o sintagma “desde que” impõe uma restrição. O sujeito-aluno-leitor pode formular determinadas respostas, fazer diferentes leituras, desde que chegue ao resultado x, esperado. Dizemos, juntamente com Souza (2010a, p.122), que “não há possibilidade de pluralidade de sentidos na relação do sujeito aluno leitor com esse conteúdo”. Não se dá espaço a ele, “para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura” (ORLANDI, 2011, p. 212).

O sujeito-aluno-leitor, assim como entendemos ser o professor, “é visto e se vê como incapaz de interpretar porque a todo momento lhe dizem como interpretar exatamente” (CASTELLANOS PFEIFFER, 1995, p.71). Essas respostas, que já vem dadas no livro didático e transmitidas pela voz do professor, “assumem as vestes do discurso científico da verdade unívoca” (Ibid., p. 73). Desta forma, no jogo das formações imaginárias, temos uma imagem de autoridade para o livro didático e uma imagem de “despossuído do saber” para o aluno. Essas imagens não deixam de funcionar quando se abre o espaço para o aluno interpretar e se impõe que ele argumente sua resposta. Há um questionamento funcionando: “quem sou eu para argumentar com a voz da ciência?”. Esse sujeito-aluno-leitor, embora ganhe o lugar para a leitura, é constituído pelas significações históricas produzidas para ele como incompetente e incapaz. Os efeitos de sentidos não permitem, portanto, o espaço para “posição de” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000), ao aluno.

Compreendemos ainda que essa relação imaginária funciona tão incisivamente que interdita, em muitos casos, a própria relação entre o aluno e o texto, o próprio gesto de leitura. Entendemos essa barreira como uma forma de resistência. Queremos dizer com isso que não é à toa que muitos alunos não se

sentem à vontade com o texto, se recusam a deleitar-se no jogo das palavras, procurando somente na superfície linguística as respostas que dele são esperadas. Ele evita perder-se no jogo dos sentidos, porque a resposta é sempre uma – e uma –, e todas as outras possíveis são fruto de sua incapacidade leitora e apagadas pela resposta institucionalizada.

Essa resistência, que se materializa pelo gesto de não leitura do aluno, desliza para os sentidos de falta de interesse e conforma dizeres sobre o fracasso da escola pública brasileira. O sujeito aluno leitor é responsabilizado por uma culpa que sobre ele foi (im)posta pela ordem da história e dos sentidos. Uma culpa que o constitui e não se aparta dele nas práticas da escola e nas práticas da sociedade.

Ressalvamos ainda, que esses sentidos para o sujeito-aluno-leitor funcionam a partir de suas relações com as condições de produção do país e da educação brasileira. Esses sentidos para esse sujeito se fundam a partir da democratização do ensino, na metade do século XX. A escola se reconfigura nesse período e recebe alunos que, em sua maioria, vêm criados muito mais em uma relação com o trabalho, com a fome, com a pobreza que em uma relação com livros. É, mais propriamente, a partir da democratização que sentidos de incapacidade do indivíduo e sua responsabilização pelo fracasso na educação (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000) circulam e ganham visibilidade.

Nessa rede de sentidos que tem conformado o sujeito-aluno-leitor, apresentamos abaixo alguns fragmentos, recortados do manual do professor do livro didático Projeto Teláris, que dialogam, em sua discursividade, na formação do imaginário desse sujeito como um embrião, o “vir a ser leitor competente”.

Tem-se constatado que muitos alunos, ao terminarem o ensino fundamental, apresentam inúmeras carências, especialmente no que se refere ao domínio das habilidades necessárias em pleno desenvolvimento da competência comunicativa: compreender e produzir textos – orais e escritos – eficientemente para dar conta de suas necessidades de interação/comunicação no dia a dia e também para atingir **seus objetivos de aperfeiçoamento pessoal, cognitivo**. BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 3).

A competência leitora é um instrumento valioso para a **apropriação de conhecimentos do mundo que nos cerca**. Não apenas isso: ela pode se constituir também em um poderoso **instrumento para o autoconhecimento** (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 8).<sup>36</sup>

---

<sup>36</sup> Excertos recortados do manual do professor, incluso no final do livro didático.

Compreendemos, nos excertos do manual do professor elencados acima, o ressoar da discursividade da escola/leitura como meio de transformação. Esse ressoar se marca no intradiscorso em expressões como “instrumento para autoconhecimento”; “leitor competente”. A apropriação do conhecimento da classe dominante é tomada aqui como uma necessidade para o autoconhecimento do aluno, apagando que a apropriação desses conhecimentos é necessária, muito mais, ao funcionamento do sistema de classes.

Ainda sobre as formações imaginárias, compreendemos que o sujeito-aluno-leitor responde a esse jogo de imagens, significando o livro didático como o detentor da verdade que ele deve saber. Segundo Souza (2010b), o aluno espera do professor o uso do livro didático. Quando isso não acontece, ou quando o professor não segue a sequência linear proposta pelo livro didático, “o aluno sofre uma espécie de estranhamento e tende a cobrar do professor a ‘obediência’ ao programa, e à sequência do livro didático” (SOUZA, 2010b, p. 121). Dessa forma, assim como no capítulo I, propomos o quadro abaixo, apontando as imagens em funcionamento nas orientações dirigidas ao professor nas seções de leitura do livro didático.

Quadro 6 - Formações Imaginárias II.

<b>I A (C)</b>	Imagem que o LD faz do aluno	Desprovido de capacidade para concluir uma resposta padrão.
<b>I C (A)</b>	Imagem que o aluno faz do livro didático	Detentor da verdade que ele deve saber.

Fonte: elaborado pela autora.

Outro ponto que queremos discutir a partir da discursividade do controle dos sentidos é o apelo à coerência e à justificativa embasados no texto, conforme podemos observar nas SDs abaixo, do RD2.

SD3 - Prof. (a), os alunos devem atentar apenas para uma “tradução” que mantenha a **coerência do texto**. Aceite a linguagem mais informal, com gírias.

