

O TEXTO NA PERSPECTIVA DO LIVRO DIDÁTICO DO 8º ANO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA

THE TEXT IN THE PERSPECTIVE OF THE 8TH YEAR EDUCATIONAL BOOK: A DISCURSIVE ANALYSIS

LIMA, Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida,
FERNANDES, Jéssica Alves

RESUMO: Nesta proposta de pesquisa, busca-se perscrutar o estudo do texto em livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental, entre as décadas de 1980 e 2002. Neste sentido, discutem-se as teorias linguísticas do século XX, teorias do texto e do discurso, concepções de linguagem e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa, especificamente, para o ensino de leitura, interpretação e produção de textos. Sabemos que as teorias linguísticas são, em grande parte, responsáveis pelas discussões sobre as questões textuais que se inscrevem nos livros didáticos. Elas traduzem contribuições, mudanças de pensamento, de posturas, bem como apresentam inovações sobre os estudos da linguagem. Por se tratar de uma análise de material já elaborado, constituído por livros didáticos encontrados em diferentes bibliotecas goianas, sob a orientação de uma metodologia de pesquisa documental, buscamos compreender como a voz da teoria direciona os estudos do texto em livros didáticos de língua portuguesa nas épocas supracitadas. Assim, observamos como as questões históricas interferem nos estudos de linguagem, em específico, nos estudos do texto na perspectiva do livro didático.

Palavras-chave: Discurso. Texto. Livro Didático.

ABSTRACT: In this research proposal, it is sought to examine the study on texts in textbooks used by the 8th grade of Elementary School, between 1980s and 2000s. In this sense, we discuss the linguistic theories of the 20th (twentieth) century, text and discourse theories, language concepts and their contributions to Portuguese teaching, more specifically, the instruction of reading, interpreting and writing texts. We are aware that linguistic theories are largely responsible for discussing text issues in textbooks. Such theories convey contributions, thinking pattern changes, postures, as well as show innovations on language studies. Since it is an analysis of a previously made material, composed of textbooks found in different libraries of Goiás, and under the guidance of a documentary research methodology, we have tried to understand how the voice of theories directs studies on text in Portuguese language textbooks during the period mentioned above. Thus, we have noticed how historical issues may interfere in language studies, specifically, in the studies of text in the perspective of textbooks.

Keywords: Discourse. Text. Textbooks.

Introdução

O presente artigo traduz-se em uma investigação sobre o Estudo do Texto em livros didáticos do 8º ano do Ensino Fundamental, em que se preconiza uma reflexão sobre a teoria do texto e do discurso e suas contribuições para o ensino de língua portuguesa, entre as décadas de 1980 e 2000. Tais teorias estiveram na esteira dos estudos linguísticos, das

concepções de linguagem e orientaram, de certo modo, o ensino de leitura, interpretação, e produção de texto. Este trabalho consiste, também, na resultância de uma pesquisa iniciada em 2014, no Curso de Letras da Universidade Estadual de Goiás, no Câmpus Inhumas, intitulada *O texto na perspectiva do livro didático: linguagem, discurso e história*, e tem como objetivo investigar o estudo do texto na perspectiva do livro didático.

Com base nesta proposta, compreendeu-se inicialmente que seria um trabalho extenso, uma vez que se propôs, inicialmente, a analisar estudos de texto de livros didáticos das décadas de 1980, 1990 e 2000 e a questionar *se o estudo do texto nos livros didáticos de diferentes épocas articula uma reflexão sobre o uso da linguagem e sua inter-relação com a história*. No esteio dessa indagação, assenta-se a hipótese de que a interpretação de textos no livro didático inscreve uma historicidade que subordina um olhar sobre a linguagem e as concepções que lhe são específicas. Assim, procuram-se os rastros que a história inscreve nos estudos de textos, quem enuncia e como se enuncia o texto em sua interpretação.

Ressalte-se que algumas teorias que foram constitutivas do pensamento científico da Linguística no século XX embasaram os estudos do texto na perspectiva do livro didático (doravante LD). Com isso, estabeleceram liames com as definições de concepções de linguagem e noções de texto, bem como com as mudanças que ocorreram ao longo da história nos discursos reproduzidos pelo estudo do texto mediado pelo livro didático.

Essa pesquisa configura uma reflexão e propõe fazer uma hermenêutica da interpretação textual para identificar os sentidos que o próprio texto apresenta ao ser estudado, em diferentes épocas e em diferentes situações de produção na perspectiva do LD. Apresenta-se, com isso, uma discussão sobre os diversos caminhos pelos quais as concepções de linguagem constituíram, em diferentes instâncias dos estudos da linguagem, uma diversidade no tratamento da concepção de texto pelo livro didático.

Partindo do princípio de que a formação escolar e o ensino de língua portuguesa estão enredados nas concepções que se exploram sobre texto e leitura, observa-se que os alunos-leitores, interpelados pelo conhecimento de linguagem que o professor, no trabalho com o livro didático, procura lhes transmitir, traduzem, também, uma concepção de aprendizagem de língua materna. Com esta perspectiva, observa-se como, no decorrer dos anos, o estudo do texto entrecruzou significados e experiências, segundo as diferentes concepções de linguagem e a historicidade esteadas neste saber.

Sabe-se que as teorias linguísticas são, em grande parte, as responsáveis pelas discussões sobre o ensino de língua portuguesa que ressignifica, na medida do possível,

contribuições, mudanças de pensamento, de posturas, bem como inovações sobre os estudos da linguagem. Com isso, busca-se entender como a voz da teoria direciona o entendimento do texto em livros didáticos de língua portuguesa nas épocas supracitadas, depreendendo-se como as questões históricas interpelam o estudo da língua, em específico, o estudo do texto no livro didático de língua portuguesa do 8º ano do Ensino Fundamental.

Essa investigação embasa-se em uma análise de material já elaborado, constituído por livros didáticos de língua portuguesa das décadas de 1980, 1990 e 2000, encontrados em diferentes bibliotecas goianas, e se realiza sob a orientação de uma metodologia de pesquisa documental. Estudar o texto na perspectiva do livro didático significa, nos dias atuais, uma premência. Afinal, necessita-se cumprir o desígnio de se acompanhar as mudanças sócio-históricas que atravessam os conteúdos temáticos dos textos e o seu processo de atualização, reatualização e diálogo com as práticas sociais.

