

Organizador  
**MARCOS ANTÔNIO DA SILVA**

# **PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA E ENSINO**

Autores  
**JOSÉ JOAQUIM DA SILVA NETO  
LEONARDA RODRIGUES DA SILVA BRITO  
MARCOS ANTÔNIO DA SILVA  
TIAGO AMORIM ALBUQUERQUE**

# PESQUISAS EM LINGUÍSTICA E ENSINO



**Pedro & João**  
editores



MARCOS ANTÔNIO DA SILVA  
(ORGANIZADOR)

PESQUISAS EM LINGUÍSTICA  
E ENSINO

**AUTORES**

José Joaquim da Silva Neto  
Leonarda Rodrigues da Silva Brito  
Marcos Antônio da Silva  
Tiago Amorim Albuquerque



**Pedro & João**  
editores

## Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

---

**Marcos Antônio da Silva [Org.]**

**Pesquisas em linguística e Ensino.** São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.  
119p. 16 x 23 cm.

**ISBN: 978-65-265-0683-7 [Digital]**

1. Linguística. 2. Estudos linguísticos. 3. Análise do Discurso. I. Título.

---

CDD – 410

**Capa:** Petricor Design

**Ficha Catalográfica:** Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

**Diagramação:** Diany Akiko Lee

**Editores:** Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

### **Conselho Científico da Pedro & João Editores:**

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



**Pedro & João Editores**

[www.pedroejoaoeditores.com.br](http://www.pedroejoaoeditores.com.br)

13568-878 – São Carlos – SP

2023

# SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>7</b>
<b>1 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA QUE PERMEIAM TRÊS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES</b>	<b>9</b>
<i>Marcos Antônio da Silva</i>	
<b>2 ANÁLISE DO DISCURSO, SUJEITO E POSIÇÃO SOCIAL: OS LIMITES DO QUE PODE SER DITO</b>	<b>39</b>
<i>Marcos Antônio da Silva</i>	
<i>José Joaquim da Silva Neto</i>	
<i>Leonarda Rodrigues da Silva Brito</i>	
<b>3 O GÊNERO CAPA DE REVISTA: MODALIZAÇÃO AVALIATIVA E ARGUMENTAÇÃO</b>	<b>55</b>
<i>Marcos Antônio da Silva</i>	
<i>Leonarda Rodrigues da Silva Brito</i>	
<i>José Joaquim da Silva Neto</i>	
<b>4 LEITURA, PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS E O GÊNERO CHARGE: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS</b>	<b>69</b>
<i>José Joaquim da Silva Neto</i>	
<i>Leonarda Rodrigues da Silva Brito</i>	
<i>Marcos Antônio da Silva</i>	
<b>5 SOBRE A LEITURA: ANALOGIA DAS PRÁTICAS DOS DISCENTES</b>	<b>81</b>
<i>Leonarda Rodrigues da Silva Brito</i>	
<i>Marcos Antônio da Silva</i>	
<i>José Joaquim da Silva Neto</i>	

<b>6 O GÊNERO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS: UM OLHAR SOBRE A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II</b>	<b>95</b>
<i>Tiago Amorim Albuquerque</i>	
<i>Marcos Antônio da Silva</i>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR</b>	<b>117</b>
<b>SOBRE OS AUTORES</b>	<b>119</b>

# APRESENTAÇÃO

Pensar a apresentação de um livro é tão complexo quanto refletir sobre a linguagem. Entretanto, essas duas atividades fazem parte da vida de todo e qualquer pesquisador e, no tocante a essa questão, não podemos nos manter isentos.

Assim, é com grande alegria e satisfação que apresentamos, ao campo das pesquisas linguísticas, esta nossa humilde contribuição. Destacamos, inicialmente, que os textos aqui presentes fazem parte de pesquisas maiores e que alguns desses textos já foram publicados de forma mais resumida em congressos, outros constituem recortes de trabalhos de conclusão de curso de especialização e já foram, uma vez, resumos expandidos e ganharam corpo para esta coletânea.

O primeiro texto, intitulado “Concepções e práticas de leitura que permeiam três livros didáticos de língua portuguesa do 7º ano: algumas considerações”, objetiva fazer uma análise de alguns livros didáticos do sétimo ano observando que concepções e práticas de leitura são apresentadas ao longo das atividades.

O segundo capítulo, intitulado “Análise do discurso, sujeito e posição social: os limites do que pode ser dito”, pretende discutir sobre como não somos donos dos nossos discursos e como a posição social do sujeito interfere, ou pode interferir, naquilo que ele expõe à comunidade.

O terceiro capítulo, intitulado “O gênero capa de revista: modalização avaliativa e argumentação”, busca analisar, a partir do aparato teórico da modalização linguística e da Teoria da Argumentação na Língua, a presença e o funcionamento dos modalizadores avaliativos no gênero capa de revista e como essa presença pode influenciar no processo de leitura desse gênero.

O quarto capítulo, intitulado “Leitura, pressupostos linguísticos e o gênero charge: processos de construção de

sentidos”, apresenta uma discussão acerca dos elementos ativadores de pressupostos linguísticos e sua relação com a construção dos sentidos de um texto, no momento do processo de leitura.

O quinto capítulo, intitulado “Sobre a leitura: analogia das práticas dos discentes”, traça um paralelo da percepção da leitura por alunos de anos letivos diferentes e, com isso, busca perceber o que há de proximidade ou distanciamento desses diferentes possíveis leitores com a prática da leitura.

O sexto e último capítulo, intitulado “O gênero poema no livro didático da rede pública de alagoas: um olhar sobre a poesia no ensino fundamental”, apresenta uma análise robusta de quatro livros didáticos, observando, sobretudo, o tratamento dispensado ao gênero poema, por esses livros.

Portanto, prezado/a leitor/a, esperamos que nossas pesquisas sejam recebidas com o mesmo carinho com que foram produzidas e que, para além disso, estas breves palavras aqui presentes possam lhe instigar para futuras leituras e pesquisas.

O organizador.

# 1

## CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE LEITURA QUE PERMEIAM TRÊS LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA DO 7º ANO: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Marcos Antônio da Silva

### CONSIDERAÇÕES INICIAIS OU UM POUCO DA HISTÓRIA DA LEITURA

Na Idade Média, a prática da leitura era restrita ao clero e à nobreza, visto que os livros eram objetos de difícil acesso. A leitura, portanto, era sempre realizada em grupos, mas o leitor era o indivíduo (nesse caso, um homem) que possuía o livro e também aquele que sabia ler.

Ainda nesse período, há, constantemente, o controle da Igreja Católica sobre a leitura da Bíblia e de outros textos. Como bem apontam Paulino *et al* (2001, p. 17-18), não apenas a Igreja Católica exercia controle sobre a leitura de alguns livros, “[...] mas também o Estado<sup>1</sup>, ou os dois juntos controlavam a leitura doméstica, na escola e na sociedade”.

Com base na leitura do texto de Manguel (2010), é possível observar que essa vigilância por parte do Estado como da Igreja, pode ser explicada pelo fato da leitura poder ser manuseada e usada tendo como objetivo uma causa ou mesmo um aparelho/sistema. Explicando, pois, essa questão, do objetivo na leitura, esse autor apresenta o exemplo do golpe militar na

---

<sup>1</sup> Vale ressaltar ainda que durante a ditadura, entre nós, brasileiros, alguns livros foram classificados como subversivos e ainda queimados, sobretudo, os livros considerados “comunistas”.

Argentina, em 1976, quando o padre Orlando Virgílio Yorio foi “acusado” de interpretar de forma muito literal as palavras do Evangelho, porque este padre tinha feito a leitura literal da palavra “pobre”, indo viver realmente entre os pobres e, segundo o seu interrogador, Cristo referia-se aos “pobres” de espírito.

Dessa forma, conforme Manguel (2010, p. 322 – 323):

[...] nem todos os poderes do leitor são iluminadores. O mesmo ato que pode dar vida ao texto, extrair suas revelações, multiplicar seus significados, espelhar nele o passado, o presente e as possibilidades do futuro pode também destruir ou tentar destruir a página viva. Todo leitor inventa leituras, o que não é a mesma coisa que mentir; mas todo leitor também pode mentir, declarando obstinadamente que o texto serve a uma doutrina, a uma lei arbitrária, a uma vantagem particular, aos direitos dos donos de escravos ou à autoridade de tiranos.

Daí, tendo em vista que o leitor poderia agir de forma negativa ou positiva por influência do texto lido - e de alguma forma esse resultado na ação poderia se transformar em perigo para a Igreja, bem como para o Estado - isso, de certa forma, exigia desses órgãos um certo tipo de vigilância.

Na França, no século XVIII, tem-se a realização constante dos salões de leitura. Em rituais coletivos, intelectuais liam e discutiam textos. Esses serões, também realizados aqui no Brasil, por uma parte “excluía” as pessoas, uma vez que não eram todos que participavam da(s) leitura(s), visto que nem todos sabiam ler, (sobretudo, uma grande parte das mulheres). Por outro lado, esses serões permitiam que grupos de pessoas, alfabetizadas e não alfabetizadas, se reunissem em um mesmo ambiente, em virtude de um ritual destinado à apreciação de bons textos.

A partir da produção dos folhetins, nome dado aos capítulos de romances que eram publicados em jornais, é que surge, no Brasil, durante o Romantismo, o hábito da leitura de romances, tendo em vista, ainda, que nesse momento já se configurava no Brasil o conjunto formado por autores, leitores e obras. Entre

muitos romances publicados dessa maneira *O guarani*, de José de Alencar, é um exemplo.

Para Paulino *et al* ( 2001, p. 19), “[...] nessa época amplia-se o público feminino na leitura dos romances [...]”, que esperava ávido pelas publicações que ocorriam semana após semana .

Chegando aos dias de hoje, percebe-se que muito vem sendo discutido sobre a extrema importância da prática da leitura na sala de aula, assim como a produção de textos escritos e orais, uma vez que tanto se discute sobre gêneros textuais em sala de aula. Discute-se também sobre a importância da liberdade de criação e autonomia, diante das exigências que a sociedade impõe aos indivíduos, que essas atividades podem trazer aos alunos. Mas, que concepção de leitura deve ser adotada nas escolas? Que concepções de leitura vêm sendo adotadas pelas escolas e pelos livros didáticos?

Diante das considerações apresentadas até aqui, e entendendo a relevância do trabalho com a leitura na sala de aula, é nosso objetivo neste artigo fazer uma análise de três livros didáticos de Língua Portuguesa do 7º ano, buscando identificar - por meio das análises das atividades de leitura, e interpretação de textos, presentes em uma unidade de cada livro didático - que concepções de leitura permeiam esses livros. Para isso, além das atividades, buscamos também observar a relação existente entre o que é apresentado pelos autores dos livros nas orientações aos professores e o que é proposto pelos PCNs (1998), quando do trabalho com a leitura.

Antes de tentar discutir algumas dessas questões, faz-se necessário expor um breve panorama de como a leitura é/foi abordada por algumas correntes linguísticas e as contribuições que esses estudos trouxeram às nossas práticas diárias de sala de aula.

## **A NOÇÃO DE LEITURA NAS CORRENTES LINGUÍSTICAS: breves palavras**

Saussure (1916), em seu *Cours de Linguistique Générale*, propôs a língua como um sistema de regras, de códigos, social e estático. Esse linguísta franco-suíço determinou-se a estudar a *langue*, deixando de lado a *parole*, por acreditar que, por ser a língua um sistema de regras estruturais, seria suficiente analisar o que estava presente na estrutura das frases.

No entanto, Saussure (2006, p. 15) reconhece a existência da linguagem enquanto um objeto duplo, pois para esse autor “[...] o fenômeno linguístico apresenta perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra”. Logo, é possível depreender, com base na afirmação desse autor que há na linguagem um aspecto social, a língua (ou *langue*) e ainda um aspecto individual, a fala (ou *parole*), sendo as duas indissociáveis. Algumas outras questões foram difundidas no CLG, entre elas as famosas dicotomias: *significante x significado* e *diacronia x sincronia*.

Ao considerar somente a *língua* como objeto de estudo, Saussure ignora a *parole* (que o mesmo considera como sendo o uso da língua) propondo, então, uma análise restrita à estrutura da frase.

Ainda para Saussure, o signo linguístico é formado por duas faces, a saber: *significante* – relacionado à uma sequência de fonemas e também conhecido como “imagem acústica”, e *significado* – relacionado ao sentido que é atribuído ao *significante*. Logo, em Saussure, o signo é o resultado da relação entre o *conceito* e a *imagem acústica*.

Quando esse linguísta postula a existência e o valor do signo linguístico como arbitrário, é unitário, compreende-se a não existência de uma relação direta entre o *significado* e o *significante*.

Saussure e outros estruturalistas compreendem que a língua é um sistema “*sui gêneris*”, podendo ser estudada sem auxílio de qualquer outra disciplina da área das ciências humanas e da linguagem.

A língua é percebida, dessa forma, com uma visão unidisciplinar, pois ela em si basta para a análise de palavras e

frases. Com essa concepção de língua, percebe-se, portanto, que a leitura é vista como uma decodificação do signo. Ler é decodificar. O papel do leitor consiste, tão somente, em decodificar signos. Consequentemente, o texto seria nada mais que um amontoado de palavras que poderiam ser facilmente separadas e, ainda assim, compreendido como um todo.

As ideias defendidas por Noam Chomsky, um dos representantes da corrente gerativista, em *Syntactic Structures* (1957) fundam a chamada *gramática gerativa*. Essa gramática se tratava de uma crítica à forma de análise com base nos princípios do estruturalismo.