SD4 - Prof. (a), aceite vários posicionamentos desde que haja **pertinência na justificativa**.

SD6 - Prof. (a), o aluno poderá escolher ambas as alternativas ou uma delas. **É importante que justifique a escolha feita. Estimule a justificativa a partir de elementos do texto.**

Em nossa leitura, as formulações que solicitam que os sujeitos que participam das práticas de leitura coerente com o texto, trazem em sua espessura semântica outros ditos que as sustentam. A leitura coerente com o texto, nesse caso, faz ressoar uma prática que se funda na crença do sentido nas palavras, evidentes. Essa prática, corrobora, pois, com o efeito de naturalização dos sentidos, da transparência da linguagem, como se fosse possível, os sentidos estarem ali, colados às palavras. Apaga-se dessa forma, o fato de que os sentidos são produzidos na e pela história e “convocados por uma formulação”. Não há um sentido *no* texto, mas sentidos estabelecidos/produzidos *para* ele. Esse apagamento se dá via processo ideológico. A ideologia, compreendida em uma perspectiva discursiva, não é ocultação, mas a produção de uma evidência, a orientação de um sentido x para tal objeto simbólico em dadas condições de produção.

### 3.2 O LUGAR DO/PARA O SUJEITO-ALUNO-LEITOR NAS PRÁTICAS DE LEITURA DO LIVRO DIDÁTICO

Nesta seção problematizamos o lugar do/para o sujeito-aluno-leitor nas práticas de leitura do livro didático, tomando por base de análise as orientações dirigidas ao professor. Para isso, desenvolvemos em *Um lugar de individuação* um percurso teórico sobre a constituição da subjetividade na AD, para, na sequência, iniciar os gestos analíticos do RD3. Nessa subseção refletimos sobre reincidência dos verbos perceber e observar na materialidade da língua e como estes significam quando pensados vinculados às suas formações discursivas e ideológicas. Ademais, ainda na mesma seção, a discussão se encaminha em pensar como essas pistas no fio discursivo das orientações dirigidas ao professor conformam o individua(liza)ção do sujeito.

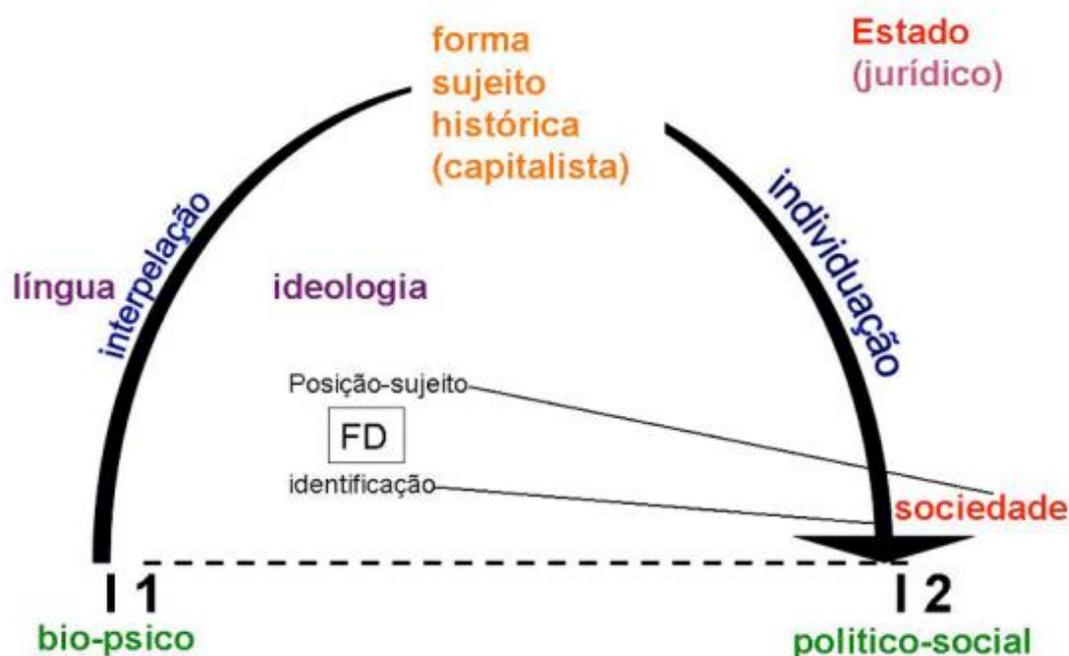
Na subseção sob o título de *O sujeito e a língua: comunicabilidade e adaptação* os movimentos de análise se voltam às SDs que comportam marcas linguísticas como *comunicação*, *uso* e *adequação*, discutindo os sentidos e derivas de sentido desses termos quando pensados em suas condições de produção.

### 3.2.1 Um lugar de individuação

No decorrer do trabalho temos falado no sujeito-aluno-leitor e no sujeito professor, tomando-os, sobretudo, como posições-sujeito, no jogo imaginário das discursividades. Julgamos necessário, teorizar, antes de seguirmos para as demais considerações, sobre o conceito de sujeito de forma mais aprofundada, partindo da perspectiva teórica discursiva, e tomando por base o esquema de Orlandi (2012c).

Figura 8 – Constituição do sujeito.

Esquema 1 – Processo de constituição do sujeito



Fonte: ORLANDI (2012c, p.229).

A autora descreve, na imagem acima, o processo de interpelação do indivíduo em sujeito. Para a AD, nascemos entidades psicobiológicas e pelo processo de interpelação ideológica, que se dá na e pela língua, assumimos a forma histórica, a qual temos denominado, na sociedade capitalista, de forma sujeito de direito/jurídica. Esse sujeito, constituído na contradição, caracteriza-se por “uma vontade sem limites e uma submissão sem falhas” (HAROCHE, 1992, p.51); é quem determina o que diz, mas sem sabê-lo, é determinado pela exterioridade; é livre para suas escolhas e ao mesmo tempo, responsabilizado por elas, enfim, um sujeito de direitos

e deveres. Ao mesmo tempo em que se dá esse assujeitamento à forma histórica, a inserção do sujeito na formação social do Estado (escola, igreja, trabalho) dá conta de sua individuação. É o Estado,

com suas instituições e relações materializadas pela formação social que lhe corresponde, que individualiza a forma sujeito histórica, produzindo diferentes efeitos nos processos de identificação, leia-se individua(liza)ção do sujeito na produção de sentido (ORLANDI, 2013, p.80).