Assim, a pesquisa é composta da seguinte forma: inicialmente faremos um breve percurso com algumas teorias que postularam à Linguística do século XX a condição de ciência e que direcionaram os estudos da linguagem na atualidade, especificamente, do texto. Após se realizar esse percurso, discute-se acerca das concepções de linguagem (abordagens de diferentes autores), das noções de texto; e suscitam-se algumas discussões em torno do livro didático sob a premissa da Análise do Discurso francesa. Subsequente a essa parte mais teórica, realiza-se a análise de três estudos de textos (cada texto extraído de um livro didático de épocas diferentes: 1980, 1990 e 2002). Busca-se, com isso, compreender como as questões históricas interferem nos discursos que se inscrevem nesses estudos textuais, e como as teorias linguísticas os direcionaram. Destarte, reflete-se sobre as relações que esses enunciados estabelecem com as questões do livro didático e do ensino enquanto prática social.

As teorias linguísticas redimensionam os estudos da linguagem

Neste tópico, apresenta-se sumariamente a teoria linguística, observando-se, em seguida, como as concepções de língua, em diferentes perspectivas, dialogaram com essas teorias e nortearam os estudos do texto.

O nascimento da Linguística aconteceu nos fins do século XVII (FARACO, 2009, p. 29). Foi nesse momento que os europeus mostraram interesse pelo Sânscrito. De acordo com Faraco (2009), quando Willian Jones percebeu a semelhança entre o Grego, o Latim e o Sânscrito, ficou impressionado com as semelhanças. Houve, com isso, uma série de estudos que buscavam o que essas línguas tinham em comum. A partir desses inúmeros estudos

envolvendo o Sânscrito, Franz Bopp prosseguiu investigando essa língua, criando, assim, o método comparativo, procedimento de suma importância nos estudos da Linguística Histórica (FARACO, 2009, p. 29).

Segundo Faraco (2009, p. 33), costuma-se dizer que os estudos históricos, foram estabelecidos por Jacob Grimm. Ao se analisar a língua, sempre se levava em consideração o seu percurso histórico, com as mutações que ocorreram no decorrer do tempo. As regularidades dos processos linguísticos, certamente, contribuíram para os estudos da sistematicidade da língua.

O último quarto do século XIX ficou caracterizado como a época dos neogramáticos. Saussure esteve diretamente vinculado a essa escola, pois os neogramáticos consideraram a língua um sistema em sua relação com a história. Whitney (1875 apud FARACO, 2009) mostrou que havia uma necessidade de uma ciência autônoma da linguagem, que deveria se diferenciar dos estudos histórico-comparativos e ser independente dos estudos naturalistas. Isso já sinalizava a abordagem saussuriana que, embora imanentista, não defendia uma natureza da língua, mas entendia o seu caráter sistematicamente arbitrário (FERNANDES, 2013).

A Linguística, até a Segunda Guerra Mundial, continuava a ser uma disciplina fundamentalmente histórica, ou seja, não havia definido o seu objeto, eram estudos comparatistas, em que se buscava conhecer a origem das línguas, sua formação e regularidades históricas. Com isso, a Linguística não tinha caráter científico, não se constituía em ciência autônoma que pudesse tratar exclusivamente da linguagem. Entretanto, é perceptível que Saussure realizou um corte nos estudos linguísticos, ao priorizar a análise da língua em detrimento da fala. Ferdinand Saussure (1857-1913) é considerado o pai da Linguística, por realizar uma sistematicidade nos estudos linguísticos, definindo o seu objeto, a língua. Foi com a obra póstuma *Curso de Linguística Geral*, publicada em 1916 por ex-alunos do mestre genebrino, linguistas já renomados, que a Linguística passou a se propor científica.

Assim, com base nesse pensamento, principiante sobre a língua no campo da cientificidade, as várias teorias linguísticas passam a conceber a língua de diferentes maneiras. Em cada teoria, o conceito de língua é ressignificado, o que permite diferentes perspectivas de análise.

O Funcionalismo europeu, por exemplo, preocupou-se “em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são

usadas” (CUNHA, 2010, p. 156). É uma teoria que busca analisar situações de uso em que os enunciados são proferidos – ao contrário do Distribucionismo que não considera situações contextuais da língua, mas sua estrutura gramatical. O Funcionalismo caracteriza-se “pela crença de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é determinada pelas funções que têm que exercer nas sociedades em que operam” (LYONS, 1987, p. 166). O processo de aquisição da linguagem acontece por meio das necessidades comunicativas do indivíduo no contexto em que está inserido.

Após as reflexões funcionalistas propostas por Jakobson, surgem os estudos do estruturalismo norte-americano. Estes foram produzidos por Leonard Bloomfield, na década de 1930, que “desenvolveu e sistematizou suas ideias sob o rótulo de *Distribucionismo* ou *Linguística Distribucional*” (COSTA, 2010, p. 123, grifos do autor). A teoria proposta por Bloomfield, fundada em 1936, manteve-se dominante nos Estados Unidos até 1950. O estruturalismo compreende a língua de forma mecanicista, ou seja, a estrutura de uma palavra, frase ou texto, é o que necessariamente se leva em consideração.

Em seguida, no final da década de 1950, nos Estados Unidos, aparecem os estudos do Gerativismo, cujo precursor foi o linguista Noam Chomsky. Essa corrente tem por objetivo descrever e explicar como funciona a linguagem humana por meio de gramáticas gerativas. Destaque-se que “a influência do gerativismo chomskiano sobre toda a teoria linguística moderna foi tão profunda e difusa que, mesmo aqueles que rejeitam tal ou qual aspecto do mesmo tendem a fazê-lo nos termos que o próprio Chomsky lhes tornou acessíveis” (LYONS, 1987, p. 170). Sob essa perspectiva, compreende-se que Chomsky propôs uma teoria mentalista para se entender o processo de aquisição da linguagem. Acredita-se, com isso, que a língua é inata aos indivíduos, o conhecimento linguístico é uma competência.

Sobre essa noção, Faraco (2009, p. 112) complementa que

[...] a teoria gerativista assume a língua como uma realidade homogênea, enraíza a questão histórica na estrutura biológica do cérebro, preocupa-se primordialmente com relações internas ao sistema linguístico e não se preocupa em realizar amplos levantamentos de dados na comunidade de fala.

Em outras palavras, sendo a língua homogênea e inata, o sentido não reside nos aspectos exteriores à língua, mas em sua interioridade.

Após essas reflexões, ainda que concisamente, podemos observar, a teoria da enunciação, que compreende o sentido como um produto do que é enunciado a partir de escolhas entre os interlocutores. O sentido ganha nuances que se desprendem de uma perspectiva estritamente formal, pelo menos em comparação às teorias anteriores.