Enquanto Saussure propunha um signo arbitrário, Chomsky procurou observar e analisar as frases com base em dois níveis: a *estrutura profunda* e a *estrutura superficial*. Para tanto, esse gerativista postulou as noções de *competência* e *desempenho*. Competência refere-se ao conhecimento interno que o indivíduo tem das regras da língua e desempenho, ao uso que o indivíduo faz desse conhecimento.

Assim como Saussure dedicou-se a estudar a *langue*, Chomsky, embora considerando a competência e o desempenho, deteve-se mais especificamente a primeira questão, ou seja, tratou a língua num plano abstrato, como um conjunto, rejeitando, como o estruturalismo, a língua em uso.

Ao desconsiderar a língua em seu uso, essa assume um papel de estrutura, que é a frase. A leitura, então, é feita a partir da aplicação das regras gramaticais possuídas pelos indivíduos falantes de uma determinada língua: a competência. Ler, nesse caso, é conhecer regras gramaticais e aplicá-las de forma adequada.

A noção de sujeito apresentada pelo Funcionalismo constitui um dos elementos mais importantes para a construção da concepção de leitura proposta por essa corrente. Anteriormente, para os formalistas, o indivíduo que decodificasse ou aplicasse regras gramaticais era considerado um leitor. Assim, as crianças nos primeiros anos de escola, ao reconhecerem os caracteres

gráficos e conseguirem decodificar esses caracteres, logo eram chamados/denominados de leitores.

O Funcionalismo considera que os indivíduos produzem seus discursos a partir de uma situação, de uma interação. Assim, diferentemente do estruturalismo e do gerativismo, nem o signo é unitário nem o uso da língua pode ser descartado. O Funcionalismo também percebe, em oposição às outras duas correntes, que a leitura sofre influências de fatores de ordens cognitiva, social e cultural, a partir de uma visão multidisciplinar da língua e de contribuições de outras disciplinas como a psicologia e a biologia.

Bakhtin (1997), que crítica o fato de teorias anteriores aos seus estudos desconsiderarem o uso da língua, propõe uma concepção de língua enquanto *atividade social e interacional*. Contribuições como a desse autor propiciaram aos estudos hodiernos das questões linguísticas uma visão mais pragmática da língua, no sentido de considerarem as relações existentes entre a língua, os usuários e os contextos de produções de textos orais e escritos.

Cunha (2008, p. 157), ao tratar da corrente funcionalista, apresenta os seguintes exemplos abaixo, para explicar a importância do contexto e do pensamento de uma concepção de linguagem enquanto interação, bem como as condições discursivas em que utilizamos a língua:

a) *Você é desonesto.*

b) *Desonesto é você.*

Para a autora, uma análise apenas na base sintática desses enunciados não daria conta de explicar as diferenças existentes entre eles ou o porquê do uso de um e não de outro. Uma análise funcionalista esclarece que o enunciado (a) é entendido como uma afirmação, apresentado por um primeiro locutor, visto que o predicado *desonesto* está no final da sentença. De outra forma, o enunciado (b) é visto como uma réplica, dada possivelmente pelo interlocutor/ouvinte do enunciado (a), implicação nossa.

O que podemos observar, com base nesse breve exemplo exposto acima, é que a análise funcionalista precisa resgatar o

contexto (ou contextos) que motiva/m o uso de uma ou outra estrutura sintática. Assim, é possível afirmar que o Funcionalismo busca verificar a relação que existe entre o que está marcado gramaticalmente na língua e os possíveis contextos em que essa língua é usada, salientando, ainda, a intencionalidade de cada indivíduo ao expor suas impressões sobre determinado fato.

Logo, diante dos breves apontamentos sobre o Funcionalismo, é pertinente dizer que, para essa corrente linguística, o leitor é visto como um indivíduo que age, que atua e interage com o texto. O texto, nesse caso, assume a função não mais de um depósito de frases, às vezes, desconexas, mas é o espaço/lugar de interação entre autor e leitor e os contextos de produção e recepção dos textos.

### **A LEITURA NA SALA DE AULA: lugar<sup>2</sup> de interação?**

A prática do ensino de leitura nas escolas, mesmo diante de tantas teorias existentes e uma enorme quantidade de trabalhos sobre o tema, ainda persiste em ser realizada de forma equivocada. Os alunos, muitas vezes, são levados a ler textos que nada têm de interessante para eles, que nada dizem sobre seu(s) universo(s). Textos esses que, quase sempre, estão presentes nos livros didáticos e que nada têm a ver com sua(s) realidade(s).

Em relação ao livro didático, sabe-se que alguns deles são muito bons, mas que muitos trazem textos incompletos, trechos, às vezes, insignificantes de poemas, entre outras questões que dificultam a realização de um trabalho efetivo com o ensino de língua. Mas, por outro lado, há uma interrogação que nos faz refletir sobre uma outra questão: “o que fazer quando o único meio que se tem nas mãos é esse manual, o livro didático, seja ele qual for?”.

---

<sup>2</sup> O substantivo “lugar” refere-se tanto à “leitura” quanto à “sala de aula”, enquanto espaços nos quais deve haver interação.

Nos últimos anos é notável a discussão em torno do uso do livro didático na sala de aula. Enquanto uns querem atear-lhes ao fogo, outros preferem guardá-los na estante como troféus. Mas, como aponta Lajolo (2001, p.63):

Num balanço geral, as críticas superam os aplausos e fundamentam-se nas diferentes razões: apontam que muitos livros didáticos contem erros graves de conteúdo, que reforçam ideologias conservadoras, que subestimam a inteligência de seu leitor/usuário, que alienam o professor de sua tarefa docente, que – no caso dos livros de comunicação e Expressão – às vezes pirateiam textos, que direcionam a leitura, que barateiam a noção de compreensão e de interpretação, e tantos outros quês e etcéteras que quem é freguês da matéria conhece bem.

Ora, concordamos com a autora quanto aos erros e as induções ideológicas e principalmente quanto à alienação (ainda) de alguns professores que tratam o livro didático como o único recurso material. Mas o que fazer, por exemplo, com aqueles professores de escolas situadas em zonas rurais, quando o que (apenas) lhes “resta” é o livro didático? Mas essa é uma outra questão, política principalmente, a qual este trabalho não intenciona tratar.

Sousa (2002, p.127), ao analisar manuais didáticos de língua portuguesa, e quanto ao ensino de língua e de leitura, constatou que esta última “[...] acaba sendo uma obrigação”, já que essa atividade é uma sequência sustentada pelo texto, sendo este utilizado tão somente como pretexto para o ensino de gramática. Sobre o trabalho com o texto e sua relação com a leitura, Silva e Zilberman (2001, p.115), afirmam:

O trabalho com o texto destina-se ao desvelamento desse, e não à sua descrição pura e simples. Assim, o desvelamento do texto, por evidenciar suas relações internas visando à comunicação e à persuasão, tem como o seu lugar na cultura e na sociedade, dessacraliza-o, transformando-se, concomitantemente, no ponto de partida para o conhecimento amplo dos mecanismos institucionais. Dessa maneira, as operações de leitura, paulatinamente vão desencadeando e expandindo, em proporção

crescente, o processo de conscientização, conforme a logicidade, a integração e a coerência do currículo escolar.

Uma concepção de leitura baseada na proposta dos autores acima possibilita a transformação do indivíduo enquanto ser humano, enquanto leitor ativo, atuante e crítico, frente às exigências da sociedade, tornando-os, assim, aptos a não apenas apreender os sentidos dos textos, como também criticá-los.

A leitura como uma atividade de interação é uma prática defendida também por Orlandi (1983, p. 173), que afirma que “A leitura é o momento da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto”.

Observa-se que esse “momento privilegiado da interação” é o responsável pelos sentidos do texto, sentidos esses que só serão possíveis se/quando o leitor acessar os conhecimentos exteriores ao texto, suas vivências/experiências, suas leituras de mundo. Esse processo interacional na construção dos sentidos do texto é realizado pelos leitores através das inferências e, como sustenta Soares (1988), o lugar do leitor e sua relação com a sociedade são extremamente relevantes para a produção da significação do texto.

Assim, e conforme propõe Batista (1991, p. 38), “[...] é de suma importância que o professor tenha em mente os processos e as tensões que marcam e marcaram o ato de ler”. Por conseguinte, entende-se que, ainda segundo esse autor, relações entre autor, texto, leitor devem ser consideradas relevantes, quando da leitura de um texto, bem como o contexto sócio-cultural dos momentos de produção do texto e da leitura.

Silveira (1998), ao analisar a situação do ensino de língua, detectou que o mesmo ainda é realizado de forma tradicional, que a preocupação do professor é tão somente corrigir os “erros” gramaticais e vocabulares dos alunos e que, em relação ao ensino da leitura, este tem um espaço insignificante na sala de aula.

De acordo ainda com Silveira (1998, p.136), o ensino de língua “[...] é designado geral, pois é direcionado para um aluno

ideal, abstrato, com o perfil de um indivíduo douto e elegante ao falar.”. Essa prática, ainda conforme essa autora (id. p. 137), pode ser “justificada” pela “[...] questão da clientela antes elitista e agora popular [...]” que passou a frequentar o espaço escolar.

Não obstante, parece estar-se longe de proporcionar aos alunos aquilo que propõem os PCNs (1998), seja no tocante às condições (espaço físico) para a prática de leitura com o suporte dos inúmeros gêneros textuais que circulam na sociedade, seja no que se refere à prática, já enraizada em alguns docentes, dessa atividade, buscando tão somente nos alunos uma boa pronúncia das palavras e correta entonação.

Sobre o ensino de leitura, Silveira (1998, p.137) afirma:

É fácil de se constatar, numa análise de nossa atual situação de ensino da leitura, que o seu espaço é mínimo e situado no momento da alfabetização, quando o aluno aprende a reconhecer as letras e palavras escritas, decifrando-as. Após essa fase, o aluno recebe seu primeiro livro de leitura e, a partir daí, sem que lhe seja ensinado como processar sociocognitivo e interacionalmente as informações oferecidas pelo texto, o aluno passa a ser avaliado com leitor.

Quando deparados com essa realidade - um espaço mínimo e uma prática problemática - os alunos são levados a rituais cansativos e assumem posições irrelevantes frente ao(s) texto(s), sem uma participação ativa, de leitor ativo, frente às questões propostas pelos textos/livros didáticos, conforme veremos nas nossas análises.

## PONTO DE ANÁLISES

As análises aqui empreendidas dizem respeito a três livros didáticos de LP do sétimo ano. Por necessidade de delimitar o *corpus* do nosso trabalho, decidimos analisar apenas um texto da primeira unidade de cada livro didático. Na medida em que fomos apresentando as atividades propostas pelos LDs, a partir das leituras dos textos, apresentaremos os comentários sobre os

textos, as propostas de análises e os objetivos apresentados pelos livros nas orientações ao professor, buscando fazer uma relação entre essas questões.

O primeiro apresentado é o livro *Textos e Linguagens*, Simões e Santos (2006), doravante TL, composto de 8 unidades organizadas em torno de gêneros textuais diversos presentes em nossa sociedade, do mais simples ao mais complexo. Cada unidade apresenta a seguinte estrutura: *Abertura, Vivenciando o tema, Textos, Trocando ideias, Escrevendo sobre o texto, Estudando a estrutura do texto, Revendo a estrutura do texto*, entre outros pontos.

Interessará a este trabalho apenas as seções: *Textos, Trocando ideias e Escrevendo sobre o texto*, pelo fato desses tópicos subsidiarem nossas análises sobre leitura.

Conforme os autores do livro, os conteúdos são apresentados de forma a promover a relação de USO-REFLEXÃO-USO, proposta já presente nos PCNs (1998).

Em momento algum fica explícita a noção de leitura que será trabalhada ao longo das atividades. No entanto, uma vez que à página 03 do “Manual Pedagógico” é apresentado um texto sobre o conceito de gênero discursivo em Bakhtin (2000) há a sugestão de uma proposta de produção de texto que tem *referência, finalidade, contexto e suporte de divulgação* e que é destinado a um *público definido, real*, inferimos que se trata, pelo menos, de uma produção que concebe uma visão interacionista da língua. De acordo com a perspectiva em que a leitura e a produção de texto serão trabalhadas, conforme apresentação didática do livro, essas atividades tornam-se mais significativa, pois levarão em conta todos os elementos envolvidos na produção e recepção de textos reais, a *intenção* e o *propósito* do produtor de texto e ainda os *destinatários* - definidos e reais - tendo em vista que os textos se manifestam verbalmente e circulam na sociedade, podemos, portanto, entender (ou inferir) que os trabalho com a leitura e a interpretação dos textos lidos será subsidiado por uma percepção interacionista da língua.

Nas orientações ao professor, quando do processo de leitura, os autores do livro informam que depois de um certo grau de autonomia, a leitura, realizada coletivamente, com o auxílio do professor, ajudará a turma quando da compreensão dos textos (p. 05).

A leitura ainda é apresentada como “conteúdo procedimental” e dentre os vários objetivos, trouxemos três que representam, de alguma forma, a noção de leitura trazida para esse livro didático (p. 04), nas orientações ao professor, presente no espaço *Manual Pedagógico*.

- Ler e interpretar diferentes textos, fazendo inferências e antecipações; validá-las, apropriando-se das características do gênero;
- Ler, analisar e compreender diferentes textos, percebendo as vozes do discurso, identificando pontos de vista, valores e eventuais preconceitos neles vinculados;
- Identificar informações internas e externas ao texto, articulá-las e registrá-las.

Com base nos objetivos acima, podemos pensar na existência, quando do alcance efetivo de tais objetivos, de um trabalho com a leitura extremamente significativo. Isso porque, fazer inferências e antecipações em diferentes textos, além de apropriar-se das características de um determinado gênero, possibilita ao aluno uma aprendizagem relevante no tocante à leitura.