Nesse processo, o sujeito se identifica com uma ou outra formação discursiva (FD) e assume uma ou outra posição-sujeito na sociedade (posição-sujeito patrão, professor, aluno).

Portanto, discutir escola e os sujeitos que nela estão envolvidos, sem refletir o processo de interpelação e individuação do sujeito é ficar enredado no “tecido de evidências subjetivas” (PÊCHEUX, 2009, p. 139), acreditando em um sujeito sempre já-sujeito, como origem, dono de si e do seu dizer, quando na realidade, ele é um efeito ideológico de uma estrutura social determinada, um constructo do Estado. É um “sujeito constituído pelo esquecimento daquilo que o determina” (PÊCHEUX, 2009, p.150), ou seja, se esquece que nesse processo participa o simbólico, a ideologia, a história.

Compreender como se dá o processo de subjetivação permite-nos entender que os sentidos de escola democrática e transformadora nas políticas públicas, atreladas à formação discursiva e ideológica do Estado capitalista não significam, na maioria das vezes, o que se quer fazer significar. É preciso entender que a função primordial da Escola é dar conta da individuação dos sujeitos, o que é “fundamental no capitalismo para que se possa governar” (ORLANDI, 2010, p.51). Nesse sentido, o lugar do/para o aluno nas práticas de linguagem se caracteriza como um lugar de controle, conforme as análises do capítulo anterior nos indicam.

Na sequência, apresentamos o RD3, composto por orientações ao professor, nas sessões de leitura do livro didático, que indicam resultado esperado pelos alunos em determinadas práticas de linguagem. As SDs têm como regular o uso de verbos perceptivos, conforme negritados no quadro abaixo. Buscamos, em um primeiro momento de nossas análises, além de discutir o lugar do/para o aluno nas práticas de leitura do livro didático, compreender como a configuração desse espaço funciona no processo de individua(liza)ção do sujeito.

Quadro 7 - Recorte Discursivo III.

<b>Sujeitos (não) adequados</b>
SD1- Prof. (a), é importante que os alunos <b>percebam</b> que a criação de palavras ou transgressão da variedade-padrão da língua não são recursos que devam ser utilizados, por exemplo, em textos formais, oficiais, pois podem prejudicar a <b>comunicação (...)</b>
SD2 - Prof. (a), espera-se que os alunos <b>percebam</b> que foram valorizados a ação, o trabalho, a paciência, a humildade.
SD3 - Prof. (a), é importante que os alunos <b>percebam</b> a intenção na escolha da linguagem ao público a que o caderno se destina. Chame atenção para o uso da expressão mortos-vivos, que dá à notícia um caráter de conto de terror e de suspense, bem de acordo com a ficção.
SD4- Prof. (a), é necessário que o aluno <b>perceba</b> que nem todos os significados que constam no dicionário são adequados para o contexto em que cada termo foi empregado no texto. O propósito é que o aluno conclua que não há sinônimo perfeito; há sinônimos adequados, e o emprego dependerá principalmente da intenção e do contexto em que a palavra estiver.
SD5 - Prof. (a), os alunos devem <b>observar</b> que a língua é um sistema em permanente transformação. Neologismos e estrangeirismos do passado, como por exemplo, abajur, xampu, futebol, foram assimilados à forma vernácula. Novos termos vão surgir e outros vão se tornar arcaísmos ou vão simplesmente desaparecer. Isso não significa ameaça à língua portuguesa, pois essa foi sempre a dinâmica de uma língua viva. <b>É necessário, entretanto, ressaltar que há uma variedade-padrão da língua que segue determinadas normas, como forma de preservação, de identidade, de garantia de comunicabilidade, especialmente em momentos mais formais, na Ciência, em alguns meios de comunicação, etc.</b>

Fonte: Elaborado pela autora.

Partimos, inicialmente, de uma observação da construção sintática da SD1.

SD1 - Prof. (a), é importante que os alunos **percebam** que a criação de palavras ou transgressão da variedade-padrão da língua não são recursos que devam ser utilizados, por exemplo, em textos formais, oficiais, pois podem prejudicar a **comunicação (...)**

Em “Prof. (a), é importante que os alunos percebam que a criação de palavras ou transgressão da variedade-padrão da língua não são recursos que devam ser utilizados, por exemplo, em textos formais, oficiais”, temos um período composto por subordinação. O verbo perceber, núcleo da oração principal selecionando por argumento o sujeito – os alunos - e como complemento – que a criação de palavras ou transgressão da variedade padrão [...]. Podemos, nesse caso, classificar o verbo perceber como um verbo de processo, uma vez que

apresenta um evento que afeta o sujeito. A ação desencadeada pelo verbo causa uma mudança no sujeito, e por isso dizemos que ele é afetado. Já o sujeito, os alunos, são caracterizados como sujeito passivo, paciente, aquele que recebe uma ação exterior. Embora essa não seja nossa perspectiva teórica para análise, ressaltamos que essa organização sintática, que não é alheia ao mundo exterior, nos indica o funcionamento de controle sobre o que o aluno deve saber. Não há nada que o sujeito do sintagma acima possa fazer em relação a determinação do verbo que não seja perceber ou não perceber, ser ou não ser capaz de comunicar-se.

A partir da AD, afirmamos com Orlandi (2010), que o modo de dizer não é indiferente aos sentidos. Sendo assim, colocamos em um jogo parafrástico a SD3 para refletirmos sobre como esse dito poderia ter sido formulado de outra forma.

SD2 - Prof. (a), espera-se que os alunos **percebam** que foram valorizados a ação, o trabalho, a paciência, a humildade.