De acordo com Benveniste (2005, p. 81), “as condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua”, são, segundo ele, muito diferentes. A forma como interpretamos e/ou descrevemos as coisas podem ter maneiras diferentes. Assim, a linguagem não se separa do homem, é por meio da linguagem que ele é constituído em sujeito do seu dizer. É por meio da língua que o homem se comunica, e instaura a relação do *eu* com o *tu*, as pessoas gramaticais que estão envolvidas na enunciação, sendo o pronome *ele* a “não pessoa” de quem se fala.

Com base nessa proposta, compreende-se que aquele sistema de regras, fechado em si, não é mais o ponto central dos estudos da linguagem, pois, segundo a teoria da enunciação “é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como *sujeito*; porque só a linguagem fundamenta na realidade, na *sua* realidade que é a do ser, o conceito de ‘ego’” (BENVENISTE, 2005, p. 286). Aqui, inscreve-se o homem que se constitui pela linguagem, tornando-se sujeito de seu próprio dizer.

Após as investigações do postulado da enunciação, surgem os estudos da Sociolinguística, corrente que estuda a língua em seu uso real, levando em consideração os aspectos culturais e as condições sociais e históricas da fala dos indivíduos, situados territorialmente. Apesar de os aspectos estruturais da língua serem levados em consideração, eles não são prioridade nessa perspectiva teórica. Para os estudiosos dessa corrente, a língua não pode ser estudada como uma estrutura fechada em si, um sistema de regras não passíveis de mudanças ou que independe do contexto em que é utilizado pelos sujeitos sociais. Afinal, todo sujeito tem uma cultura, uma história, uma região geográfica à qual pertence, características que são sensivelmente notadas em sua linguagem. Assim, as variações são inerentes à língua e à identidade do sujeito.

William Labov, precursor dessa corrente, defendia que a sociedade e suas variações são constitutivas da língua. Observa-se, com isso, que a Sociolinguística estuda as variáveis, dando ênfase aos aspectos extralinguísticos, o que Saussure não priorizou.

Cezario e Votre (2010, p. 141) defendem que um dos objetivos da Sociolinguística é “entender quais são os principais fatores que *motivam* a variação linguística, e qual a importância de cada um desses fatores no quadro que se apresenta variável”. Assim, compreender os fatores que motivam a variação é de suma importância para os estudos sociolinguísticos, pois eles constituem objeto de investigação dessa teoria e, de algum modo, poderiam explicar determinados fenômenos da ocorrência variacionista.

A este percurso que varia entre a aproximação e o distanciamento de uma proposta imanentista de linguagem somam-se as ideias de Mikhail Bakhtin e o seu postulado teórico que inscreve a língua em um plano interacionista. Embora este autor russo tenha produzido sua obra nos anos 1920, a relevância do seu pensamento se reatualiza imperiosamente nos estudos da linguagem. Ele parte do princípio de que a alternância dos sujeitos do discurso, que emoldura o enunciado e cria para ele a massa firme, rigorosamente delimitada dos outros enunciados a ele vinculados, é a primeira peculiaridade constitutiva do enunciado como unidade de comunicação discursiva, que o distingue da unidade da língua (BAKHTIN, 2003, p. 279). Com isso, inscreve-se a ideia de diálogo, constitutivamente heterogêneo, que caracteriza a língua.

O autor defende que “todos os campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (BAKHTIN, 2003, p. 261), o que implica dizer que a língua é multiforme e materializa a pluralidade dos enunciados que refletem as condições de aparecimento em que são produzidos e em diferentes campos de enunciação da língua. “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Idem, p. 262). O conceito de gênero, aqui, assume uma dimensão de diálogo, de alteridade e, em seu esteio, de interação e instaura um olhar de ruptura com uma perspectiva puramente formal da língua. Singularmente, apreende-se o enunciado nas diferentes funções que se estabelecem nas relações pessoais de reciprocidade entre os sujeitos e seus contextos enunciativos.

Neste sentido, uma perspectiva mais social da linguagem, que inclui posicionamentos constitutivos do sujeito historicamente situado, surge no cenário dos estudos da Linguística. As linguísticas discursivas, que compreendem a linguística textual e a análise do discurso, guiam um olhar diferenciado sobre os estudos da língua e, principalmente, sobre os estudos do texto. O texto passa a ser estudado na perspectiva dos gêneros do discurso. Nesta, são observados efeitos de sentidos produzidos a partir da polifonia social e ideológica que se inscreve na materialidade textual e embasa as múltiplas esferas das ações humanas.

Na aceção do quadro teórico supracitado, obviamente, sem a explanação de todas as teorias linguísticas que marcaram o século XX, discutem-se a seguir as diferentes concepções de linguagem, eminentemente, relevantes a cada época, como se estas sinalizassem ou refletissem o pensamento científico basilar à sua existência.

As concepções de linguagem e as noções de texto

Sabe-se que os conceitos de texto e os estudos da língua problematizaram uma relação singular entre as ideias linguísticas e as concepções de linguagem. No curso da história, houve mudanças significativas quanto ao olhar sobre a concepção e o ensino de língua portuguesa. Essas mudanças possivelmente se estenderam a várias posturas quanto ao estudo do texto no livro didático.

As concepções de linguagem, segundo as quais, direciona-se o olhar sobre a língua são basicamente três, a saber: a língua é expressão do pensamento; a língua é instrumento de comunicação e a língua é um processo de interação.

A primeira concepção de linguagem, de acordo com Travaglia (2001), vê a linguagem como expressão do pensamento. Com isso, o homem representa para si o mundo por meio da linguagem. A função da língua é representar (refletir) seu pensamento e seu conhecimento. Segundo Travaglia (2001, p. 21), “para essa concepção, as pessoas não se expressam bem porque não pensam”. Em outras palavras, o falante apenas reproduz o seu pensamento. As condições, o lugar, a relação com o outro não influenciam em nada sua linguagem, guiada por regras a serem seguidas e “organizada” por estas.

A segunda concepção de linguagem, de acordo com Geraldi (2005), entende a língua como instrumento de comunicação, um código por meio do qual um emissor comunica a um receptor determinadas mensagens. Sua principal função é a transmissão de informações. Travaglia (2001, p. 22) observa que esta “afastou indivíduo falando do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que a estuda segundo uma perspectiva formalista”. Compreende-se, assim, que essa visão estrutural ainda não inclui o sujeito situado historicamente em seu contexto social.