Dando continuidade à reflexão sobre esses objetivos, vemos que o segundo propõe um trabalho muito brilhante, e também complexo, com a questão da identificação de vozes (polifonia) nos discursos lidos, e o último, que parece ser o mais buscado/desejado, quando das propostas de interpretação e trabalho com os textos, que busca identificar informações internas e externas ao texto. No nosso caso, as análises revelaram que há um predomínio por questões internas ao texto.

Buscando relacionar esses objetivos presentes nesse LD aos apresentados pelos PCNs (1998, p. 50), podemos apontar, conforme esse documento, que são objetivos do trabalho de leitura:

- Utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório linguístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
- Extrair informações não-explicitadas, apoiando-se em deduções;
- Estabelecer uma progressão temática;
- Interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.

Cotejando os objetivos apresentados pelos LD aqui em análise e pelo que é disposto nos PCNs (1998), observamos que não há discrepâncias entre esses dois lugares. Mas, isso pode ser entendido pelo fato de que, uma vez que os PCNs, de certa maneira, regem a forma como o ensino deve ser trabalhado, cabe ao LD se mostrar como algo que faz parte do que é proposto por aquele documento. Ou seja, para que seja considerado um livro bom, utilizável, legitimado para se fazer presente na sala de aula, é preciso que o LD esteja de acordo com os Parâmetros apresentados no documento oficial.

Assim, utilizar-se de recursos os mais diversos possíveis, estabelecer relações entre partes do texto e entre o que é exterior ao texto, verificar a presença da voz do outro em forma de opinião, julgamento e preconceitos, são questões que já se fazem presentes nos PCNs e que são apresentados também nos LDs. Se esses pontos serão trabalhados e como serão, são questões que, de alguma forma, fogem aos PCNs.

Ao observarmos o texto a ser interpretado e as questões de interpretação, percebemos que embora o texto se trate de um recorte de uma entrevista, a ênfase será dada a questão estrutural da foto presente no texto, bem como a outros pontos sobre a estrutura e características do gênero “legenda”, conforme pode ser observado na imagem seguinte:

## Imagem 01:

UNIDADE 1

DESAFIOS E COMPETIÇÕES

TEXTO 2

Estudado um texto em linguagens não-verbal e verbal, vamos ler, a seguir, um em linguagem verbal escrita.

**Lembra aquela foto?**

"Foi um momento áureo da minha carreira, o auge daquela fase cheia de conquistas. O gosto da vitória começou em 1992, quando fui campeão olímpico em Barcelona, na Espanha. Depois, teve um sabor ainda melhor: imagine ser campeão da Liga Mundial de Vôlei dentro do Brasil, no estádio do Ibirapuera lotado? Foi muito emocionante. Me lembro que joguei muito naquele dia. Olhando a foto, percebo que eu estava um pouco mais magro, acho que pesava uns 95 kg. Nunca fiquei abaixo disso, hoje peso 100 kg. Domingo passado, na conquista do Mundial contra a Rússia, revivi um pouco aquele momento, subindo mais uma vez ao pódio, sentindo mais uma vez o gosto bom da vitória."

**Giovane Garziano Davis, 32, atacante da Seleção Brasileira de Vôlei**

Folha de S. Paulo, 20/10/2002. Revista da Folha.

Folha de S. Paulo, 20/10/2002. Revista da Folha.

**TROCANDO ideias**

1. Você já acompanhou alguma Olimpíada? Se sim, o que mais chamou sua atenção?

2. Participar de uma Olimpíada é o sonho de todo atleta. Você concorda com essa afirmação? Justifique sua resposta.

3. Como você acha que é o gosto da vitória?

4. Qual é a função da fotografia nessa seção da revista?

5. O que podemos observar na foto?

6. Para uma fotografia ser publicada, é necessário atribuir crédito a ela, ou seja, informar quem foi seu autor e o nome da agência onde ele trabalha. O crédito é colocado, geralmente, logo acima da fotografia ou ao lado dela. Identifique o crédito da foto acima.

7. O texto colocado abaixo da foto chama-se **legenda**; leia-o e responda ao que se pede:

a) Qual a função da legenda?

b) Após a leitura da legenda, você olhou a foto novamente?

c) Como poderíamos definir a palavra **legenda**?

8. A fotografia capta um fato no momento em que ele está acontecendo. Pensando nisso, resolva ao que se pede a seguir:

- Que verbo indica isso, na legenda? Em que tempo e modo foi empregado?

9. Em sua opinião, por que o atleta não é caracterizado na legenda?

12

Pode-se observar, com base na análise das perguntas de interpretação apresentadas nas seções *Trocando ideias* e *Escrevendo sobre o texto*, que o trabalho com o texto não faz referência ao gênero entrevista, e que os dois primeiros objetivos para a atividade de leitura proposta acima não se realizam, pois predominam, na atividade, questões mais de ordem estrutural ou de identificação de questões explícitas como:

*Qual a função da fotografia nessa seção da revista?*

*O que podemos observar na foto?*

*Qual a função da legenda?*

*Como poderíamos definir a palavra legenda?*

*Quem narra o texto que você leu? São fatos reais ou foram inventados pelo autor do texto?*

Analisando essas questões de interpretação do texto, o que percebemos é que a atividade em si fica restrita a questões bem estruturais, não do texto (recorte da entrevista), mas de algo maior que, de certa forma, despreza as informações contidas na fala do entrevistado.

São trabalhadas questões sobre a função da fotografia, o que a foto revela, a função da legenda, o significado da legenda e quem é o narrador dos fatos, no entanto, a entrevista não é “utilizada”. O que queremos dizer não é que as questões trabalhadas não sejam importantes. Claro que elas são, mas como é possível afirmar, o texto, aqui estamos pensando no texto verbal, ficou restrito apenas à leitura superficial. Ou seja, o texto pelo texto. E assim, será que questões como essas identificadas nessa atividade específica possibilitam ao aluno fazer inferências e antecipações, identificar pontos de vista e valores, como propõem os objetivos presentes no livro?

Como é possível perceber, talvez seja pertinente dizer que questões dessa ordem não possibilitam ao aluno fazer inferências e/ou antecipações de informações, identificar a questão da presença de outras vozes no texto, como propõem os objetivos para o trabalho com a leitura e interpretação de texto presentes no livro.

O segundo livro *Entre Palavras*, Mauro Ferreira (2004), doravante **EP**, Editora FTD, apresenta 11 unidades. Cada uma dessas unidades é formada por várias seções, a saber: *Ler (texto)*, *Estudo do Texto*, *A linguagem do texto*, *De um texto ao outro*, *Opinar*, *Escrever*, *Falar e Gramática*. Assim como no livro anterior, irá nos interessar aqui as seções *Ler*, *Estudo do Texto* e *A linguagem do texto*, por motivos antes explicados.

O livro apresenta como objetivos de leitura (p. 07 e 08):

- Desenvolver a competência de leitura do aluno, buscando torná-lo um leitor eficiente e lúcido de textos de caráter prático (informativos, publicitários, técnicos etc.) que circulam no meio social e com os quais ele tem ou possa vir a ter contato;
- Tornar o aluno apto a identificar aspectos discursivos do texto, determinando seus objetivos e intencionalidades;

-Capacitar o aluno para fazer uma leitura proveitosa de textos literários, extraindo deles tanto conteúdos para reflexão como para o prazer estético que lhes é próprio;

À primeira vista, os objetivos parecem atender ao que propõem desde 1998 os PCNs quando dizem que a escola deve formar alunos críticos e pensantes, bem como possibilitar ao aluno o contato com o maior número de gêneros textuais possíveis.

Esses objetivos, a nosso ver, se realmente perseguidos e alcançados, parecem-nos que são extremamente válidos e bem elaborados, já que buscam desenvolver no aluno uma competência leitora, trabalhando com os mais diversos tipos de textos, como informativos, técnicos e publicitários, buscando observar nesses textos as questões de intencionalidades e objetivos e, ainda, levar o aluno a desfrutar dos textos literários, tanto para momentos de reflexão (análise?), como para momentos de prazer.

Mas alguns pontos nos chamam à atenção: o que seria um “leitor lúcido”? O que seria uma “leitura proveitosa de textos literários”? Essas questões não ficam claras para o professor que irá manusear o livro. Assim como no livro anterior TL, não fica clara a noção de língua/gem ou leitura que será trabalhada/adotada pelos autores.

Retomando um ponto citado no início da análise do segundo livro, sobre a questão da unidade em que é organizado um livro didático, ainda que esse não seja nosso objetivo de análise, vale lembrar o que fala Geraldi (1996, p. 168) sobre isso:

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda a lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, **em geral, sem unidades**, iniciam-se por um texto para a leitura. Como tais leituras não correspondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. [...] Os alunos, leitores e, portanto, interlocutores, lêem para atender a legitimação social da leitura externamente constituída fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados. (Grifo nosso).

Apoiados nesse autor, podemos rememorar o que já foi apontado por alguns autores como Sousa (2002), quando apontam a forma como a leitura é trabalhada em sala de aula. O que depreendemos da posição de Geraldi (1996) é que a forma de organização do livro didático não apresenta unidade entre as próprias “unidades”, pois acompanham, quase sempre, o seguinte esquema: texto “para leitura” e interpretação de texto. Além disso, muitas vezes, os conteúdos temáticos não apresentam uma evolução no interior do livro didático, no sentido de possibilitar que o aluno “cresça” criticamente, a partir das temáticas dos textos. E os debates sobre os textos lidos em sala de aula, quase nunca realizados, já que os textos não interessam aos alunos, são esquecidos e a leitura dos textos é realizada tão somente para justificar a presença desses nos livros didáticos.

Voltando à análise do segundo livro. Complementando a atividade de interpretação de texto, são propostos alguns objetivos para *A linguagem do texto* (p. 10):

- Refletir sobre a adequação de registro, considerando os objetivos, os destinatários, o suporte e o espaço de circulação do texto;
- Identificar marcas de subjetividade e sua adequação aos objetivos do autor.
- Analisar recursos vocabulares, semânticos e estilísticos e refletir sobre a sua funcionalidade e/ou intencionalidade no texto.

Do ponto de vista teórico, os objetivos apresentados para a atividade de estudo da linguagem do texto revelam uma preocupação quando da análise da linguagem apresentada no texto, buscando levar o aluno a refletir sobre questões como a importância da adequação de registro, bem como a consideração pelos contextos de circulação dos textos e ainda a questão da presença da subjetividade no texto.

O que podemos observar é que esses objetivos sugerem um trabalho não muito simples com as atividades advindas inicialmente das atividades de leitura do texto e que, pelas próprias atividades presentes nos livros, essas questões não são

privilegiadas, uma vez que esta última atividade se inicia da seguinte maneira (p. 15), imagem 02 abaixo:

Imagem 02

O que justifica a escolha de **uma** no primeiro parágrafo (que se mantém até o final do texto)?

## A LINGUAGEM DO TEXTO

2.b. Não. **Pobre** passaria a significar "sem recursos, sem dinheiro". (Professor, no primeiro parágrafo, há um outro caso desse tipo: **bravo príncipe** (heróico, corajoso) X **príncipe bravo** (furioso, irritado, nervoso).)

1. Releia o primeiro parágrafo e responda aos itens a seguir.

a. Na primeira vez que o substantivo **princesa** aparece no texto, ele vem precedido do artigo **uma** (...**uma** princesa que foi aprisionada...). Esse artigo é um artigo definido ou indefinido?  
uma — artigo indefinido

b. Que artigo precede o substantivo **princesa**, na segunda vez que ele aparece no texto?  
artigo definido a (isso aconteceu com a pobre princesa...)

c. Como se explica essa mudança no tipo de artigo?

d. Ainda no primeiro parágrafo, ocorrem outros dois casos semelhantes a esse. Transcreva-os.  
(n)uma torre — (d)a torre; um mago — o mago



A primeira questão da atividade de estudo da linguagem utilizada no texto solicita que o aluno classifique o artigo “uma” em definido ou indefinido, seguida do pedido de explicação da mudança de uso entre “uma” e “a” ocorrida no interior do texto, como em “*uma* princesa e *a* princesa”, finalizando com a identificação, no texto lido, de outros exemplos de mudança desse artigo.

Ainda analisando essa seção *A linguagem do Texto*, o que nos parece é que embora os objetivos sejam bem elaborados, uma vez que quando postos em prática possibilitarão aos alunos uma aprendizagem significativo no tocante ao estudo do texto e da linguagem do texto, de uma forma geral, as questões apresentadas para a atividade aqui em questão não conseguem dar conta do que é apresentado como finalidades.

Observemos, então, o texto “proposto (para leitura?)” e as atividades de interpretação, a seguir. Ressaltamos que por motivo de espaço, colocamos apenas a primeira e a última página do texto.

## Imagem 03:



Professor, na página 224 encontra-se uma seleção de obras que podem ser sugeridas como leitura estratêgica.

*Existem muitas histórias de príncipes e princesas que se casam e vivem felizes para sempre, mas você nunca viu uma como a que vamos ler agora. É uma história engraçada e moderna: tem príncipes e princesas (é claro!), mas tem também aparelho de som, amplificador, máquina de fazer fumaca, além de um estranho e preocupado animal.*



### O dragão que era lagarto

Existiu, certa vez, no reino da Brondolândia, uma princesa que foi aprisionada numa torre de cristal por um mago. Isso aconteceu com a pobre princesa porque seu pai, o rei Brondo, era muito mau e o mago cansou de ver os camponeses maltratados. Mas a jovem poderia ser salva se um bravo príncipe matasse o dragão que ficava tomando conta da porta da torre.