SD'2 - Prof. (a), espera-se que os alunos **compreendam** que foram valorizados a ação, o trabalho, a paciência, a humildade

As palavras negritadas acima, consideradas pelos dicionários como sinônimas, podem significar muito distintamente quando se referem a ações entre o aluno e o texto. Perceber, ver, notar e observar ligam-se a sentidos da superficialidade, do que se encontra na base no palpável, do lógico enquanto verbos como compreender, entender e refletir se aliam a sentidos de profundidade, de integração entre aluno e texto, nesse caso. Ressaltamos que o uso desses verbos aparece em orientações que determinam ao professor o que os alunos devem saber, o que deles se espera em determinadas práticas de leitura. Sobre isso, queremos discutir duas questões.

A primeira é relativa à sustentação do uso dos verbos perceptivos nas formulações pelo interdiscurso, que tem em suas condições de produção um aluno historicamente significado como incapaz, como aquele que não consegue chegar ao resultado esperado, que “tem problemas, tem dificuldades, para quem é muito difícil aprender” (CASTELLANOS PFEIFFER, 2000, p.11). Esse funcionamento imaginário sobre o aluno é constitutivo de formulações que esperam que o aluno veja, identifique, mas não compreenda ou conclua algo. Tais formulações, quando

relacionadas ao discurso pedagógico e aliadas às formações discursivas e ideológicas de um Estado capitalista determinam não só o que pode e deve ser dito pelo sujeito-professor ao sujeito-aluno-leitor, mas também o quê e como o texto deve ser lido.

A segunda, que não deixa de estar articulada a primeira, é de que o uso de tais verbos, indicando as ações que os alunos devem realizar na escola, nesse caso no contato com os textos, apontam para o tipo de sujeito que se espera formar na escola. Sendo a escola um dos meios de individuação do sujeito pelo Estado, é também por meio das práticas de ensino e aprendizagem que isso acontece (ou não). Queremos chamar atenção para o fato de que, ao mesmo tempo em que se objetiva, aparentemente, nas políticas educacionais um leitor competente, um autor criativo, um cidadão crítico, a escola tem lhe oferecido um lugar para observar, perceber e identificar. A relação do sujeito-aluno-leitor nas práticas de linguagem, parecem-nos ser para observação – e como veremos na sequência, para seu uso, de forma pré-determinada –, “não lhe cabe interferir nela” (CASTELLANOS PFEIFFER, 1995, p.74). Sendo assim, leitor competente e cidadão crítico podem ter outros sentidos, tomados em sua opacidade e articulados à formação discursiva do Estado, pois “as palavras, expressões, preposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam” (PÊCHEUX, 2009, p. 147).

Em nossa compreensão, a rede de sentidos de observar e perceber quando pensado em suas condições de produção se alinhava ao discurso das competências e habilidades, propostas, sobretudo, pelas políticas educacionais elaboradas a partir de 1990 e que vigoram ainda hoje. Segundo Silva Sobrinho (2011), a partir da década de 1990, com a implementação do ideário neoliberal, acontece um processo de reestruturação do capital, o que demanda que os setores da sociedade sejam adaptados às novas reconfigurações de trabalho. Segundo Moreira (2007), as alterações nas diretrizes da educação no Brasil objetivam “situar esse país na economia mundializada e tecnologicamente avançada da contemporaneidade” (MOREIRA, 2007, p. 127).

Ainda segundo esse autor, enquanto nos anos anteriores o mercado tinha condições de abarcar um grande contingente de trabalhadores, a economia na década de 1990 passa por uma crise estrutural e a empregabilidade torna-se mais

escassa. São essas condições de produção que embasam as novas políticas que têm por objetivo o desenvolvimento das competências e habilidades.

A crise da empregabilidade como um problema social, entretanto, é apagada. As novas políticas permitem que a empregabilidade se relacione à competência individual do sujeito – desenvolvida ou não na formação educacional do aluno. As competências, nesse contexto, ganham sentido de “capacidades subjetivas, flexíveis e criativas do sujeito para o mundo da concorrência cada vez mais acirrada do mercado de trabalho” (MOREIRA, 2007, p.130). Segundo Orlandi (2007b) acontece o desenvolvimento de uma cultura do sujeito como herói, o qual é responsável pelo próprio destino.

É nesse ponto que gostaríamos de retomar o processo de interpelação e individuação do sujeito. É também por meio das práticas de leitura, dos gestos de perceber/não perceber que o sujeito-aluno-leitor vai identificando-se e constituindo-se como competente ou não. O processo de contato com o texto, esse lugar para o aluno, se caracteriza, portanto, como lugar de constituição de sentidos e do próprio sujeito.

Complementamos ainda, que é na escola, nos processos de individuação, pelo/no funcionamento da língua, da ideologia e da história, *que se produz uma diferença fundamental: trabalhador/não trabalhador* (HERBERT/PÊCHEUX, 1995). Dicotomia que, compreendemos, juntamente com Silva (2002), comparece atualizada às condições de produção da sociedade brasileira, como trabalhador manual/trabalhador intelectual, fazendo com que cada um ocupe seu lugar em um determinado sistema de produção.

Julgamos prudente aproximar nossa discussão também ao que diz Sader (2008)<sup>37</sup>, ao afirmar que somos capazes de explicar, mas não de entender. Segundo ele, “explicar é reproduzir o discurso midiático [no nosso caso, o científico], entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir para além do capital”.

Ressalvamos, entretanto, que embora haja a determinação histórica do sujeito, “há um modo singular de inscrição da estrutura do processo significativo em cada sujeito” (MAGALHÃES; MARIANI, 2010, p.395) de modo que não nos tornamos todos iguais. Chamamos atenção também para o fato que a determinação histórica

---

<sup>37</sup> Prefácio de *A Educação para além do capital*.

dos sujeitos – e dos sentidos - não é estática, não são “fixados *ad aeternum*, nem desligados como se pudessem ser quaisquer uns” (ORLANDI, 2013, p. 78).