Observe-se que estas concepções dialogavam, em certa medida, com as teorias linguísticas que emergiam no campo científico da linguagem. Vale dizer outrossim que elas também eram adotadas ou não pelas condições históricas que norteavam sua aparição nas propostas didáticas do ensino de língua.

A terceira concepção “encara a linguagem como *atividade*, como *forma de ação* e como *lugar de interação* entre os sujeitos” (KOCH, 2001, p. 9). Observa-se que esta concepção envolve não só os elementos que estabelecem a língua, mas as relações sociais que convocam os sujeitos, as práticas sociais e as condições de produção em um diálogo que lhes é constitutivo. Tais condições produzem efeitos de sentidos diversos. Aqui, não temos mais a

visão formalista ou estruturalista da língua, mas uma concepção que exige que os sujeitos se tornem enunciadores do seu dizer.

Esse percurso teórico que forjaram diferentes concepções de linguagem, em que pese a diversidade dos olhares, alcançam perspectivas multímodas sobre os conceitos de texto. Estas conceituações são discutidas no tópico seguinte, pois suscitam novas compreensões sobre o que se designa texto.

Levar o aluno à compreensão de um texto é fazer com que este seja autônomo em sua leitura, trata-se de uma autonomia que corrobora com novos efeitos de sentidos que sejam dados àquele texto. Para a autora supracitada, o contexto sócio-histórico, a ideologia, as condições de produção são fatores que irão fazer com que o aluno leitor compreenda o texto a partir de seu posicionamento social e histórico, de suas relações coletivas e culturais. Dessa forma, “se essa dimensão discursiva não é reconhecida, o texto passa, de fato, a ser concebido como uma unidade de significado que tem um funcionamento interno autônomo, construído pela coerência e coesão” (GRIGOLETTO, 2002, p. 88). O texto tem que ir além dos elementos internos que o constituem. Se o aluno permanecer guiado por essa concepção, irá apenas reproduzir um significado que já foi predeterminado pelo texto.

Para Travaglia (2001), o texto será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa específica, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão.

Dessa forma, o texto é entendido como uma situação de interação comunicativa, com um sentido e, assim, conduzido ao olhar e pelo olhar de seu leitor. O texto, para a Análise do Discurso, é uma manifestação do “aqui e agora” (POSSENTI, 2004, p. 364). Com isso, os estudos da Análise do Discurso mostram que se um trecho de um texto tiver que ser retomado, não se está falando dos aspectos gramaticais, mas do que pode ter sido dito em outros textos. Portanto, os sentidos são ressignificados se se parte desse pressuposto. Compreendem-se, assim, as relações que se estabelecem entre os enunciados e produzem efeitos de sentido que definem o texto em suas condições de produção.

Com vistas a compreender a relação entre as teorias linguísticas, a história, as concepções de linguagem e a prática do ensino de texto, dialogamos, também, com as contribuições de Orlandi (2000, p. 59), ao considerar que:

[...] é preciso tomar o texto como discurso, enquanto estado determinado de um processo discursivo [...]. O texto se constitui de enunciados. O enunciado é enunciado na medida em que aparece em um texto, compreendido este na perspectiva discursiva. Os diferentes enunciados podem marcar diferentes posições do sujeito no texto.

Conforme se pode observar, vários autores conceituaram o texto em diferentes acepções. Aqui, apresentam-se algumas definições, segundo a abordagem da Linguística do texto e da Análise do Discurso francesa.

Com base nesses olhares heterogêneos, procura-se ressaltar a relevância do devido estudo, que envolve a iniciação e atuação investigativa para a construção de um entendimento sobre a relação entre os discentes e o material didático do ensino fundamental na produção do conhecimento sobre o texto. Se se busca compreender a língua, de acordo com a perspectiva textual-discursiva, como atividade interativa e instrumento de relevância sócio-histórica na integração do conhecimento, o texto, para esta pesquisa, apresenta-se, principalmente, “como uma das manifestações do próprio discurso” (POSSENTI, 2004, p. 266), em sua relação com a subjetividade e a sociedade.

Em uma perspectiva sócio-discursiva, Marcuschi (2008, p. 72) defende que o texto pode ser considerado “um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e artefato sócio-histórico”. Pode-se afirmar que o texto é uma (re)construção do mundo e não uma simples refração ou reflexo. O autor veicula em suas palavras a definição de Beaugrande (1997, p. 10 apud MARCUSCHI, loc. cit.) que postula que “o texto é um evento comunicativo em que convergem ações linguísticas, sociais e cognitivas”. Esses conceitos traduziam um novo olhar sobre o texto.

Considerando que era preciso superar a fronteira que a linguística da frase impunha aos estudos da linguagem, a Linguística Textual (LT) e a Sociolinguística surgem como propostas que rompem com a estabilidade dos estudos frasais. Os objetivos da linguística textual voltaram-se ao “estudo das operações linguísticas, discursivas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção e processamento de textos escritos ou orais em contextos naturais de uso” (MARCUSCHI, 2008, p. 73). Assim, o texto passou a ser ressignificado e o ensino de língua portuguesa voltou sua atenção à textualidade.

No item seguinte, discute-se o livro didático e o olhar de diferentes autores sobre esse material escolar.

O livro didático: uma discussão

O livro didático pode ser um facilitador em sala de aula, porém, muitas vezes, o professor assume uma postura tradicional em relação a este material. Limita-se a entender que o livro didático poderá lhe dar o apoio necessário em sala de aula. Isso leva a uma estagnação por parte do docente.

De acordo com Souza (2002, p. 119), o livro didático “traz um registro formal, pré-organizado dos elementos do saber considerados de maior pertinência”. Observe-se que o livro didático não pode ser visto como algo posto, dado, é preciso que os professores possam saber articular o estudo do texto, proposto no devido material, com as demandas de seus alunos. Na escola, às vezes, há uma resistência até em se mudar a ordem em que os conteúdos vêm distribuídos no livro. É papel do professor identificar qual é a melhor estratégia de se usar o livro didático, sem torná-lo exaustivo e sem considerá-lo o “dono” da aula.

Quando se adota um livro didático “sua hierarquia não deve ser rompida, sob pena de provocar “lacunas” na formação do aluno” (SOUZA, 2002, p. 120). Muitos professores questionam o tempo, geralmente exíguo para tanta matéria, a complexidade do assunto e a falta de alguns conteúdos que não são abordados no livro didático e que são exigidos pelo sistema. Os alunos, por sua vez, correspondem a essa autoridade chamada livro didático, “como um dos elementos-chave do processo da dinâmica de transmissão do conhecimento que passa, assim, a ocorrer de forma mais lenta” (SOUZA, 2002, p. 121). Com isso, ressalta-se a exigência do livro didático por parte dos pais dos alunos, alguns deles, talvez a maioria, exercem a função de vigiar e fiscalizar se o livro está sendo usado, se está seguindo a ordem ou não, se está demorando muito em uma unidade, enfim, muitas são às questões que corroboram reflexões em torno do livro didático.