A princesa vivia chorando e puxando os cabelos, desesperada, porque já estava na hora de se casar e nada de um príncipe aparecer

10

### O dono da ARTE

ESCRITOR, DRAMATURGO, ATOR E DIRETOR DE TEATRO, **Flávio de Souza** ESTREOU COMO ESCRITOR PARA O PÚBLICO INFANTIL NA OBRA *Recreio*, EM FINS DOS ANOS 1970.

É CRIADOR E ROTEIRISTA DE VÁRIAS SÉRIES PARA TV, COMO *Mundo da lua*, *Castelo Rei-Tim-Boni* e *Cavaleiros*. SUA PRIMEIRA PEÇA PARA O PÚBLICO INFANTIL FOI *Vida de cachorro*, DEPOIS PUBLICADA EM LIVRO. PUBLICOU, ENTRE OUTRAS OBRAS: *A mãe da menina* E *A menina da mãe*, *A chegada do invasor*, *Eu e mim mesmo*, *Homem não chora*, *Domingão jóia* E *Que história é essa?*

## Continuação da imagem 03:

enxergar direito o lagarto aumentado pela lente. O príncipe se enfiou fumaca adentro e deu alguns golpes de espada no ar. O lagarto deu uns pulos, soltou fogo pela boca e gritou:

— Ai, ai, estou ferido! Morro, oh, morro, mas satisfeito por ter lutado com tão valente príncipe!

Então o bicho se jogou no chão, fazendo-se de morto. O príncipe abriu orgulhoso a porta da torre e nem teve que subir, porque a princesa desceu correndo e se jogou nos braços dele, dizendo:

— Muito obrigada, meu herói! Que grande cavaleiro és tu! Salvaste-me da besta-fera e só me resta casar contigo em troca de tão belo e generoso ato!

E, assim, a princesa conseguiu se casar. Pouco tempo depois da lua-de-mel, o porteiro de seu castelo veio informar:

— Está lá na porta um pequeno bicho, estranho, verdinho, sorrindo de modo simpático, dizendo ter laços de amizade com vossa majestade...

E foram todos felizes para sempre. A princesa e seu príncipe. Seus filhinhos, parentes e vizinhos. E o simpático amigo que veio para uma visitinha e nunca mais se foi. De vez em quando, o príncipe olha para o lagarto e tem a impressão de que o conhece de algum lugar.

Flávio de Souza, *Príncipes e princesas, antes e depois*. — *Histórias modernas de tempos antigos*. São Paulo, FTD, 1994.7



Quep  
sabesp  
alucinavio  
tulo  
luciu  
besta-fera  
Donauite o  
lagarto.



13

Após a leitura do texto, os alunos são convidados ao trabalho de interpretação do texto lido, como podemos observar na atividade de *Estudo do Texto* seguinte, (p. 14), na imagem 04 abaixo:

Imagem 04



**ESTUDO DO TEXTO**

1. O mago deu à princesa um binóculo para que, quando ela olhasse o bicho da alta da torre, ele parecesse um dragão assustado. A estratégia, portanto, era amenizar a princesa, levando-a a pensar que era realmente assustado por ter ficado.

**1. O mago e o lagarto criaram uma estratégia para impedir a fuga da princesa.**

**a.** Explique, resumidamente, que estratégia era essa.

**b.** Por que o lagarto tinha interesse em que a princesa não escapasse da torre?  
O lagarto queria garantir o emprego. Se a princesa escapasse, ele deixaria de ser útil e certamente seria demitido pelo mago.

**Fique por dentro**

**ONDE NASCERAM OS CONTOS DE FADAS?**

Os contos de fadas fazem parte da tradição cultural oral de muitos países.

A maioria dos contos de fadas que conhecemos vem da Alemanha, onde, há mais de 200 anos, nasceram os irmãos Jacob e Wilhelm Grimm.

Eles viveram em várias cidades da Alemanha e decidiram reunir as histórias fantásticas sobre príncipes, bruxas e fadas que ouviam. Assim, ainda hoje, todos podem conhecer histórias maravilhosas como *João e Maria*, *A Bela Adormecida*, *Cinderela*, *O Gato de Botas*, *Chapeuzinho Vermelho*, *Branca de Neve* e tantas outras.

Existem, na Alemanha, a "Estrada dos Contos de Fada", um roteiro que passa por 64 cidades, vilas e povoados, localizados na região onde os irmãos Grimm ouviam e coletaram as histórias.

Continuação da imagem 04:

- 2. Certo dia a princesa avistou o primeiro príncipe.**
- a.** Que argumentos a princesa usou para tentar convencer o príncipe a salvá-la?  
Ela disse que era bonita e que sabia ler, escrever e cozinhar.
- b.** Se o príncipe fosse machista, qual das qualidades da princesa você acha que ele valorizaria mais numa futura esposa? Por quê? Espera-se que os alunos apontem "cozinhar" e se referam ao fato de que os homens machistas dão mais valor às qualidades domésticas da mulher. (Sugere-se uma conversa sobre a postura machista de boa parte dos homens.)
- c.** A atitude do príncipe foi igual à dos príncipes dos contos de fadas tradicionais? Justifique sua resposta.  
Não. Nos contos tradicionais, os príncipes são corajosos e sempre salvam as princesas dos perigos. O príncipe aqui refusa-se a ajudar a princesa porque ela não é bonita o suficiente para ele.
- 3. Chama-se farsa uma situação em que as pessoas agem como se estivesse acontecendo algo que, na verdade, não passa de encenação.**
- Como foi a farsa montada pelo lagarto e pelo segundo príncipe e por que este concordou em participar dela?  
Na farsa montada pelo lagarto o príncipe fingiu ter ficado com medo do "dragão" e fugiu, dizendo que não poderia vencê-lo. O príncipe ficou com pena de o lagarto ficar sem emprego.
- 4. Releia os três últimos parágrafos do texto e responda.**
- a.** O que o bicho "estranho e verdinho" foi fazer no castelo? O lagarto foi exigir que a princesa cumprisse a parte dela havia prometido que, se viesse a se casar com um príncipe, levaria o lagarto para morar no castelo.
- b.** Por que o príncipe teve a "impressão" de que conhecia o bicho de algum lugar?  
Porque quando o príncipe lutou com o "dragão", o bicho estava no meio da fumaça, o que impediu o príncipe de ver direito a cara dele.
- 5. Se você fosse o príncipe e, depois de algum tempo, viesse a descobrir que havia sido enganado pela princesa e pelo lagarto, como reagiria? Por quê?**
- 14** Resposta pessoal.

Questões como:

*Por que o lagarto tinha interesse que a princesa não escapasse da torre?*

*Que argumentos a princesa usou para tentar convencer o príncipe a salvá-la?*

*O que o bicho "estranho e verdinho" foi fazer no castelo?*

*Por que o príncipe teve a "impressão" de que conhecia o bicho verde de algum lugar?*

Mais uma vez, observamos que as questões de interpretação de texto, que buscam analisar o entendimento do aluno sobre o texto, ficam restritas às informações explícitas do texto, visto que

todas essas perguntas podem ser respondidas com uma “leitura” decodificada do texto em questão.

A única pergunta que permite ao aluno o estabelecimento de relações com informações exteriores ao texto é “*A atitude do príncipe foi igual à dos príncipes dos contos de fadas tradicionais? Justifique sua resposta.*” Assim, para responder a essa questão, é preciso que o aluno tenha conhecimento/leitura de outros contos de fada e possa fazer comparações e inferências. Ou seja, trata-se, nesse ponto, de leituras que necessitam de outras leituras para que haja interação e construção de sentidos na relação texto-leitor.

Interessante observar a última questão quando solicita ao aluno que se imagine príncipe e requer um posicionamento daquele diante de uma situação em que se considera enganado. Ainda que a questão tenha um cunho argumentativo, no tocante ao caráter do texto que o aluno deverá/poderá apresentar como resposta, da forma como foi elaborada permite qualquer resposta por parte dos alunos. Assim, a nosso ver, as questões presentes para a atividade *Estudo do Texto* não condizem com os objetivos apresentado nas páginas 07 e 08 do livro em análise, uma vez que não desenvolve no aluno a tal competência leitora, tampouco abarcam questões como subjetividade e circulação dos textos.

O terceiro livro *Português: Linguagens*, Cereja e Magalhães (1998) doravante **PL**, Editora Atual, é constituído por 4 unidades temáticas e cada uma dessas unidades possui 3 capítulos. Os capítulos são formados de: *Estudo do Texto (Compreensão e interpretação, A linguagem dos textos, Trocando ideias), Produção de Texto, Para escrever certo e A língua em foco.*

Vejamos a parte da página do capítulo que será analisado, na imagem 05:

Imagem 05



Continuação da imagem 05:

**D**iz-se, à boca miúda, que no Brasil há democracia racial. Nada seria mais inverídico do que esta afirmação. Basta examinar as estatísticas para se verificar que os negros estão nas ocupações menos prestigiadas e mais mal remuneradas, que apresentam graus baixos de escolaridade, que não participam do poder político. Existem clubes que não aceitam servir negros, barrando-os na porta ou fazendo-os esperar indefinidamente à mesa.

Alguns ditos populares expressam eloquentemente o preconceito de que é alvo o negro brasileiro: “Negro, quando não suja na entrada, suja na saída”; “A situação está negra”; “Ele é um negro de alma branca”. [...]

Para justificar as discriminações praticadas contra negros e pardos, evocam-se, freqüentemente, fatos do gênero “negro é sujeito”, “negro é pouco inteligente”, “negro é supersticioso”. Rigorosamente, deve-se inverter o raciocínio, pois tais características, ao invés de terem sua origem na raça, são conseqüências da desigualdade social entre os brancos, que dominam, e os negros, que sofrem a dominação.

Obviamente, se um grupo social tem menor número de oportunidades na vida, em função dos preconceitos

#### BRASIL: POLIEDRO DE RAÇAS

Veja quanta gente de fora veio fazer parte do povo brasileiro, entre 1890 e 1950:

- africanos: 4 milhões
- portugueses: 1,5 milhão
- italianos: 1,4 milhão
- espanhóis: 650 mil
- japoneses: 200 mil
- austríacos: 80 mil
- outros: 450 mil

(Fonte: Gráfico Projetos Históricos e Editoriais, apud Capricho.)

43

43. Imagem 06 abaixo, página 44, continuação do texto da página

Imagem 06

#### O BRASILEIRO É MORENO!

Em pesquisa realizada pela Datafolha, 43% dos entrevistados se autodenominam “morenos”. Apenas 6% se consideram pardos. “Moreno é a cor do Brasil. Ninguém gosta de ser chamado de neguinho ou de tranquiá”, sintetiza Euzio San, vocalista do grupo de pagode Os Morenos.  
*(folha de S. Paulo, 25/10/83.)*

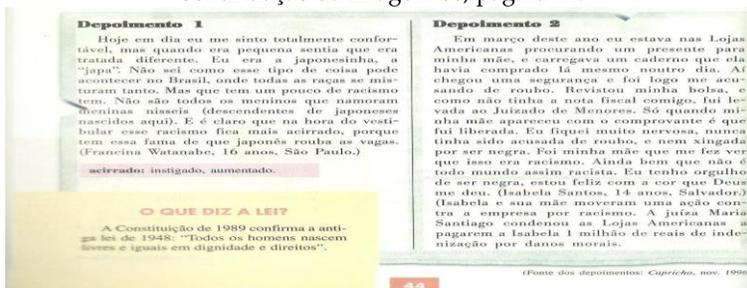
ções sociais de existência. Quando ao negro se oferecerem boas condições de desenvolvimento, ele poderá revelar-se tão bom ou melhor que o branco.

Na sociedade brasileira não são apenas os negros e mulatos que sofrem discriminações. Estas existem contra índios, contra asiáticos e, até mesmo, às vezes, contra europeus. Cabe, entretanto, ressaltar os preconceitos contra negros e mulatos, já que, somados, eles perfazem cerca de 45% da população nacional.

(Helisei I. B. Saffioti. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987, p. 51-2.)

<b>à boca miúda:</b> em voz baixa.	<b>eloquentemente:</b> de modo convincente.
<b>democracia:</b> governo do povo, em que todos têm direitos iguais.	<b>discriminação:</b> diferenciação, baseada no preconceito.
<b>inverídico:</b> falso, não verdadeiro.	<b>obviamente:</b> evidentemente.
	<b>promiscuidade:</b> mistura desordenada e confusa.

## Continuação da imagem 06, página 44:



O “estudo formal do texto”, como denominam os autores, é formado por seis partes, a saber: *Compreensão e interpretação*, *A linguagem do texto*, *Leitura Expressa do Texto*, *Trocando ideias* e, algumas vezes, *Cruzando linguagens*. Sobre o trabalho com a leitura, compreensão e interpretação do texto - nosso objetivo de análise – os objetivos ficam explícitos nas orientações ao professor (p. 04):

Desenvolver habilidades de leitura dos alunos de forma gradativa e, para isso, pretende levá-los a realizar e exercitar determinadas operações, como *antecipações* a partir do contexto ou do conhecimento prévio que possuem; *levantamento de hipóteses*, captando o que não está explícito e supondo o que está por vir; *comparação* (estabelecendo semelhanças e diferenças), etc.

No tocante à leitura expressiva, essa parte do trabalho com o texto objetiva, segundo os autores do livro didático em questão (p. 04):

[...] ser uma espécie de retomada, síntese e fechamento do processo de compreensão e interpretação, uma vez que é solicitada a releitura enfática de determinados trechos [...]. Deseja explorar também a entonação, a pausa [...] buscando sugerir por meio desses recursos as características das personagens, tais como insegurança, medo e etc.

Após a leitura do texto, o aluno é convidado a ler ainda dois outros trechos/recortes de depoimentos presentes no final do texto base/maior, bem como um recorte da constituição de 1988. Em seguida, há algumas questões como as que podem ser vistas abaixo, na imagem 07:

**ESTUDO DO TEXTO**

**COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO**

Qual dos itens abaixo resume o tema central de discussão dos textos?