Ademais, embora haja mecanismos de controle à individuação do sujeito pelo Estado, o explicar de Sader (2008) é sempre possível, já que de acordo com PÊCHEUX (2009, p.270) “não há ritual sem falhas”. Não podemos esquecer que engendrados ao processo de individuação estão a língua e a ideologia, ambas suscetíveis à falha, ao equívoco. “A ideologia é um ritual com falhas, e como dissemos, a língua não funciona fechada sobre si mesma: abre para o equívoco” (ORLANDI, 2013, p. 77). Dessa forma, entendemos o lugar do/para o aluno nas práticas de leitura como um espaço de individuação, mas também um espaço que não tem “limites precisos e contém conflitos internos, isso porque nele funcionam, pelo simbólico, o repetível e os jogos de força na manutenção da regularidade” (DA LUZ, 2010, p.83).

### 3.2.2 O sujeito e a língua: comunicabilidade e adaptação

Outra regularidade constante no RD3 é o ressoar da língua como comunicação e condição de comunicabilidade, conforme podemos constatar na SD1 e SD5.

SD2 - Prof. (a), é importante que os alunos percebam que a criação de palavras ou transgressão da variedade-padrão da língua não são recursos que devam ser utilizados, por exemplo, em textos formais, oficiais, pois podem **prejudicar a comunicação** (...)

SD5 - Prof. (a), os alunos devem observar que a língua é um sistema em permanente transformação. Neologismos e estrangeirismos do passado, como por exemplo, abajur, xampu, futebol, foram assimilados à forma vernácula. Novos termos vão surgir e outros vão se tornar arcaísmos ou vão simplesmente desaparecer. Isso não significa ameaça à língua portuguesa, pois essa foi sempre a dinâmica de uma língua viva. **É necessário, entretanto, ressaltar que há uma variedade-padrão da língua que segue determinadas normas, como forma de preservação, de identidade, de garantia de comunicabilidade, especialmente em momentos mais formais, na Ciência, em alguns meios de comunicação, etc.**

A formulação da SD5, acima, inicia a orientação ao professor buscando evidenciar o caráter variável e diverso da linguagem, que é logo advertido sobre a

importância do uso da variedade padrão por meio do uso do entretanto. De acordo com a referida SD, utilizar a variedade padrão da língua é garantia de comunicabilidade em condições de produção mais formais, conforme pode ser corroborado ainda com formulações que circulam no manual do professor<sup>38</sup>, que compõe o livro didático.

Vivemos em um tempo de **comunicação rápida**, de profusão de imagens, de mensagens sintéticas, de novas formas de organização das linguagens – verbais ou não verbais. Essas transformações na **comunicação** exigem dos indivíduos, cada vez mais, **o pleno domínio de diferentes linguagens**. Isso se torna condição para a **comunicabilidade** e para o desenvolvimento cognitivo. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 4).

Os termos comunicação e identidade da língua circularam e ganharam corpo na década de 1970 no Brasil, sobretudo, a partir da publicação da Lei 5692/71, na qual constava que deveria se dar “especial relevo ao estudo da língua nacional, como instrumento de comunicação e como expressão da cultura brasileira” e que alterava inclusive as nomenclaturas das disciplinas de português na escola para Comunicação e Expressão. Essas mudanças estavam relacionadas, pois, ao ufanismo que se instaurava juntamente com o regime militar no contexto político social brasileiro.

Na década de 1980, um movimento por parte de linguistas, em sua maioria apoiados em uma concepção interacionista da linguagem, divulgavam e discutiam novos rumos para o ensino de língua portuguesa através de grupos de estudos, debates e publicações. O discurso pedagógico incorpora “noções fundamentadas nas teses da Sociolinguística, como heterogeneidade, diversidade linguística, variedades linguísticas, níveis de linguagem [...]” (SURDI DA LUZ, 2010, p.123). De acordo com a autora ainda, todo esse movimento levou o Conselho Federal da Educação a recuperar a denominação Português nos ensinos fundamentais e médio.

Nesse sentido, compreendemos que há na SD8 funcionamento interdiscursivo fundado em saberes de diferentes campos de saber da Linguística. Compreendemos que funciona nas orientações, conforme termos da Surdi da Luz (2010) uma (pro) fusão, (com) fusão, identificação e confronto de saberes. Segundo Silva (2001), embora haja um conglomerado de teorias que fundamentam as atuais políticas de

---

<sup>38</sup> Excerto recortado do manual do professor, incluso no final do livro didático.

ensino na área da linguagem, o saber básico de referência do PCN, por exemplo, “é o da Sociolinguística articulada a uma concepção de linguagem/língua como atividade de Comunicação” (SILVA, 2001)<sup>39</sup>.

No que se refere a Sociolinguística, chamamos atenção ao fato que, embora pareça uma corrente militante no terreno da luta de classes, já que estabelece a relação língua e sociedade, ela não coloca em causa os interesses da burguesia e acaba em promessas – “contribuir para resolver os desvios e suprimir as desigualdades” - que dependem de programas de intervenção que ajudem classes menos favorecidas (PÊCHEUX, 2012). Para este autor, a Sociolinguística trata “humanismo reformista” (PÊCHEUX, 2012, p.306) e este, por sua vez, “preocupa-se com a humanidade, ao mesmo tempo no nível das suas leis universais e no das características biológicas diferenciais” (GADET; PÊCHEUX, 2004, p.41). A Sociolinguística, tomada aqui como uma tendência sociologista, funciona pela figura da Vida, permitindo as práticas fragmentárias, as diferenças, a individualização do sujeito, tornando-o responsável, um cidadão de deveres, ao passo que, as tendências logicistas funcionam pela figura do Direito, organizando a sociedade sob a forma da lei, que sob o efeito ideológico, aparecem para o sujeito como “lógicas”, óbvias.