Em sua análise, Souza (2002, p. 122) evidencia que o livro didático pode se impor como “termômetro” indicativo da eficiência do professor, de sua capacidade para articular transmissão do saber e tempo”. Outro aspecto a se discutir é o contexto. Muitas vezes, o mesmo livro didático é utilizado em diversos contextos. Destarte, é preciso buscar “uma atitude mais crítica em relação à confortável posição de encontrar um saber “organizado”, com tudo em seus devidos lugares, como manda o senso comum” (loc. cit.).

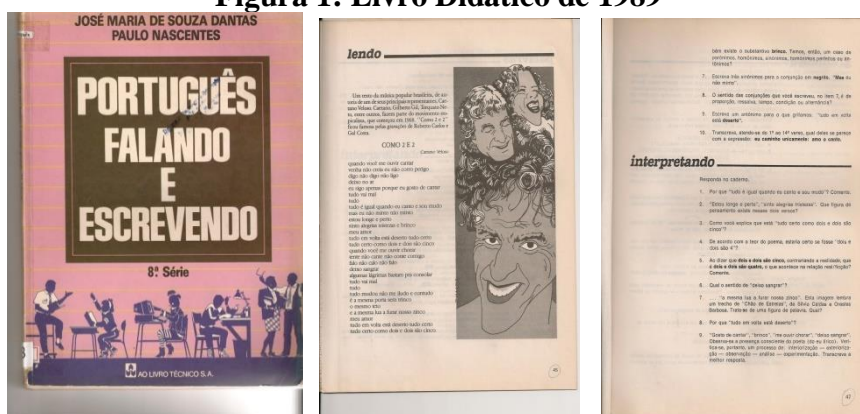
Lidar com o livro didático exige um olhar apurado sobre o conteúdo e o tratamento que lhe é dado, sobre as situações em que se está utilizando, sobre o seu leitor, sobre a escola que o adota, seu público e sua comunidade. Há um grande liame teórico e prático que precisa

ser alcançado. Seus leitores, alunos, estão heterogeneamente marcados pelos discursos que os constituem em seu cotidiano, em suas casas, nas ruas em que correm, brincam, interagem ou nas telas dos aparelhos eletrônicos de que dispõem. Pode ser que estejam em um mundo à parte, paralelo ou transversal, ao que lhes apresenta o livro didático. Considerando tais observações, segue-se a descrição do *corpus* pesquisado.

Uma reflexão sobre o estudo do texto em diferentes livros didáticos

Com vistas a uma observação crítico-interpretativa de seus dados, na análise do *corpus*, procede-se a uma abordagem qualitativa de três estudos de texto de três livros didáticos de Língua Portuguesa, da 8ª série do Ensino Fundamental, respectivos a um espaço-temporal entre 1989 e 2002. Foram selecionados, aleatoriamente, seis livros que sobrelevassem, em seus estudos de textos, uma parte de interpretação textual. Então, dentre esses seis livros pesquisados, foram escolhidos apenas três, os quais apresentaram de forma minuciosa os estudos textuais, especificamente, enfatizaram a interpretação do texto com questionamentos a respeito de sua significação. Assim, um estudo de texto de cada livro será analisado, para que se possa examinar como a compreensão deste intercala um diálogo com os postulados das concepções de linguagem e como os enunciados são modificados de acordo com uma dada história. Acrescente-se que as figuras expostas são meras ilustrações para que o leitor tenha uma noção de seus formatos gráficos e imagéticos os quais não serão analisados.

Figura 1: Livro Didático de 1989

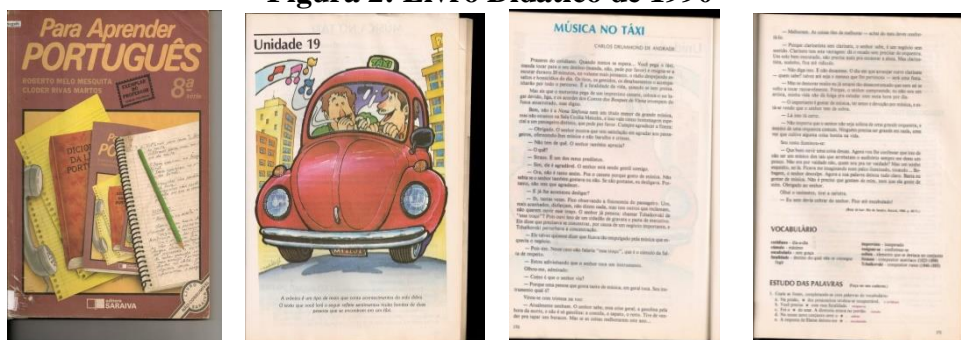


Fonte: DANTAS, José Maria de Souza; NASCENTES, Paulo. **Português: falando e escrevendo**. 8ª série. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1989.

Quanto à estrutura composicional do LD referente à década de 1980, o que se analisa aqui é do ano de 1989, o livro constitui-se em 16 capítulos e cada capítulo divide-se nas seguintes partes: Texto, Vocabulário, Palavras, Interpretando, Gramática, Figuras de palavras, Revendo / Revivendo, Ortografando, Falando, Escrevendo. No que concerne ao Estudo do texto, que remete à letra da canção *Como 2 e 2*, de Caetano Veloso, têm-se as questões quanto à parte que se designa de “Interpretando” (DANTAS; NASCENTES, 1989, p. 47):

1. Por que “tudo é igual quando eu canto e sou mudo”? Comente.
2. “Estou longe e perto”, “sinto alegrias e tristezas”. Que figura de pensamento existe nesses dois versos?
3. Como você explica que está “tudo certo como dois e dois são cinco”?
4. De acordo com o teor do poema, estaria certo se fosse “dois e dois são 4”?
5. Ao dizer que **dois e dois são cinco**, contrariando a realidade, que é dois e dois são quatro, o que acontece na relação real/ficção? Comente.
6. Qual o sentido de “deixo sangrar”?
7. ...“a mesma lua a furar nosso zinco”. Essa imagem lembra o texto de “Chão de Estrelas”, de Sílvio Caldas e Orestes Barbosa. Trata-se de uma figura de palavra. Qual?
8. Por que “tudo em volta está deserto”?
9. “Gosto de cantar”, “brinco”, “me ouvir chorar”, “deixo sangrar”. Observe a presença consciente do poeta (do eu lírico). Verifica-se, portanto, um processo de interiorização – exteriorização – observação – análise – experimentação. Transcreva a melhor resposta.