- Somente o problema do preconceito contra o negro no Brasil, não envolvendo outros grupos raciais.
- O problema do preconceito racial no Brasil como um todo, embora destaque a questão do negro.
- As formas de preconceito contra o negro.

A autora do texto nega que no Brasil haja democracia racial, isto é, igualdade de oportunidades entre todas as raças. Cite dois dos argumentos, isto é, dois motivos ou duas razões, que a autora apresenta para justificar seu ponto de vista.

Na opinião da autora, a frase “Ele é negro de alma branca” é preconceituosa. Você concorda com ela? Por quê?

A frase “Negro, quando não suja na entrada, suja na saída” é explicitamente preconceituosa. Nela, o negro é associado à ideia de sujeira. De acordo com o 4º parágrafo do texto, a causa dessa associação não é racial, mas social. Explique por quê.

O cantor e compositor Gilberto Gil criou uma canção a partir dessa mesma frase.

Veja:

O branco inventou que o negro  
Quando não suja na entrada  
Vai sujar na saída  
É, imagino só [...]   
Que mentira danada, é  
[...]  
Mesmo depois de albarda a escravidão  
Negro é o mato de quem faz a lavoura  
Lavando a roupa escarificada, entregando o chão  
Negro é o mato, é o mato da pimenta  
Negro é a vida desmanhada nos pés dos fogões  
Negro é a vida nos preparando a mesa  
Limpando as manchas do mundo com água e sabão  
(de *Força humana*, 1984.)

**ONDE ESTÁ A IGUALDADE?**

Cavalli-Sforza, um cientista italiano, coletou amostras de sangue de mais de 2.000 lugares diferentes do mundo. Analisando o DNA, isto é, o código genético, ele descobriu que a cor da pele, o tipo de cabelo e a proporcão do corpo são apenas detalhes. A estrutura genética humana é idêntica em qualquer raça.

A autora associa a ideia de sujeira a contextos que, ao longo da história, são associados ao negro e ao escravidão. Nesse sentido, ela associa o termo “suja na saída” a uma população que vive em condições precárias, mas não a um problema ligado à raça.



Lavadeiras à beira-rio, de Debret. Neste quadro, o pintor retrata o trabalho das lavadeiras escravas durante o Brasil colônia.

a) Relacionando essa frase ao fato de o negro ter sido escravizado pelo branco durante mais de dois séculos, com que argumentos Gilberto Gil combate essa visão de que o negro se associa à sujeira?

Analisando as questões propostas para o trabalho com o texto, podemos, inicialmente, observar que há interpretação não apenas de um texto, como vimos nas análises anteriores, mas um trabalho que abrange a relação existente entre os vários textos vistos no capítulo estudado pelos alunos. Assim, parece-nos que neste livro há até uma certa unidade dentro de cada unidade apresentada.

Na segunda questão, são trabalhadas questões como identificação de “argumentos” e “opinião do autor”, para que o aluno possa elaborar sua resposta à pergunta. Ainda com base na leitura do texto, o aluno é solicitado a mostrar seu ponto de vista sobre uma opinião apresentada pelo autor do texto. Como vimos até aqui, as questões apresentadas estão sempre fazendo com que o aluno relacione texto e se posicione quanto às opiniões presentes. Assim, o aluno lê, pensa, reflete e se coloca.

A quarta questão pede que o aluno se posicione quando da leitura de um ditado popular “Negro quando não suja na entrada suja na saída” e com o que é proposto pela constituição brasileira no seu 4º parágrafo, a partir da seguinte proposta:

Na frase, “Negro, quando não seja na entrada, suja na saída” é explicitamente preconceituosa. Nela, o negro é associado à ideia de sujeira. De acordo com o 4º parágrafo do texto, a causa dessa associação não é racial, mas social. Explique por quê.”

Para responder a esta questão, o aluno precisa ter um leve conhecimento sobre o que representa “de forma negativa” esse ditado popular, ainda ler a citação da *Constituição* presente no livro, bem como ter realizado a leitura dos depoimentos. Ou seja, o aluno terá todo um suporte de conteúdo para que possa produzir seu texto e se posicionar nele.

Há ainda questões que pedem para que o aluno encaixe alguns dos depoimentos (textos curtos) no texto maior, como se aquele fizesse parte deste, bem como, como é possível observar, as questões estão sempre relacionadas com leituras de textos outros e não apenas com a “leitura do texto base” e, ainda, por meio de trechos de músicas - como é o caso da presença da letra da música de Gilberto Gil - que apresentam relevância para com a temática geral desenvolvida, bem como a presença de imagens, como é o caso do quadro “Lavadeiras à beira do rio, de Debret”.

Na seção destinada ao estudo da *Linguagem do texto*, como iremos observar, mais uma vez o trabalho de estudo da linguagem utilizada no texto é feito de forma comparativa, assim, o aluno estudará a linguagem presente nos textos, e não apenas em um único texto. A próxima imagem apresenta bem detalhadamente as atividades propostas na página 47 do terceiro livro analisado.

Imagem 08:

**A LINGUAGEM DOS TEXTOS**

1. No texto "O preconceito racial", discute-se a discriminação racial. Essa palavra origina-se do verbo **discriminar**, que significa "diferenciar, separar, especificar". Mas, em nossa língua, também existem as formas **discriminar** e **discriminação**, que significam "absolver, tirar a culpa" e "fato ou efeito de absolver". Observe a diferença:

É preciso não **discriminar** as pessoas pela sua raça. (diferenciar)  
Ele vai **discriminar** no relatório os problemas da empresa. (especificar)  
O juiz vai **discriminar** o réu porque não há provas do crime. (absolver)

Em seu caderno, complete as frases abaixo com uma dessas formas – **discriminar**, **discriminação**, **discriminar**, **discriminação** – de acordo com o sentido apropriado.

a) Você já não consegue  o bem do mal. discriminar  
b) Agir com  racial é um crime. discriminação  
c) Para  este rapaz, vamos precisar reunir muitas provas e argumentos em seu favor. discriminar  
d) Tem sido discutida a  de certos remédios e drogas. discriminação  
e) É você quem vai  as peças necessárias para montar o motor? discriminar

2. Compare os textos "O preconceito racial" (p. 43) e "A pipoca" (p. 4). Eles apresentam diferenças tanto em relação às ideias quanto em relação ao tipo de linguagem empregada.

a) Quanto às ideias:

- Os fatos que envolvem Teca e Rodrigo fazem parte de um texto de ficção (isto é, criado pela imaginação da autora) ou foram extraídos diretamente da realidade? E os fatos relatados no texto trabalhado neste capítulo? Os fatos do texto de ficção são inventados pelo autor. Os fatos do texto trabalhado são reais.
- É possível que uma história como "A pipoca" aconteça de fato no mundo real? É possível que aconteça de fato no mundo real.
- Em qual dos textos o autor deu, em relação ao tema Ser diferente, informações objetivas e precisas, baseando-se em dados da realidade brasileira e em estatísticas? Os dados estatísticos são apresentados no texto trabalhado.

b) Quanto à forma:

- Qual dos dois textos emprega uma linguagem informativa, objetiva, científica? O texto sobre preconceito.
- Qual dos dois textos faz uso de uma linguagem mais "artística", mais expressiva, que tem por finalidade envolver o leitor emocionalmente? O texto "A pipoca".
- Qual dos dois textos emprega a língua de uso diário, falada, rica de expressões da norma popular? O texto "A pipoca".

O trabalho com o tipo de linguagem, com a questão da forma, das ideias contidas nos textos é feito de forma comparativa. Embora o texto não apresente questões que discutam sobre o porquê de um texto usar tal linguagem e outro texto usar outro tipo, é possível perceber que há uma preocupação em mostrar, como no exemplo da questão de número 2, que diferentes objetivos na produção de um texto demandam diferentes formas na produção desse texto.

No nosso ponto de vista, parece-nos que dos três livros analisados, este último foi o único que buscou não apenas identificar informações explícitas (há apenas em uma questão), mas buscou levar o aluno a refletir sobre o texto que leu e ainda relacioná-lo a outras questões sociais/culturais etc. O texto base ainda é acompanhado de vários outros pequenos textos (pequenos recortes de notícias, propagandas que retratam a situação de crianças negras e brancas), ou seja, informações que ajudarão os alunos a formularem/construírem seus posicionamentos.

Em relação ao conceito de língua que, conforme se espera, refletirá nas atividades com o texto e com a leitura, os autores propõem na página 06 que "A língua, nesta obra, é tomada não como um sistema fechado e imutável de unidades e leis combinatórias, mas como um processo dinâmico de interação, isto é, um meio de realizar ações, de agir e atuar sobre o outro."

Assim, conforme os autores, o trabalho de ordem linguística irá além da simples análise da frase, mas buscará considerar ainda o domínio do texto, os envolvidos nos processos comunicativos, as intenções e finalidades de quem fala, para quem fala e o lugar (de) onde se fala.

É claro que por motivo de espaço, as análises aqui apresentadas são, de certa forma, limitadas. Isso significa dizer que nem todos os objetivos aqui apresentados nos referidos livros analisados podem ser identificados nas atividades selecionadas. Ou seja, quando dizemos que tais atividades não contemplam os objetivos apresentados, estamos nos referindo às atividades apenas aqui presentes, e não em todo o livro, embora, como foi visto nas orientações ao professor, os dois primeiros livros não deixem claro que concepção de leitura será adotada, logo, inferimos que as análises das demais unidades não diferirão das aqui presentes e analisadas.

## APONTAMENTOS FINAIS

Conforme visto nas considerações teóricas deste trabalho, um ensino/trabalho com leitura que se pauta em uma concepção estruturalista da linguagem, fatalmente não propiciará uma formação satisfatória ao aluno, enquanto leitor eficiente, que se espera/deseja e o que é proposto pelos PCNs e demais orientações curriculares.

Fato interessante, mas que nos deixou intrigados - quando das análises das atividades, das orientações e das referências presentes no final de cada livro - foi a presença marcante de nomes como Bakhtin (*Estética da Criação Verbal e Marxismo e Filosofia da Linguagem*), Dolz e Schneuwly, (*Gêneros orais e escritos na escola*), Orlandi (*Discurso e Leitura*), Geraldi (*Portos de Passagem, O texto na sala de aula*), Travaglia (*Gramática e Interação*), Kleiman (*Texto e Leitor*), entre outros, nas referências dos livros.

No entanto, o que nos chamou à atenção não foi a presença desse nomes/estudiosos nas referências, mas, de certa forma, a

ausência “desses nomes” em atividade de leitura e mesmo interpretação de texto, visto que todos eles trabalham com uma visão mais funcionalista da língua, ou seja, veem a língua enquanto processo de interação.

Todavia, a presença apenas nas referências de alguns autores pode relevar que os autores dos LDs, aqui analisados, não queiram sair da ordem do que pode e deve ser dito (FOUCAULT, 1996) - ainda que esse dito não seja feito, não esteja presente nas atividades “práticas” de leitura - e, assim, possam se encaixar naquilo que é esperado no LD.

Como detectamos em nossos apontamentos, em duas das três análises, os textos foram utilizados apenas como pretexto para ensino de gramática ou mesmo para atividades de “interpretação” que exigem dos alunos tão somente a identificação de informações explícitas nos textos.

Diante de tudo que foi exposto aqui, ressaltamos que nossas análises recaem apenas sobre um texto de uma unidade de cada livro, logo, os posicionamentos aqui apresentados não podem ser tomados como fechados/acabados. Assim sendo, outras análises mais completas e profundas merecem ser feitas para que se possa ter acesso a uma maior quantidade de livros/textos analisados. É preciso que se ressalte ainda que nossas análises não têm o apoio de uma observação da prática do professor quando da utilização dos livros didáticos aqui analisados.

Dessa forma, é importante salientar que é possível que o professor - ainda que o livro apresente atividades visivelmente estruturalistas, que prezem pela identificação de questões presentes na superfície do texto - realize um trabalho diferente, a depender do seu conhecimento das questões teóricas tratadas inicialmente neste texto.

## REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.
- BATISTA, Antônio A. G. **Sobre Leitura: Notas para a concepção de uma leitura de interesse pedagógico**. In: Em Aberto, Brasília, ano 10, n-52, out/dez 1991.
- \_\_\_\_\_. **Aula de português – Discursos e saberes escolares**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BRASIL, SEF. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília, MEC/SEF, 1998.
- CEREJA, W. R. e MAGALHÃES, T.A.C. **Português: Linguagens 6ª série**. São Paulo: Ática, 1998.
- CHOMSKY, N. **Structures syntatiques**. Paris: Seuil, 1957. [Estruturas Sintáticas. Lisboa: Edições 70].
- CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: **Manual de Linguística**. MARTELOTTA, Mário Eduardo (org.). São Paulo: Contexto, 2008.
- DELL'ISOLA, R.L.Péret. **Leitura: referências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- FERREIRA, Mauro. **Entre Palavras 6ª série**. São Paulo: FTD, 2006.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- GERALDI, J. W. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- KOCH, Ingedore. V. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo: Cortez, 2007.
- LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo: Ática, 2001.
- LUZ, José Batista. **Português Ginasial – prima e segunda séries**. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1953.
- MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das letras, 1997.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

- PAULINO, Graça; WALTY, Ivete; FONSECA, M.N. & CURY, M. Zilda. **Tipos de textos, modos de leitura**. Belo Horizonte: Formato, 2001.
- SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de Linguística Geral**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da & ZILBERMAN, Regina: Pedagogia da leitura: movimento e história. In: \_\_\_\_\_. **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. São Paulo: Ática, p. 111-115, 2001.
- SILVEIRA, Regina Célia Pagliuchi da. Leitura: produção interacional de conhecimentos. In: BASTOS, Neusa Maria Barbosa. (Org.). **Língua Portuguesa - História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Cortez, v.p. 135-152. 1998.
- \_\_\_\_\_. Leitura, produção interacional de conhecimentos. In: Neusa Maria Barbosa Bastos. (Org.). **Língua Portuguesa - História, Perspectivas, Ensino**. São Paulo: Cortez, 1998, v., p. 135-152.
- SIMÕES e SANTOS, **Textos e Linguagens 6ª série**, Escala Educacional, **2006** (PNLD 2008, 2009, 2010)
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura: Perspectivas interdisciplinares**. São Paulo, Ática, p. 18-29, 2001.
- \_\_\_\_\_. O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In: Marildes Marinho (org.). **Ler e navegar: espaços e percursos da leitura**. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
- SOUSA, Maria Ester Vieira de. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora Universitária, 2002.