Sobre as SDs que compõem o RD3, queremos refletir também sobre os sentidos das expressões uso e adequação quando se refere à língua, as quais apresentam-se destacadas nas orientações ao professor nas seções de leitura, apresentadas aqui sob a forma de SD1, SD3 e SD4.

SD1 - Prof. (a), é importante que os alunos percebam que **a criação de palavras ou transgressão da variedade-padrão da língua não são recursos que devam ser utilizados, por exemplo, em textos formais, oficiais, pois podem prejudicar a comunicação (...)**

SD3 - Prof. (a), é importante que os alunos percebam **a intenção na escolha da linguagem** ao público a que o caderno se destina. Chame atenção para o uso da expressão mortos-vivos, que dá à notícia um caráter de conto de terror e de suspense, bem de acordo com a ficção.

SD4 - Prof. (a), é necessário que o aluno perceba que nem todos os significados que constam no dicionário são **adequados para o contexto** em que cada termo foi empregado no texto. O propósito

---

<sup>39</sup> Texto de comunicação, apresentado pela autora na III SEMANA UNIVERSITÁRIA CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2001, Brasília. Sem paginação.

é que o aluno conclua que não há sinônimo perfeito; **há sinônimos adequados**, e o emprego dependerá principalmente **da intenção** e do **contexto** em que a palavra estiver.

Em todas as SDs acima, as orientações ao professor se voltam ao que os alunos devem perceber, observar em relação ao uso da língua e na construção dos textos propostos para leitura no livro didático. Há uma discursividade em relação ao uso da língua, o qual precisa estar adequado ao contexto, de acordo com a intenção comunicativa. Esse discurso da adequação linguística é frequente em publicações relativas ao ensino de língua atualmente.

*Uso, adequação, contexto e interação* são possibilitadas no intradiscorso e produzem sentido porque já fazem parte de um já-dito. Tais palavras filiam-se a formação discursiva da Linguística, sob diferentes subáreas que passam, sobretudo a partir da década de 1980, interferir de forma significativa na construção de documentos e políticas educacionais para o ensino de línguas. Compreendemos que *uso* e *adequação* derivam, sobretudo, da inserção da Sociolinguística no ensino. Ao mesmo tempo que se admite que há diferentes variedades linguísticas, sem considerá-las mais certas ou mais erradas, se marca a necessidade de saber adequar-se a variedade de prestígio. Ao mesmo tempo em que se admite que todas as variantes são possíveis, adverte-se que elas não são possíveis para todas as coisas. Daí a necessidade de saber adequar-se, e adequar-se à língua padrão deriva para condição de comunicabilidade, de cidadania, de estar na língua do Estado.

Esse ressoar do uso adequado da língua nos remete ao trabalho de Silva (2001), que analisa os PCNs. Em sua análise, a autora parte do objetivo da política educacional, qual seja, formar um cidadão crítico, participativo e autônomo (SILVA, 2001), qualidades que ele consegue fazendo um uso adequado da linguagem nas diferentes situações de comunicação. Partindo de formulações com o uso reiterado dos termos adequar, adequação e adequadamente, Silva traça um percurso que revela os deslizamentos de sentido para a formação de um sujeito “adaptado, ajustado, amoldado, conformado”, uma forma de individuação necessária, portanto, à atual conjuntura do Estado capitalista burguês (SILVA, 2001).

#### 4 PALAVRAS PARA (NÃO) FINDER

Nesse percurso de busca por possíveis respostas aos questionamentos de base deste trabalho realizamos viagens de vai e vem na formação do Brasil, na qual se imbricam, constituindo-se, a história do Estado, da língua, do ensino e dos sujeitos no país. Histórias que se constroem mutuamente, diremos, no jogo dos sentidos.

Tendo como objeto de análise o discurso das orientações dirigidas ao professor, em seções de leitura do livro didático Projeto Teláris, começamos compreendendo o livro didático como um objeto histórico, fazendo sua historicização, o que nos permitiu alargar o horizonte de entendimento sobre as diversas condições de produções e os diferentes movimentos de sentidos na/da história que foram (re) significando livro didático, professor e sujeito-aluno.

A partir da historicização, nosso olhar sobre o objeto de análise permitiu tomá-los, não mais como dados transparentes, mas como fatos de linguagem carregados de uma espessura semântica, constituídos e sustentados por um interdiscurso e suas condições de produção. As regularidades, pistas no fio discursivo, nos permitiram referenciá-las às formações discursivas e ideológicas, compreendendo assim as derivas de sentidos que se produzem no discurso das orientações dirigidas ao professor.

Neste processo leitura e escrita, na busca do atravessamento do efeito de transparência da linguagem, pelo movimento pendular da teoria e análise, tentamos evidenciar como as formulações sobre o fracasso da leitura – o atraso e a falta na escola pública - não são tão evidentes quando trabalhamos sua opacidade, quando a história não é apagada. De todo esse trabalho, de muitas rupturas e (re)construções, podemos sintetizar aqui um pouco do que compreendemos do funcionamento discursivo das orientações dirigidas ao professor.

Nas atuais condições de produção do país, entendemos o livro didático em nosso trabalho, como um material controlado pelo Estado, que seleciona, hierarquiza e veicula um saber institucionalizado pela classe dominante, haja vista estar inscrito em uma sociedade capitalista. Mais especificadamente no discurso das orientações, nossos movimentos de análise permitiram compreender as formações imaginárias manifestando as relações de força entre posições sujeito e lugares sociais e

discursivos, ocupados, de um lado pelo sujeito-professor e de outro pelo próprio livro didático. Tais formações imaginárias desatam sentidos, no funcionamento discursivo, de livro didático como voz da ciência, autoridade e de professor como aquele que precisa ser orientado e que transmite o conhecimento institucionalizado. Também o sujeito-aluno-leitor se enreda nesse jogo de formações imaginárias, sendo significado como incapaz, incompetente e despossuído de saber.