Figura 2: Livro Didático de 1990



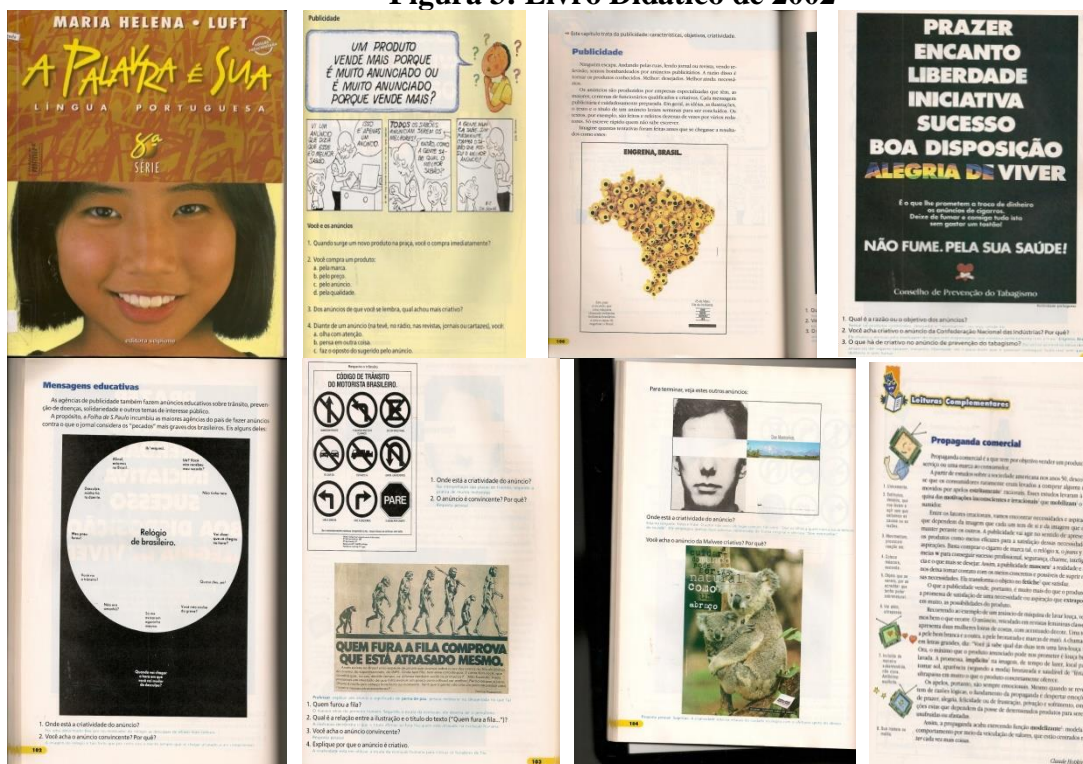
Fonte: MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Para aprender português**. 8ª série. São Paulo: Editora Saraiva, 1990.

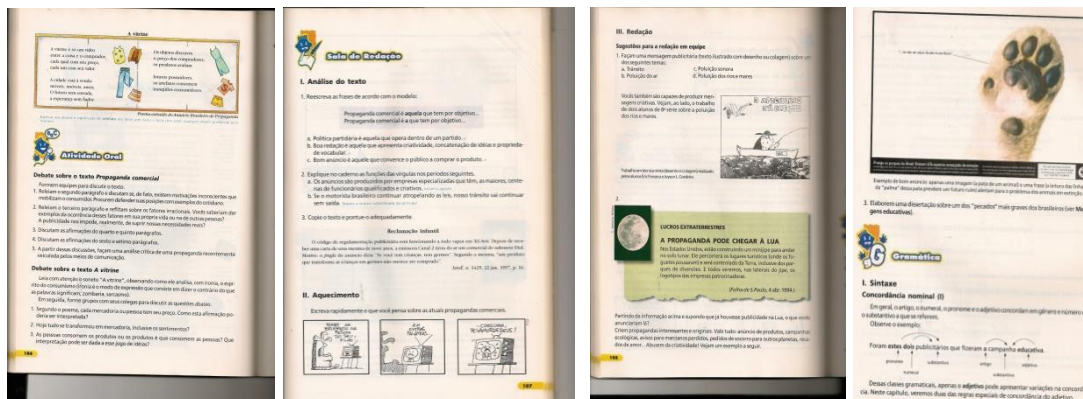
Sobre a estrutura que compõe o LD de 1990, ressalta-se que o livro se segmenta em 20 (vinte) unidades e cada unidade divide-se em: Texto, Vocabulário, Estudo das Palavras, Expressão Oral, Redação, Treinando a Linguagem, Conhecendo a Linguagem. Na Unidade 19, propõe-se o estudo de uma crônica que é previamente definida enquanto “tipo de texto que conta acontecimentos da vida diária”. A explicação segue com o enunciado explicativo sobre o texto, em que se diz: “O texto que você lerá a seguir reflete sentimentos muito bonitos de duas pessoas que se encontram em um táxi” (MESQUITA; MARTOS, 1990, p. 169-172).

Dando sequência à ilustração, apresenta-se uma crônica de Carlos Drummond de Andrade – *Música no táxi* – seguida de sua referência. Sobre o estudo do texto, são lançadas as questões abaixo relacionadas:

1. Onde acontecem os fatos narrados pelo texto?
2. Qual é a grande diferença entre esse táxi onde está o narrador e os outros?
3. Por que entre o narrador e o motorista se estabelece um bom relacionamento?
4. O gosto do motorista pela música clássica provoca que tipo de problema no serviço dele?
5. Como está a situação econômica do motorista?
6. Por que o motorista não se considera um grande artista?
7. O narrador diz ao motorista uma frase que parece interessante. Qual é essa frase?
8. Qual era o sonho secreto do motorista?
9. Por que o motorista ficou encabulado em cobrar a corrida?
10. O modo como o narrador trata o motorista revela um pouco do caráter dele. O que você descobriu a respeito?
11. Faça uma síntese do texto.
12. O motorista tem liberdade para escolher seu modo de vida?

Figura 3: Livro Didático de 2002





Fonte: LUFT, Celso Pedro; CORRÊA, Maria Helena C. **A Palavra é sua:** língua portuguesa. 8ª série. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

Justifique-se o motivo de não se poderem expor todos os estudos dos textos, diga-se, dos gêneros supra-apresentados neste livro, pois tal registro excederia os limites composicionais deste artigo.