## 2

### ANÁLISE DO DISCURSO, SUJEITO E POSIÇÃO SOCIAL: OS LIMITES DO QUE PODE SER DITO

Marcos Antônio da Silva  
José Joaquim da Silva Neto  
Leonarda Rodrigues da Silva Brito

#### CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tendo em vista a importância que os conceitos de sujeito e formação discursiva desempenham no interior do campo teórico denominado Análise do Discurso (AD), campo este que percebe que os discursos não são produzidos no vazio, mas estão situados historicamente, e que esses discursos são apresentados por sujeitos que ocupam uma determinada posição social, este trabalho tem sua importância à medida que pretende contribuir com os outros diversos estudos existentes que abordam a temática dos conceitos inerentes à AD, nos gêneros textuais os mais diversos.

Deste modo, este artigo intenta apresentar alguns comentários acerca dos conceitos de sujeito e formação discursiva, bem como fazer uma análise - com base nesses conceitos, e outros pertencentes ao campo da AD - da posição do sujeito, enquanto sujeitos sociais, a partir dos discursos produzidos por esses sujeitos.

São analisados neste texto três enunciados produzidos em momentos distintos da nossa História e duas charges que “dialogam” com dois daqueles três enunciados. Ressaltamos ainda que o material aqui utilizado foi coletado em jornais

impressos e em sites/blogs da internet. O primeiro enunciado diz respeito ao “forró de plástico”, enunciado pelo Secretário de Cultura do Estado da Paraíba, Chico César; o segundo, pronunciado pela Ministra Marta Suplicy, faz referência ao “relaxa e goza” e o terceiro foi pronunciado pelo promotor de justiça Tarcisio Leite Matos, “Ou o Brasil acaba com os Sem-Terras ou os Sem-Terras acabam com o Brasil”.

Antes, é preciso tecer algumas considerações a respeito do marco teórico, isto é, situar teoricamente os conceitos analisados por nós, a partir de uma rápida exposição sobre o a fundação e percurso da AD.

## **SOBRE A ANÁLISE DO DISCURSO**

A Análise do Discurso de linha Francesa, doravante AD, tem como fundador o teórico Michel Pêcheux. Na verdade, de fato, a AD tem uma dupla fundação: Pêcheux e Dubois, isso em 1969. Logo, o projeto da AD nasce em um contexto em que há um grande interesse pelas teses marxistas e do momento de crise na Linguística, pois essa estava ocupando um espaço de uma ciência piloto, alcançado por Saussure.

Como todo campo de saber precisa de revisões, com a AD não seria diferente. Assim, o campo da AD passa por algumas épocas, ao todo três. Inicialmente o objeto da AD era o discurso político, daí a denominação Análise do Discurso. Esse fato se deve à questão de Pêcheux (1969) ter pensando o discurso como algo homogêneo, sendo possível de ser analisado por meio de uma “máquina discursiva”. Isso significa dizer que nessa primeira época o objeto da AD eram os discursos “estabilizados”, institucionais.

Em um segundo momento, ou seja, no início da segunda época, a noção de máquina discursiva começa a explodir. O autor toma emprestado de Foucault um conceito e formação discursiva e reestrutura a concepção de seu objeto de estudo. Uma formação discursiva é definida por Foucault (1986, p. 136) com “[...]”

conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa”.

Pode-se, então, perceber que uma formação discursiva é quem determina o que pode e o que deve ser dito, por um sujeito social, a partir da posição social que ele ocupa. Ou seja, nossos dizeres não são livres, nem nós o somos para dizer tudo o que queremos dizer em qualquer lugar e a qualquer hora.

Ainda na segunda época, mas já com a máquina discursiva é desconstruída, ao projeto da AD é inserida a noção de interdiscurso. Pêcheux (1983) percebe, então, que os discursos que perpassam uma FD não são independentes, mas que se formam se relacionando uma com as outras, ou seja, há uma regularidade entre os discursos. Assim, serão essas relações entre os discursos que irão dar base às FDs.

A noção de interdiscurso está relacionada com a “exterioridade” determinante da construção do discurso e dos sentidos e, como afirma Pêcheux (1990, p. 314) “[...] é introduzida para designar “o exterior específico” de uma FD [...]”. Logo, é possível entender que uma FD não deve ser entendida como um lugar fechado ou “definitivamente estabilizada”, nas palavras de Gregolin (2005), mas como um lugar que é atravessado por outras FDs, conforme Foucault (1986), daí ser possível pensar em “dispersão” nas FDs.

Sobre o interdiscurso, Pêcheux (2009, p. 154) afirma que:

[...] o *interdiscurso* enquanto *discurso-transverso* atravessa e põe em cena em conexão entre si os elementos discursivos constituídos pelo *interdiscurso* enquanto *pré-construído*, que fornece, por assim dizer, a matéria prima na qual o sujeito se constitui como “sujeito falante”, com a formação discursiva que o assujeita. (Grifos do autor)

Com base nas palavras de Pêcheux, observamos que há uma relação direta entre os interdiscursos que sustentam uma formação discursiva, e esses interdiscursos podem pertencer a

outras FDs e que os sujeitos, responsáveis pela produção dos discursos, estão assujeitados às formações discursivas.

Vale ressaltar aqui que, o final da primeira fase, Pêcheux, percebendo, pois, que os discursos não eram homogêneos, o que ocasionou a quebra definitiva da máquina discursiva, amplia o objeto de análise da AD. Passam a lhe interessar não apenas o discurso político, mas também os discursos “ordinários das massas, especialmente (aqueles produzidos) em período de crise [...] as escutas das circulações cotidianas, tomadas no ordinário do sentido”, Pêcheux (1990, p. 48).

Quanto à terceira época, o que marca essa fase é a “abertura de horizontes teóricos”. Pode-se dizer ainda que essa terceira época é o momento de encontro de Pêcheux e grandes nomes como Foucault e Bakhtin. Àquele, Pêcheux chega por intermédio de Jean Jacques Courtine e deste por meio de releituras. Outro “encontro” relevante é o de Pêcheux com alguns escritores da Nova História como, Le Goff e Michel de Certeau.

Nessa fase da AD, Pêcheux, por meio de Jacqueline Authier-Revuz, aproxima-se do das ideias bakhtinianas através da noção de heterogeneidade discursiva. Como o próprio Pêcheux (1990, p. 315) apresenta como alguns fragmentos das novas construções desse campo, a AD, o “primado teórico do *outro* sobre o *mesmo*” revela-se já como uma influência da noção de heterogeneidade discursiva. Assim, a noção de discurso, como aponta Baracuhy (2008b, p. 4) é “[...] pensado sob o signo da heterogeneidade”, o que nos faz pensar na inexistência de um discurso puro e original, visto que ele é sempre atravessado por outro/s discurso/s.

Ainda nessa terceira época há a revisão/retificação e ampliação da noção de formação discursiva e esta passa a ser vista não como um lugar fechado, mas como um espaço no qual outros discursos, vindos outras diversas formações, se encontram e se repetem. Observamos, então, nessa noção, a influência do “outro sobre o mesmo”.

Outros conceitos como polifonia e dialogismo, inicialmente apresentados por Bakhtin irão, por exemplo, terão importância

para essa fase da AD, no entanto, não abordaremos tais questões, até mesmo por sua complexidade e disponibilidade de uma discussão mais ampla.

Para Gregolin (2006, p. 60), essas mudanças nos revelam “[...] os embates, as reconstruções, as retificações operadas na constituição do campo teórico da análise do discurso francesa”. Essas mudanças/modificações são compreensíveis e justificáveis, uma vez que o campo do saber que é a AD se interessa pelo discurso, e este, por sua vez, está relacionado com o sujeito, à História e à língua, fatores que não são estanques.

Destacamos, ainda, que, mesmo sabendo que não é nosso objetivo realizar um estudo intenso das questões concernentes ao campo da AD, esse campo teórico, no que resulta hoje a AD, foi idealizado com base, também, em relações com diferentes áreas dos estudos sociais. Assim, há influências de Marx, (relido por Althusser), Freud (relido por Lacan) e Saussure, relido pelo próprio Pêcheux. Isso demonstra que o campo da AD é extremamente vasto, rico e complexo.

## **AS NOÇÕES DE SUJEITO E FORMAÇÃO DISCURSIVA**

A noção de sujeito, central para/na AD, sofre algumas mudanças ao longo das três épocas apresentadas por Pêcheux (1990).

Inicialmente, o sujeito é visto como duplamente assujeitado. Para Pêcheux (2009, p.123), esse duplo assujeitamento funciona por meio do “inconsciente” (no sentido lacaniano) e “pela ideologia” (no sentido empregado por Althusser).

Ainda sobre essa questão do sujeito, Pêcheux (2009, p. 123) trata da “ilusão de autonomia constitutiva do sujeito”. Consoante esse autor, há duas ilusões relacionadas ao sujeito: a ilusão de ser livre e a de ser origem do seu discurso, quando, na verdade, o que há é uma aparente unicidade do discurso apresentado pelo sujeito (ou pela FD), já que o sujeito fala de um lugar social; e uma ilusão de que aquilo que é dito pelo sujeito é transparente. Mas, na

verdade, o sujeito só se constitui com/pelo outro e seu discurso está no nível dos “já-ditos”.

Sobre essa ilusão de ser livre e dono do que diz, Pêcheux (1990, p.311) chega inclusive a afirmar que “[...] os sujeitos acreditam que “utilizam” seus discursos quando na verdade são seus “servos” assujeitados, seus “suportes”. Esse sujeito assujeitado será percebido por Pêcheux como “forma-sujeito”. Já no tocante à relação do sujeito e a formação discursiva, Pêcheux (2009, p.163) diz que “[...] a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito)”. A formação discursiva deixa de ser um lugar fechado, como já visto anteriormente, para se configurar como para ser o espaço no qual os discursos oriundos de diversas outras formações se “digladiam”.

Com a identificação e a inserção das ideias sobre heterogeneidade, a questão da descentralização do sujeito será solidificada. Assim, uma vez que é considerado “disperso”, o sujeito passa a ser visto como aquele que pode desempenhar diversos papéis (cantor, professor, pai, artista plástico, político, etc., e, além disso, o fato de ser “disperso” está relacionado à questão de ainda ser incompleto, completando-se, assim, com a voz do outro. Logo, seu discurso é heterogêneo. No entanto, ainda que seja disperso e se “complete a partir do outro” e exerça diferentes papéis sociais, daí a expressão sujeito social, ou posição sujeito, esse sujeito não é totalmente livre, já que ele é regulado pela FD que determina aquilo que pode e deve ser dito.

Sobre a questão da heterogeneidade do sujeito, conforme Authier Revuz (1982), Pêcheux percebe, então, que se o discurso, como já fora entendido anteriormente é heterogêneo e esse discurso é produzido por um sujeito, logo esse sujeito também seria heterogêneo.

Após essas breves considerações sobre as noções de formação discursiva e sujeito, partamos, pois, para as nossas análises.

## **ANÁLISES: um olhar sobre três casos**

Nossas análises estão divididas em três pontos, pois serão vistos três enunciados diferentes. O *corpus* aqui observado foi recolhido em meios diferentes e serão melhor detalhados, metodologicamente falando, ao longo da cada análise.

### **a) O caso do “forró de plástico”**

No dia 12 de abril de 2011, durante uma entrevista em uma emissora local, quando indagado sobre a programação cultural dos festejos juninos na capital paraibana, o Secretário de Cultura do Estado, Chico César, respondeu que o Governo não iria patrocinar “forró de plástico” para a diversão do povo. A justificativa do Secretário para tal decisão estaria no fato de que a prefeitura está buscando propor políticas que valorizem a cultura local/regional e que é característica das terras paraibanas. De acordo com o Secretário, as bandas estilizadas “de plástico” e sertanejas não estão nos planos de contratação da prefeitura para os festejos juninos.

Claro que coube à mídia dar um maior destaque apenas ao “forró de plástico”, porque talvez a justificativa não seja tão interessante de ser divulgada. As opiniões foram as mais diversas, alguns críticos se declararam contra e outros a favor do Secretário/cantor.

O jornal do dia 24 de abril do mesmo ano publicou dois posicionamentos de leitores sobre a “polêmica do forró de plástico”.

Vejamos apenas um que nos chamou a atenção sobre um aspecto que, embora não venha a ser tratado aqui, nos pareceu muito pertinente em ser comentado:

O que é banda de forró de plástico? Não se trata de uma classificação pejorativa? Pode o governo decidir o que a população vai assistir na festa,

já que se trata de um investimento do Estado? E como fica o gosto popular? (Blog *Mente Aberta*, da revista *Época*) (Correio da Paraíba, Caderno 2, C1).