Discutimos ainda, em nosso percurso de análise, como tais sentidos para sujeito-professor e o sujeito-aluno os constituem e intervêm em suas práticas de leitura e ensino. Entre elas, refletimos sobre como as muitas recusas do aluno ao texto, seu não gesto de leitura, que amargamente vivemos em sala de aula como professores, pode estar relacionada à maneira como essa imagem de incapaz lhe é imposta e o constitui. Não obstante, mesmo quando o aluno não se recusa, quando sua relação com o texto produz sentidos, há somente um aceito, uno e verdadeiro, aquele indicado na orientação ao professor no livro didático, o institucionalizado, pois como argumenta Pêcheux (2014b), há uma divisão política sobre o direito à leitura. Os outros sentidos são renegados e, muitas vezes, tomados como incapacidade leitora do sujeito-aluno-leitor.

A partir das análises do RDIII, foi possível compreender que o que se espera do aluno pelo livro didático – e pelo Estado – é que realize movimentos de perceber, identificar, observar. Entendemos que há práticas de leituras institucionalizadas, controladas, as quais o professor tem o papel de reforçar e estas funcionam também como modos de individuação do sujeito-aluno-leitor, futuro sujeito-trabalhador. Tais práticas individualizam, constituem o sujeito. Mais ainda, selecionam, “separam e dividem” (SILVA, 2011) posições-sujeito necessárias a estruturação da sociedade capitalista.

De todo nosso trabalho teórico e analítico, podemos dizer que as orientações dirigidas ao professor funcionam como um lugar de individuação do sujeito, como espaço em que o político funciona pela administração dos sentidos, ou como adiantamos no título desta pesquisa, um lugar onde habita a interdição – tomada aqui não em um sentido negativo, mas constitutivo das relações sociais que organizam a sociedade em que vivemos.

Neste espaço, que nos obriga encerrar por ora tal discussão, queremos dizer que envoltos nessa pesquisa e em seus efeitos fomos nos (des)/(re)construindo nas

posições-sujeito professora e analista de discurso. Embora um trabalho pequeno de tamanho, foi para nós grande e profícuo, possibilitando-nos entender – além de inúmeras outras coisas – que é preciso desconfiar do óbvio, que os sentidos não são literais e que os sujeitos não são origem de seus dizeres. Isso nos permite e poderá permitir aos leitores desse texto compreender um pouco sobre as relações complexas que organizam o saber, a escola e que constituem os sujeitos e os sentidos.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado (AIE)/ Tradução Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.
- AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2°. Ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- BALDINI, L. A NGB e a autoria no discurso gramatical. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, Campinas, n.1, p.97-107, 1998.
- BATISTA, A.A.G. COSTA VAL, M.G. Livros didáticos, controle do currículo e professores: uma introdução. In: BATISTA, A.A.G.; COSTA VAL, M. G. (Orgs). **Livros de alfabetização e de português: os professores e suas escolhas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 9-28.
- BORGATTO, A.M.T; BERTIN, T.C.H; MARCHEZI, V.L de. C. **Projeto Teláris: Português**. 1° ed. São Paulo: Ática, 2012.
- BRANCO, L. K. C.; SILVA SOBRINHO, J. S. Teoria em voz de poeta. In: BRANCO, Luiza K. A. C.; Rodrigues, E. A.; Leopoldino, G. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil. Pensando o Impensado Sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi**. 1°ed.Campinas: RG Editora, 2011, v.1, p. 181-196.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Guia de livros didáticos. PNLD 2014**. Brasília: MEC, 2013.
- \_\_\_\_\_. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm)>. Acesso em: 17 nov. 2014.
- \_\_\_\_\_. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares de Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/portugues.pdf> > Acesso em: 15 nov. 2014.
- BUNZEN, C. **Livro didático de língua portuguesa**: um gênero do discurso. 2005. 168f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: 2005.
- BUNZEN, C. **Dinâmicas discursivas nas aulas de português**: os usos do livro didático e projetos autorais. 2009. 233f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2009.
- CASARIN; E.; RASIA G. dos S. As noções de acontecimento enunciativo e de acontecimento discursivo: um olhar sobre o discurso político, **Letras**, Santa Maria, v.24, n.48, p.193-210, jan./jun.2014.

CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia. **Bem dizer e retórica**: um lugar para o sujeito. 2000. 174f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

CASTELLANOS PFEIFFER, Claudia C. **Que autor é esse?**. 1995. Tese (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1995.

CASTELLANOS PFEIFFER, C.; SILVA, M.V. da. Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias. **Letras**, Santa Maria, v. 24, n.48, p.87-113, jan./jun. 2014.

CEREJA, W.R; MAGALHÃES; T.C. **Português**: linguagens. 7° ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

CLARE, N. A. V. **50 anos de ensino de Língua Portuguesa (1950-2000)**. 2005. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anais/caderno06-05>>. Acesso em: 30.mar.2015.

CORACINI, M. J. R. F. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3°ed. Campinas, SP: Pontes Editora, 2010.

FIORIN, J. L. **Em busca do sentido**: estudos discursivos. São Paulo: Contexto, 2008.

FREGONEZI, D. E. Aconteceu a virada no ensino de Língua Portuguesa?. **Revista do Gelne**, Fortaleza, v. 1, n.2, p. 82-85, 1999.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível**: o discurso na história da Linguística. Tradução Campinas: Pontes, 2004.

GERALDI, J. V.; SILVA, L. L. M; FIAD, R. S. Linguística, ensino de língua materna e formação de professores. **Delta**, São Paulo, v.12, n.2, p. 307-326, 1996.

GERALDI, J. V. **O texto na sala de aula**. 2°ed. São Paulo: Ática, 1997.

GREGOLIN, M. do R. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos A. et al. **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa/PR: UEPG: 2007.

HAROCHE, C. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução Eni P. Orlandi com a colaboração de Freda Indursky e Marise Manoel. São Paulo: Editora Hucitec, 1992.

HENRY, P. A história não existe. In: ORLANDI, Eni, P. et al (org.). **Gestos de Leitura: da história no discurso**. 4°ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. **A formação da leitura no Brasil**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

MAGALHÃES, B.; MARIANI, B. Processos de subjetivação e identificação: ideologia e inconsciente. *Linguagem em (Dis)curso*, Palhoça, v.10, n.2, p. 391-408, maio/ago.2010.