O livro didático referente à década de 2000, especificamente o que se analisa aqui, teve sua publicação em 2002 e estrutura-se em doze capítulos que mobilizam os temas transversais propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Os textos são estudados por meio de diferentes gêneros discursivos e de sua interpretação. O tema em questão é a Publicidade. Assim, os autores apresentam características e objetivos regulares a vários gêneros que remetem ao tema Publicidade, com interpretação de diferentes anúncios publicitários: mensagens educativas, campanhas oficiais ou não etc., leitura complementar, atividade oral, debate, sala de redação e gramática. Em sua sinopse, acessada aqui por meio da página eletrônica de uma livraria que o comercializou¹, descreve-se que a programação visual e as ilustrações diferenciadas tornaram a obra bastante atraente e didática. A gramática é apresentada objetivamente, explicando a função de cada classe de palavras e sua posição da frase. A seção de redação integra várias atividades: a análise e a interpretação de textos literários, o aquecimento, com exercícios de desbloqueio na escrita, e a redação propriamente dita. Várias maneiras criativas estimulam a produção e o intercâmbio de textos entre os alunos.

A título de ilustração, é válido apresentar um estudo do texto referente a este livro que propõe uma interpretação de um anúncio oficial do governo de Portugal sobre o tabagismo, de acordo com o qual se questiona:

¹ Sinopse do livro *A palavra é sua* (2002). Disponível em: <<http://www.livrariaandreoli.com.br/livro-palavra-e-sua-a-lingua-portuguesa-9-ano-8-serie-9788526236868,SC4781.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.



- 1 Qual é a razão ou o objetivo dos anúncios?
- 2 Você acha criativo o anúncio da Confederação Nacional das Indústrias? Por quê?
- 3 O que há de criativo no anúncio de prevenção do tabagismo?

Os exemplos citados, retirados de três livros didáticos de diferentes épocas, elucidam a multiplicidade dos estudos de textos, presumivelmente, utilizados por professores em sala de aula. Tal configuração possibilitou a presente discussão nesta pesquisa, para que se lance mais um olhar sobre a complexidade que envolve o texto, sua leitura e interpretação.

Consoante os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), cujas orientações traduzem-se até hoje em um significativo divisor de águas aos estudos do texto no livro didático, o aluno leitor deve desenvolver “sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático [...]” (BRASIL, PCN, 1998, p. 50). Essas são considerações demarcadoras de uma nova postura que, de modo concludente, dialoga com o postulado bakhtiniano, na medida em que se instaura no cotidiano dos professores de língua portuguesa, convocando-os a uma nova postura no exercício com o saber. Assim, a atividade de leitura, na perspectiva do estudo de texto no livro didático dinamiza o olhar do leitor sobre as várias vozes que se cruzam na enunciação que, segundo Lima (2010, p. 102), é a instituição polifônica da alteridade constitutiva de todo e qualquer discurso. Neste cenário, o viés expressamente mediador é o livro didático.

A presente análise chegou, então, a algumas observações. No texto do ano de 1989, percebe-se que o livro enfatiza, em sua proposta, a segunda concepção de linguagem, a língua como instrumento de comunicação. Nota-se também que as atividades estão mais voltadas para a sistematicidade da língua, há mais de dez questões (que não foram aqui mostradas) que exploram a forma linguística. A questão: *Por que “tudo é igual quando eu canto e sou mudo”?* Comente, requer uma contextualização, para que se alcance uma plausibilidade em suas figuras, em sua opacidade irônica, é preciso se explorar a condição histórica em que essa canção, *Como 2 e 2*, fora produzida.

Há um percurso figurativo a se entender que, imprescindivelmente, passa pelas condições ideológicas que atravessam o sentido do texto. É preciso considerar que o autor, princípio de agrupamento do discurso como unidade e origem de suas significações, lugar de sua coerência (FOUCAULT, 1971), não pode interferir no processo interpretativo: lá ele só existe enquanto imagem – no sentido de ser uma representação socialmente construída e transmitida. Assim, o leitor poderá imaginar, a partir da própria interpretação, quais teriam sido as intenções do autor, mas nada mais que isso. O sentido, nesse livro, pertence a um plano complexo dentro do contexto interpretativo do texto e da possibilidade de interação com o seu leitor.

No livro do ano 1990, vê-se novamente uma análise textual voltada à interpretação estritamente limitada ao texto, corroborando uma noção de linguagem como instrumento e de um estudo de texto não mediador dos sentidos que convocam seu leitor e sua história. A pergunta: “Qual é a grande diferença entre esse táxi onde está o narrador e os outros?” demarca uma identidade fixa aos taxistas, uma direção para o olhar do leitor, um entendimento que se pré-estabelece e se perpetua. As demais questões não ultrapassam a fronteira do texto, circunscritas a uma narrativa que poderia dialogar com outras propostas textuais. Não há outros textos que configurem proficuidade à temática.

Em ambos os estudos, encontra-se um leitor previsivelmente situado à parte de uma relação constitutiva entre ele e o mundo. Segundo Orlandi (2000, p. 9), “a leitura [...] não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Não se pode dizer que há interação nesse processo de leitura entre o leitor, seu lugar social, sua posição historicamente definida, os sentidos que emanam do texto e sua proposta de compreensão.

No livro do ano 2002, já é possível perceber a terceira concepção de linguagem, a linguagem como processo de ação ou interação. O gênero proposto pelo livro é um gênero que prioriza a comunicação, as atividades são voltadas aos alunos e não a questões puramente formais e gramaticais. Nele, são exploradas questões atinentes às esferas da atividade humana que traduzem um cotidiano, uma coletividade em ação. Bakhtin (2003, p. 262), ao denominar gêneros discursivos como “tipos relativamente estáveis de enunciados”, convoca sentidos ao que chama de esfera ou campo da atuação humana que apresenta condições e finalidades específicas à produção de enunciados. No devido livro, o sujeito é alcançado no processo de entendimento dos textos e das temáticas que mobilizam em sua simbólica existência. Afinal,

[...] não é o texto que determina as leituras [...], mas o sujeito, não na acepção idealista de indivíduo, uno, coerente, porque dotado de razão, como queria Descartes, mas enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. É somente nessa visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção do sentido (CORACINI, 2002, p. 17-18).