O que podemos inferir com base na leitura do excerto acima é que nos parece que estamos frente a uma questão de sociedade disciplinar, apontada por Foucault (2010), na qual o estado vigia, controla e decide o que o conjunto de indivíduos deve consumir.

Mas, voltando ao nosso ponto focal, a posição do sujeito e o que pode e deve ser dito por esse sujeito, partamos, pois para uma análise do discurso produzido pelo Secretário na tentativa de explicar o porquê desse discurso ter causado tanta polêmica e até ter reverberado em outras materialidades linguísticas, como textos de opinião (que não veremos aqui) e a charge, objeto do próximo ponto da análise.

Conforme visto anteriormente, o sujeito, segundo apontamentos de Pêcheux, é um ser disperso, incompleto, clivado e interpelado pelo inconsciente e pela ideologia. Por ser inconsciente, o sujeito, que ocupa a posição social de Secretário, é ao mesmo tempo disperso, uma vez que ocupa vários papéis na sociedade, é cantor, compositor, poeta, secretário de cultura/político, em algum momento, “confunde” o lugar social de onde fala. Ou seja, é atravessado por esses diversos papéis que assume.

Logo, considerando a formação discursiva na qual estava inserido o Secretário, ele não poderia ter dito o que disse, isso enquanto sujeito social na função de representante do Governo. Daí o motivo de todo “estardalhaço” que seu enunciado causou.

Enquanto representante do governo, o posicionamento do Secretário apresenta-se, de certa forma, preconceituoso, pois, sabendo que o Governo deve atuar de forma laica, porque é assim que o Governo deve se apresentar frente ao seu povo, o governo assim deveria se portar, não “representando”, assim, qualquer “tipo de música” boa ou não, nem decidindo o que o povo deve ouvir.

No entanto, enquanto cantor, compositor, pai, poeta ou outros papéis sociais que o Secretário viesse ocupar, seu discurso talvez não tivesse tanta repercussão, uma vez que é possível

afirmar que entre alguns artistas ditos da “MPB” há uma grande recusa em relação às bandas de forró, sobretudo aquelas que se utilizam de letra de duplo sentido, ou até mesmo com palavras de “baixo calão”. Logo, pensando dessa forma, e sabendo que o Secretário, enquanto cantor, está inserido nesse grupo de artistas mais intelectuais, há a explicação para a preocupação de uma preservação cultural. Assim, percebemos que essas questões só ratificam a idéia do sujeito disperso e inconsciente.

Vejamos outro discurso, agora no gênero charge, produzido a partir do dito do Secretário:



Disponível em: <http://www.chargesnarua.com>. Acesso em abril de 2021.

O texto apresenta o Secretário sentado e sendo atingido por alguns instrumentos musicais, jogados (nele) por sua “Man-Man África”. Lembrando que o escrito no chapéu da mulher (simbolicamente, mãe do Secretário) é título de uma música escrita pelo Secretário/compositor.

A charge “brinca” com as expressões “forró de plástico” e “reciclar”. Há aí jogo entre o linguístico e o visual, entre o que é dito e os não-ditos. Sendo, pois, o *plástico*, objeto/produto/material que pode ser reciclado, assim como os instrumentos atirados ao Secretário, já que se encontram quebrados, conforme uma possível leitura da charge – lembrando que leitura aqui é entendida

enquanto produção de sentidos – é hora/momento de reciclar aquilo que fora dito pelo Secretário. Ou seja, a charge dialoga justamente com o que está presente na estrutura do texto e o que precisa ser ativado pela memória do leitor.

A expressão “Agora é melhor reciclar” remete a duas posições/tomadas de atitude por parte do Secretário: retificar aquilo que ele disse à sociedade e/ou reciclar os instrumentos quebrados, e instrumentos aqui pode ser percebido como a relação/ o elo que liga Cantor/Público e Secretário/Sociedade.

Talvez com uma leitura um pouco “forçosa” (mas por que não possível?), a “Man-Man África” esteja representando uma formação discursiva, aquela que determina o que pode e deve ser dito, e a quem o sujeito está assujeitado. Ou até mesmo a figura maior do Estado que, de certa forma, vigia tudo e todos.

#### **b) O caso do “relaxa e goza”**

Durante uma entrevista, a ministra do Turismo, Marta Suplicy, deu uma orientação “bem-humorada” aos turistas e demais passageiros que enfrentavam (e já vinham enfrentando há alguns dias) filas em alguns aeroportos, antes de embarcarem em viagens de férias. Tentando minimizar os transtornos a ministra soltou o seguinte enunciado: “Relaxa e goza porque você esquece todos os transtornos depois [ao chegar ao destino]”, durante o lançamento do Plano Nacional de Turismo 2007-2010.

O contexto em que o enunciado foi produzido reflete o momento histórico chamado ainda de “apagão aéreo” no Brasil, no qual pessoas passaram horas (muitas horas) à espera do seu embarque ou de uma resposta sobre quando poderiam embarcar.



Disponível em: [HTTP:// www.piadavisual.blogspot.com](http://www.piadavisual.blogspot.com).

Acesso em abril de 2021.

Observando a materialidade linguística (verbal e não-verbal) da charge, nos chamam a atenção, logo no primeiro plano, a cor da roupa da ministra, vermelha, a posição como ela está sentada, já que tem, de certa forma, um apelo sexual, pois além da cor vermelha nos remeter ao partido da ministra, o PT, remete ainda à paixão, ao desejo, ao ardor do sexo. A figura emblemática do avião e/ou aeroporto é sempre recorrente nas charges que apresentam essa temática (Cf. Baracuhy, 2008).

Um outro ponto que pode ser observado, agora no tocante ao plano linguístico, é no enunciado “Atenção passageiros: vôo 269 atrasado”. É importante destacar que o numeral 269 está em negrito, e isso significa que este numeral deve receber mais destaque. Os dois últimos números, ou seja, 69, remetem, por sua vez, também ao universo sexual, a uma posição sexual, daí o destaque em negrito.

Observa-se que em momento algum o enunciado “relaxa e goza” se faz presente na estrutura do texto, no entanto, diante da historicidade do enunciado, o acontecimento histórico, ou seja, quando da leitura desse texto, é preciso por parte do leitor uma busca na memória social, pois apenas com base no que está presente no texto/charge não seria possível buscar sentidos, pois

conforme postula Pêcheux (1990), discurso é estrutura e acontecimento. Este é da ordem da história e aquela da ordem linguística. O sentido do texto, ou os efeitos de sentidos, é visto/percebido aqui conforme postulações de Pêcheux (2009, p. 146) quando afirma que:

[...] o sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma proposição, etc., não existe “em si mesmo” (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas). (Grifos do autor).

Assim, os sentidos ou efeitos de sentidos são produzidos nas relações entre os interdiscursos e as posições ideológicas postas em cena. Isso significa dizer que não basta a estrutura linguística para a produção de sentidos, que os sentidos são, por sua vez opacos. Além disso, vale ressaltar que há uma memória social que ativa/possibilita o conhecimento de que Marta Suplicy, ministra do Turismo à época, é ainda sexóloga, ou seja, ocupa também essa posição sujeito. Esse fato nos leva a fazer essas possíveis associações das cores, forma de sentar, número 269 a todo um campo que diz respeito à sexualidade.

Ressaltamos aqui que, o objetivo em trazer esse enunciado da ministra Marta Suplicy está ancorado na intenção de mostrar que ela, enquanto sujeito que ocupa as posições sociais de ministra e sexóloga, poderia dizer o que disse, mas o que ocorreu, de fato, e o que fez com que toda uma cadeia de charges e textos sobre esse acontecimento circulasse, foi o fato da mídia, grande detentora do poder de persuasão, fazer com que circulasse apenas esse “recorte” do enunciado total produzido pela ministra.

Mas esse enunciado da Ministra mostra, assim como aquele produzido pelo Secretário de Cultura do Estado, que o sujeito não é dono do que diz, que o seu discurso é atravessado por outros discursos pertencentes a outras formações discursivas. Como vimos, o discurso político da Ministra é atravessado pelo discurso

da sexólogo (discurso sexual), e o do Secretário, pelo discurso musical, por um ponto de vista individual de compositor.

### c) O caso dos Sem-Terras

“Ou o Brasil acaba com os Sem-Terras ou os Sem-Terras acabam com o Brasil<sup>3</sup>”.

Esse terceiro caso foi produzido por um promotor de justiça e representante do Ministério Público/RD, em 26 de agosto de 2001. Mais uma vez ele vem para ratificar o que vimos falando ao longo deste breve artigo sobre a questão da dispersão do sujeito, dada sua posição social, conseqüentemente a/s formação/ções discursivas que lhe determinam.

O que observamos no discurso do promotor Tarcísio Leite Matos é que, enquanto promotor de justiça, seu discurso não revela essa posição. Embora seja, talvez, um senso comum entre os brasileiros o fato de que os sem-terras possam acabar com o Brasil, num sentido figurado, quando o que eles acabam mesmo é com algumas propriedades rurais, o promotor foi infeliz ao pronunciar tal enunciado. A posição social dele não permitia que ele assim o fizesse.

O que observamos é que há uma dispersão da posição social de sujeito ocupada pelo promotor de justiça, sendo o mesmo ora atravessado pelo papel de promotor/representa do Ministério Público, ora pela posição de cidadão comum.

Lembrando que nossos discursos estão condicionados/controlados e não é em qualquer lugar que qualquer coisa pode ser dita, a formação discursiva na qual estava inserido o promotor não permitia que ele produzisse esse enunciado, muito menos em um tribunal de júri, como o foi. Assim, a fala do promotor revela, pois, um posicionamento, não

---

<sup>3</sup> Enunciado retirado de Baronas (2001). Embora apresente este enunciado, o autor trata da questão da autoria.

mais de promotor dentro da ordem do que pode ser dito, mas de um sujeito social que apresenta um discurso do mundo empresarial (talvez) envolvido em questões agrárias.

## CONSIDERAÇÕES (QUASE) FINAIS

Diante das análises aqui empreendidas, entendemos que é preciso considerar que os sujeitos sociais são totalmente assujeitados. Logo, é preciso perceber que os sujeitos não são livres para dizer tudo o que querem e que seus discursos são extremamente controlados, prova disso é que quando os sujeitos saem da ordem daquilo que pode ser dito, esses discursos são percebidos, sobretudo pela mídia, como objeto de “polêmica”.

Nossa intenção aqui foi a de analisar a posição do sujeito a partir dos discursos por ele produzidos e, ao longo dessas análises, percebemos que os sujeitos habitam dois polos da AD, o psíquico e o social. Isso nos permite pensar, comprovando as teses postuladas e apresentadas por Pêcheux, no duplo assujeitamento, enquanto sujeito interpelado e enquanto sujeito inconsciente.

As questões aqui levantadas permitem-nos ainda pensar que quando o sujeito diz algo, ou seja, quando enuncia, ele o faz deixando marcas, registros, vestígios do lugar social que ele ocupa, da formação discursiva na qual está inserido, pois esse dito/discurso é marcado por três instâncias, a saber: social, histórica e ideológica.

## REFERÊNCIAS

- BARACUHY, R. Relaxa e goza: enunciado, memória e poder nas lentes da mídia. In: **Anais do III SEMAD: Sujeito e subjetividade**. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 720-728.
- BARONAS, R. L. Da prisão à liberdade condicionada: breves notas sobre autoria. In: GREGOLIN et al (Orgs.) **Análise do**

- discurso:** entornos do sentido. Araraquara, São Paulo: Laboratório Editorial/Acadêmica, 2001.
- BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso.** São Paulo: Unicamp, 2004.
- FERNANDES, C. A. **Análise do discurso:** reflexões introdutórias. São Paulo: Claraluz, 2008.
- \_\_\_\_\_. & ALVES JUNIOR, J. A. Mutações da noção-conceito de sujeito na análise do discurso. In: **Linguística in Focus:** Sujeito e subjetividade: discursividades contemporâneas. São Paulo: 2009.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** 20ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- \_\_\_\_\_. **A Arqueologia do Saber.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- GREGOLIN, M. R. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso:** diálogos e duelos. 2ª ed. São Carlos: Editora Claraluz, 2006.
- \_\_\_\_\_. Análise do discurso: os sentidos e suas movências. In: GREGOLIN et al (Orgs.) **Análise do discurso:** entornos do sentido. São Paulo: Laboratório Editorial Acadêmica, 2001.
- PÊCHEUX, M. Discurso: **Estrutura ou acontecimento.** São Paulo: Pontes, 1990.
- \_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. São Paulo: Unicamp, 2009.
- \_\_\_\_\_. A análise do discurso: três épocas (1983). In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.



### 3

## O GÊNERO CAPA DE REVISTA: MODALIZAÇÃO AVALIATIVA E ARGUMENTAÇÃO

Marcos Antônio da Silva  
Leonarda Rodrigues da Silva Brito  
José Joaquim da Silva Neto

### INTRODUÇÃO

Nossos textos são produzidos com base em nossas intenções, e isso é fato. Para além disso, na própria estrutura linguística dos nossos discursos há estruturas que revelam a subjetividade do produtor do texto frente aos seus interlocutores. De forma mais incisiva, podemos dizer também que a questão da neutralidade em um texto é algo inexistente, pois sempre que falamos ou escrevemos nos posicionamos em relação a algum conteúdo.

De tal modo, diante dessas considerações iniciais, constitui nosso objetivo, neste artigo, apresentar uma análise dos elementos modalizadores, mais precisamente a modalização avaliativa, no gênero textual capa de revista. Ressaltamos que, inicialmente, trataremos da questão da Teoria na Argumentação na Língua, proposta por Ducrot e colaboradores (1988, 1994), pois, uma vez que essa teoria propõe que a língua é argumentativa por natureza e quando a utilizamos temos determinados objetivos e intenções, faz-se necessário discutir um pouco sobre essa questão, visto que a modalização pode ser entendida como um recurso argumentativo utilizado pelos falantes/produtores de textos.