MALDIDIER, D. **A inquietação do discurso: (re) ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

MARCUSCHI, L. A. **Produção Textual, Análise de Gêneros e Compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, B. A institucionalização da língua, história e cidadania no Brasil do século XVIII: o papel das academias literárias e da política do marquês de Pombal. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **História das Ideias Linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MELO, K. M. S. de. **Formação e profissionalização docente: discurso das competências**. Maceió: EDUFAL, 2007.

NUNES, J. H. **Formação do leitor brasileiro: imaginário da leitura no Brasil colonial**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

NUNES, J. H. 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, E. P. Sobre Ensino e Leitura em uma perspectiva discursiva: “em decúbito dorsal”. In: ERNST, A.; LEFFA, V.; SOBRAL, A.(Orgs). **Ensino e linguagem. Novos desafios**. Pelotas: EDUCAT/UCPEL, 2014.

\_\_\_\_\_. **Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil**. 2ªed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos**. 4ªed. Campinas: Editora Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e Leitura**. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Discurso em Análise: sujeito, sentido, ideologia**. 2ªed. Campinas: Editora Pontes, 2012c.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 6ªed. Campinas, SP: Editora Pontes, 2011.

\_\_\_\_\_. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 9ªed. Campinas: Pontes Editores, 2010.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5ªed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

\_\_\_\_\_. O sujeito discursivo contemporâneo: um exemplo. In: INDURSKY, F.; LEANDRO FERREIRA, M. C. (org). **Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites**. São Carlos: Claraluz, 2007b, p. 11-20.

\_\_\_\_\_. Análise de Discurso. In: ORLANDI, E. P; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (orgs.) **Discurso e Textualidade**. Campinas: Pontes Editora, 2006.

\_\_\_\_\_. (org). **História das Ideias Linguísticas: Construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional**. Campinas: Pontes; Cáceres: Unemat Editora, 2001.

\_\_\_\_\_. **Segmentar ou recortar**. Série Estudos (Linguística: Questões e Controvérsias), n. 10, Uberaba: Fiube, 1984.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.

\_\_\_\_\_. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi 6. ed. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014a, p. 59-158.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni P. (org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4° ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

\_\_\_\_\_/ HERBERT, T. Observações para uma teoria geral das ideologias. **Rua**. Campinas, n.1, p.63-89, 1995. Disponível em:  
<http://www.labeurb.unicamp.br/rua/pages/pdf/digitalizados/RevistaRuaNR1.pdf>  
(Acesso em 12 de outubro de 2015.)

PETRI, V.; DIAS, C. (org.). **Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise**. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

SADER, E. Prefácio. In: MÉSZAROS, I. **A Educação para além do capital**. 2° ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

SERIACOPI, R.; AZEVEDO, G. C. **História em Movimento: Do século XIX aos dias de hoje**, v.3. São Paulo: Ática, 2011.

SCHNEIDERS, C. M. **Atravessamento de saberes nos estudos sobre a linguagem no/do Brasil nos anos 50**. 2011. 115f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria – RS, 2011.

SILVA, L. L. M. da. **Mudar o ensino de língua portuguesa: uma promessa que não venceu nem se cumpriu mas que merece ser interpretada**. Tese (Doutorado em Metodologia de Ensino) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SILVA, M.V. da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, E. P. (org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas: Pontes Editora, 2007.

SILVA, M. V. da. **História da Alfabetização no Brasil**: a constituição de sentidos e do sujeito da escolarização. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

SILVA, M.V. da. A leitura e a escrita: diferentes modos de estar na língua e na história. In: BRANCO, Luiza K. A. C.; Rodrigues, E. A.; Leopoldino, G. (Org.). **Análise de Discurso no Brasil. Pensando o Impensado Sempre. Uma Homenagem a Eni Orlandi**. 1ª ed. Campinas: RG Editora, 2011, v.1, p. 165-180.

SILVA, M. V. da. O português do Brasil: a constituição de uma língua nacional. In: III SEMANA UNIVERSITÁRIA CATÓLICA DE BRASÍLIA, 2001, Brasília. **Comunicação**. Disponível em <http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/21OportuguesdoBrasilMariza.pdf>. Acesso em 04 de outubro de 2015.

SILVA, M. V. da. Língua e História: processos de individualização do sujeito. In: XX ENCONTRO DA ANPOLL, 2002, Gramado. **Comunicação**. Disponível em: <http://www.ucb.br/sites/100/165/ArtigoseComunicacoes/16LinguaeHistoriaprocessosdeindividualiz.pdf>. Acesso em 14 de setembro de 2015.

SILVA SOBRINHO, H. F.; LIMA-ARAÚJO, J.T.S.. A formação de professores de Letras no Discurso Oficial: competências e habilidades para o mercado de trabalho. In: VI ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM ALAGOAS E I ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO/ AL, 2011, Maceió. **Anais**. Maceió, 2011.

SOARES, M.B. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (org.) **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOUZA, D.M.de. Do monumento ao documento. In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) **O jogo discursivo na sala de aula**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editora, 2010.

SOUZA, D.M.de. E o livro não “anda”, professor?. In: CORACINI, M.J.R.F. (Org.) **O jogo discursivo na sala de aula**. 3ª ed. Campinas: Pontes Editora, 2010.

SURDI DA LUZ, M.N. **Linguística e Ensino**: o discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa. 2010. 284f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010.

TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2001.

VISIOLI, A. C. C. **Política de ensino de língua portuguesa e prática docente**. 2004, 135f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Estadual de Maringá - Maringá, 2004.

WITSEL, D. **Identidade e Livro Didático**: Movimentos identitários do professor de Língua Portuguesa. 2002. 181f. Dissertação (Mestrado em Ensino-aprendizagem de Língua Materna). Universidade Estadual de Maringá. Maringá, PR, 2002.