É válido que os professores em sala de aula levem os alunos à reflexão de que eles, enquanto sujeitos heterogêneos, historicamente marcados, podem superar o “lugar” do aluno passivo, que apenas absorve todo o conteúdo. O aluno tem que assumir a postura de sujeito autônomo na construção do seu conhecimento, sendo um liame entre o sentido que produz e o lugar do qual enuncia. O professor fica com a missão de manifestar seu interesse em trabalhar o texto, também, em uma perspectiva de interação, de diálogo, de construção do sentido.

Considerações finais

Esta pesquisa objetivou interpretar três estudos de textos em livros didáticos, observando sua exegese, e se propôs a refletir sobre as teorias linguísticas do século XX, as teorias do texto, do discurso, as concepções de linguagem e as questões voltadas para o livro didático. Com o tempo, as mudanças que ocorreram na história e na sociedade se interpuseram às práticas que conduziram cotidianamente os sujeitos e suas posturas. Observou-se, portanto, como as questões do livro didático traduzem mudanças e são conseqüências das contribuições das teorias linguísticas, resultantes de questões históricas que interferiram nos estudos da linguagem, no ensino de língua portuguesa e em suas concepções.

Conforme assinala Gregolin (2007), pode-se entender como a recepção das teorias linguísticas converteu-se em novas propostas e em novas problemáticas para o ensino de língua portuguesa. Segundo a autora,

[..] o silenciamento das motivações que acompanharam a introdução das ideias da teoria linguística [...] levou a vários equívocos no ensino de língua, a resistências à introdução de novas ideias em um campo dominado pela gramática normativa. Foi preciso esperar a abertura política, no início dos anos 1980, para que a heterogeneidade linguística fosse colocada em debate. (GREGOLIN, 2007, p. 67).

Considerando as palavras acima, observa-se que os estudos do texto convocam uma história, tais estudos, nos mais variados livros didáticos, traduziam condições de existência que lhes imprimiam regras de aparição. As transformações no conceito de texto resultam das

diferentes concepções de linguagem motivadas pela introdução das ideias linguísticas nos currículos do ensino de língua portuguesa.

Nessa esteira, seguem os professores de língua portuguesa, em um movimento entre o “conforto” que o livro didático proporciona e os desafios de se trabalhar novas propostas que fujam ao lugar comum e privilegiado do devido livro. Não se sabe até que ponto este rompe com velhos paradigmas ou até que ponto os regulariza e os perpetua.

Sabe-se que há professores que se “convertem” ao livro didático sem, necessariamente, se preocupar se ele privilegia exclusivamente uma cultura considerada culta, se leva em conta, segundo o estudo dos seus textos, as práticas sociais, estas que movem os sujeitos cotidianamente ou se, simplesmente, as apaga. Não se deve ignorar a premência de o estudo do texto alcançar o seu leitor e o seu lugar social, os sujeitos que participam daquilo que enuncia e aqueles que não estão implicados em suas cenas, incluídos em suas propostas.

Os estudos de textos, que aqui se analisaram em diferentes décadas, priorizaram o leitor e suas experiências? Ainda que seja um desafio, se o livro didático e o estudo do texto não alcançam o seu aluno leitor, em seu mundo fabuloso, real ou irreal, estes perdem a razão de ser. A presença de um professor sensível às diferenças sócio-culturais que perpassam a leitura e interpretação de um texto, realizadas pelo aluno, possibilita-lhe não apenas a construção do conhecimento, mas o alcance das condições históricas em que os sentidos são produzidos.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral I**. Tradução de Maria da Glória Novak e Maria Luísa Neri. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília/DF: MEC/SEF 1998.

CEZARIO, Maria Maura; VOTRE, Sebastião José. Sociolinguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 141-155.

COSTA, Marcos Antônio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 114-126.

CORACINI, Maria José. **O Jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELLOTTA, Mario Eduardo (Org.). **Manual de linguística**. São Paulo: Contexto, 2010. p. 159-163.

DANTAS, José Maria de Souza; NASCENTES, Paulo. **Português: falando e escrevendo**. 8ª série. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1989.

FARACO, Carlos Alberto. Estudos pré-saussurianos. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Cristina. (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 27-52.

FERNANDES, Jéssica Alves. **Entre o curso de linguística geral e a análise do discurso: a imanência e a historicidade do sentido**. 2013. 60 f. Monografia (Graduação em Letras) - Universidade Estadual de Goiás, Inhumas, 2013.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1971.

GERALDI, João Wanderley (Org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. O que quer, o que pode esta língua? Teorias linguísticas, ensino de língua e relevância social. In: FARACO, Carlos Alberto (Org.). **A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007. p. 51-78.

GRIGOLETTO, Marisa. O discurso do livro didático de língua inglesa: representações e construção de identidades. In: CORACINI, Maria José (Org.). **Identidade e discurso**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002. p. 85-92.

KOCH, Ingedore G. Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2001.
LIMA, Fernanda Fernandes Pimenta de Almeida. Entre o diálogo e a (re)significação do sentido: um olhar sobre a identidade da mulher política. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 1, n. 3, p. 99-112, 1º sem. 2010.

LUFT, Celso Pedro; CORRÊA, Maria Helena. **A Palavra é sua: língua portuguesa**. 8ª série. São Paulo: Editora Scipione, 2002.

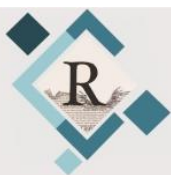
_____. Sinopse. In: LUFT, Celso Pedro; CORRÊA, Maria Helena. **A Palavra é sua: língua portuguesa**. 8ª série. São Paulo: Editora Scipione, 2002. Disponível em: <<http://www.livrariaandreoli.com.br/livro-palavra-e-sua-a-lingua-portuguesa-9-ano-8-serie-9788526236868,SC4781.html>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

LYONS, John. **Linguagem e linguística: uma introdução**. Tradução de Marilda W. Averborg e Clarisse S. de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

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

MESQUITA, Roberto Melo; MARTOS, Cloder Rivas. **Para aprender português**. 8ª série. São Paulo: Editora Saraiva, 1990.

ORLANDI, Eni. **Discurso e leitura**. 5. ed. Campinas, SP: Cortez, 2000.



POSSENTI, Sírio. Teoria do discurso: um caso de múltiplas rupturas. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Cristina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. V. 3. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 353-392.

SOUZA, Deusa Maria de. E o livro não “anda”, professor? In: CORACINI, Maria José Rodrigues F. (Org.). **O Jogo discursivo na aula de leitura**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002. p.119-122.

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

Artigo submetido em 2018-01-10 e publicado em 2018-05-21