Em seguida, trataremos alguns pontos sobre a Teoria da Modalização, baseados em estudiosos como Castilho e Castilho (1993), Cervoni (1989), Koch (2002) e Nascimento (2009).

Salientamos, de início, que a Teoria da Modalização é apresentada como uma teoria que explica a forma como o falante deixa registrado aquilo que ele apresenta no seu enunciado, ou seja, o conteúdo proposicional e a forma como ele deseja que esse conteúdo seja apreendido, entendido e lido. Essa “vontade”, isto é, esta forma de subjetividade, é identificada por meio de marcas linguísticas deixadas pelo locutor no momento de proferimento do seu discurso. Assim, o locutor imprime a maneira como o seu discurso deve ser lido.

Portanto, a modalização pode ser percebida como um recurso argumentativo linguisticamente materializado. Após as análises do nosso objeto de estudo, apresentaremos algumas breves considerações a respeito da própria análise, do funcionamento real dos elementos observados, bem como a implicação de um ensino baseado em uma concepção tradicional/estruturalista de língua. Nossas análises têm caráter qualitativo, tendo em vista que não estaremos preocupados com a quantidade de ocorrência das modalizações.

## **A ARGUMENTAÇÃO NA LÍNGUA**

A Teoria da Argumentação proposta por Ducrot (1988) e Ducrot e colaboradores (1994) percebe a argumentação como algo inerente à língua. Essa concepção está vinculada ao fato destes linguístas verificarem que na própria significação de determinados enunciados há orientações de natureza argumentativa.

Consoante esse estudioso, essa teoria tem “[...] como principal objetivo se opor à noção tradicional de sentido” (1988, p.49). Para tal oposição, foram traçadas algumas considerações a respeito da noção de sentido. Assim, para Ducrot (1988), se a realidade é descrita através da linguagem, essa forma de descrevê-la se dá por meio dos aspectos subjetivos e intersubjetivos. Assim, a junção desses aspectos é considerada por esse autor como o valor argumentativo dos enunciados.

Percebendo, pois, que em todas as esferas sociais precisamos expor nossas opiniões, argumentar, discutir sobre fatos do cotidiano, acrescentamos ao nosso estudo a contribuição de Espíndola (2004, p.13) ao afirmar que, não só a língua é argumentativa, como propunha Ducrot (1988), mas “[...] o uso também é argumentativo”.

De acordo com Koch (2004, p. 17), “[...] a interação social por intermédio da língua caracteriza-se, fundamentalmente, pela argumentatividade”. Essa interação – ação verbal –, portanto, é marcada por uma intenção, pois quem fala tem um objetivo para com o outro, seja para prender sua atenção, convencer o outro a fazer algo, opor-se ao outro ou impor seu ponto de vista, sobre o outro. Logo, pode-se dizer que argumentar é orientar o discurso tendo em vista uma conclusão pré-determinada.

Ainda segundo Ducrot (1997), há na estrutura da língua elementos que constituem a ossatura interna dos enunciados. Por conseguinte, se pensarmos que esses elementos podem ser apontados como os adjetivos, os advérbios e os operadores argumentativos, podemos dizer que o uso desses elementos revela a subjetividade existente nos enunciados ou mesmo as intenções pensadas pelos locutores ao apresentarem seus enunciados, seus pontos de vista. Logo, é possível dizer que o fenômeno da modalização é, também, argumentativo.

## **SOBRE A MODALIZAÇÃO LINGUÍSTICA**

Também considerada como um fenômeno linguístico, a Teoria da Modalização, sob o olhar de Castilho e Castilho (2002, p. 201), quando destacam que muito se tem indagado sobre “[...] a importância do modo na estruturação e na interpretação semântica das sentenças”, esse fenômeno tem sido muito importante para as análises linguísticas.

Logo, com base nas ponderações de Castilho e Castilho (2002), Nascimento (2009) e Koch (2006), teceremos, a seguir, algumas considerações a respeito da Teoria da Modalização.

Nascimento (2009, p. 37), apoiado na releitura de outros autores, traz o seguinte conceito sobre a teoria da modalização:

[...] a teoria da modalização se apresenta como uma teoria que explica como um locutor deixa registrado, no seu discurso, marcas de sua subjetividade através de determinados elementos lingüísticos e, portanto, imprime um modo como esse discurso deve ser lido. Deprendemos, a partir do conceito citado, que, em nossos eventos comunicativos, toda vez que queremos expressar nossa subjetividade, utilizamo-nos de alguns recursos com o objetivo de fazer o interlocutor entender o sentido do texto proferido. A modalização é, portanto, “[...] uma estratégia argumentativa que se materializa linguisticamente” (NASCIMENTO, 2009, p. 38).

Assim, entendemos que modalizar é, por assim dizer, argumentar, é deixar claro como quero que a informação seja processada. Já de acordo com Castilho e Castilho (2002), a modalização põe em movimento diversos recursos lingüísticos, como por exemplo:

(1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em “trabalhei mui::to, mas muito MESmo”; (2) os modos verbais; (3) os verbos auxiliares; como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer acreditar [...]; (4) adjetivos, sós ou em expressões como “é possível”, “é claro”, “é desejável”; (5) advérbios como possivelmente, exatamente, obviamente etc; (6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como “na verdade”, “em realidade”, “por certo” etc. (2002, p. 202).

Por conseguinte, Neves (2000, p. 188), quando trata da modalização possibilitada por meio dos adjetivos, apresenta o seguinte exemplo: “Pareceu-me o meio mais simples de evitar uma possível crise na família”. De acordo com essa autora, o adjetivo “possível” indica a forma como o ouvinte deve entender o que está sendo apresentado pelo locutor, ou seja, esse elemento recai sobre a expressão “crise na família” e trata-se de um modalizador com valor epistêmico, algo que pode acontecer.

Os elementos lingüísticos que materializam a modalização, ou seja, os modalizadores, são divididos, conforme Castilho e

Castilho (2002) em três grupos: Modalização Epistêmica, Modalização Deontica e Modalização Afetiva.

Nascimento (2009), por sua vez, retoma essa classificação e a sistematiza da seguinte forma:

Modalização	Imprime no enunciado
Epistêmica	Considerações sobre o valor de verdade do seu conteúdo proposicional.
Deontica	O conteúdo proposicional do enunciado deve ou precisa ocorrer.
Avaliativa	Uma avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, executando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deontica.

Tipos de Modalização (NASCIMENTO, 2009, p. 47)

Explicitamente, mas de maneira concisa, teceremos algumas considerações a respeito dos já mencionados tipos de modalização.

Sobre a **modalização epistêmica** – esse tipo acontece quando se expressa uma avaliação a respeito do valor e condições de verdade das proposições. Além disso, esse tipo de modalização pode ser dividido em três subclasses: a dos modalizadores *asseverativos*, dos *quase-asseverativos* e dos *delimitadores*.

Os modalizadores *asseverativos* são selecionados para apontar que o falante considera a proposição certa, verdadeira. Essa proposição apresentada pelo falante não deixa vestígios de dúvidas, seja ela uma afirmação ou uma negação. Portanto, ao se expressar, o falante imprime forte adesão ao conteúdo proposicional.

Dessa forma, da lista apresentada por Castilho e Castilho (2002, p. 206-207), citamos alguns afirmativos: *efetivamente*, *obviamente*, *absolutamente*, *verdadeiramente*, *indubitavelmente*, *claro*, *certo*, *lógico*, *pronto*, *sem dúvida* etc.

Os modalizadores *quase-asseverativos*, por sua vez, são selecionados quando o falante considera o conteúdo quase certo ou como uma possibilidade que espera ser confirmada ou não. Ao

seleccioná-los, o falante não se responsabiliza pelo valor de verdade ou de falsidade do conteúdo proposicional. Decorre, então, expressar uma baixa adesão à proposição.

Castilho e Castilho (op. cit., p. 207), listam os seguintes modalizadores quase asseverativos: *talvez, assim, possivelmente, provavelmente, eventualmente*.

Já os *modalizadores delimitadores*, por outro lado, são selecionados para estabelecer limites dentro dos quais é possível considerar o conteúdo proposicional. Na lista dos delimitadores destacados por Castilho e Castilho (ibidem), identificam-se os seguintes delimitadores: *quase, um tipo de, uma espécie de, em geral, em princípio, fundamentalmente, basicamente, praticamente, do ponto de vista de + adj., geograficamente, biologicamente, historicamente, profissionalmente, pessoalmente*.

No tocante à **modalização deôntica** – esse tipo ocorre quando o falante se expressa considerando a obrigatoriedade do conteúdo proposicional, ou seja, o conteúdo deve, precisa ocorrer. Dessa forma, o objetivo do falante é atuar fortemente sobre o interlocutor. Entre os modalizadores deônticos que podem ser encontrados, quando ocorre a modalização deôntica, destacamos os seguintes: *obrigatoriamente, necessariamente* etc.

Já em relação à **modalização avaliativa** – como citado anteriormente, ocorre quando o falante usa modalizadores dessa natureza para expressar uma “[...] avaliação ou juízo de valor a respeito do seu conteúdo proposicional, executando-se qualquer avaliação de natureza epistêmica ou deôntica” (NASCIMENTO, 2009, p. 47).

No entanto, ressaltamos que nos três tipos de modalização constata-se um julgamento do falante em função do(s) interlocutor(es). Os julgamentos podem ser sistematizados da seguinte forma: o deôntico - avalia a obrigatoriedade; o epistêmico - avalia a verdade; o avaliativo - todos os julgamentos que não são deônticos, tampouco epistêmicos.

A partir das reflexões feitas nesse embasamento teórico, como bem afirma Koch (2006, p. 65), “[...] fica patente que a

argumentatividade permeia todo o uso da linguagem humana, fazendo-se presente em qualquer tipo de texto e não apenas naqueles tradicionalmente classificados como argumentativos”.

## OS GÊNEROS TEXTUAIS/DISCURSIVOS

Bakhtin (2002, p. 279), em seus estudos sobre a questão dos gêneros discursivos, postulou os gêneros discursivos enquanto “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. Contudo, é importante destacar que a capa de revista é um texto multimodal, pois apresenta em sua constituição textos e imagens. Além disso, de certa forma, esse gênero deve ser visto como um texto temporal, considerando que tem uma função sempre de apresentar o seu texto principal referente a uma temática sobre determinado fato social. Assim, uma capa de revista lida hoje, no ano de 2021, mas que tenha sido produzida nos anos de 1980 talvez não surta o mesmo efeito bem como não cause o mesmo estranhamento ou a mesma compreensão da época de sua produção.

Outro ponto a se destacar, é importante salientar, conforme apontamentos de outros estudiosos, como Marcuschi (2008), por exemplo, é que os gêneros textuais estão presentes na sociedade como práticas sócio-históricas, compõem-se como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Conforme ainda esse autor, são textos orais ou escritos solidificados em situações de comunicação decorrentes. E, naturalmente, assim são as charges.

Nos estudos postulados por Bakhtin (2002, p. 279), encontramos o ponto de partida para a discussão desta noção de gênero, pois, conforme o autor:

A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) [...]. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e,

sobretudo, por sua construção composicional. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. (BAKHTIN, 2002, p. 279).

Sobre o gênero capa de revista, é importante destacar que tal gênero é carregado de empréstimos de outros enunciados, sejam verbais ou não verbais, que fazem mobilizar um conhecimento de mundo, e que o leitor precisa organizar tal conhecimento para construir sentido e, também, para reformular aquele já apreendido.

E, além desse ponto extremamente importante, vale ainda salientar que o objetivo principal da capa é destacar as informações (matéria(s) principal(is) da edição da revista) de maneira, naturalmente, persuasiva e/ou informativa, pois quanto mais persuasiva e atrativa for a capa da revista maior será a chance de se ter o produto vendido e, por conseguinte, que o leitor tenha curiosidade para realizar a leitura. Além disso, outros pontos são igualmente importantes e fazem parte da constituição da capa, como: o nome da revista, a editora responsável, a data de publicação, o número da edição, o site e o valor do exemplar.

## **ANÁLISES DO CORPUS**

Conforme já mencionamos em momento anterior, serão analisadas aqui quatro capas de revistas de diferentes edições/versões. Nosso objetivo principal, também como já foi destacado, é observar como funcionam os modalizadores avaliativos nesse gênero discursivo. Ressaltamos que algumas informações precisam ser destacadas, aqui e agora, com o intuito de orientar o leitor quando da leitura de nossas análises.

Inicialmente, mesmo percebendo que o gênero em destaque tem um viés temporal, não nos deteremos em explicitar aqui as questões sobre a época em que tal texto foi publicado bem como não nos deteremos em explicitar a edição da revista ou outros

fatos/dado que julgamos não ter tanta relevância para as nossas análises. Tal ação se justifique, naturalmente, pela questão do espaço que tal análise ocuparia.

Assim, iremos nos deter, mais precisamente, na análise da estrutura linguística da chamada principal da revista e, mais do que isso, nos elementos modalizadores avaliativos presentes nessas chamadas, que é, como já mencionamos anteriormente, nosso principal objetivo neste texto.

## TEXTO 01:



Disponível em: [https://www.purepeople.com.br/midia/camila-pitanga-e-a-capada-revista-clau\\_m1366612](https://www.purepeople.com.br/midia/camila-pitanga-e-a-capada-revista-clau_m1366612). Acesso em 26/01/2021.

Aqui, em uma revista destinada ao público feminino, temos a presença, por meio da imagem de uma mulher forte, bela e guerreira, de uma vencedora, de uma mulher poderosa, como a própria chamada da revista alerta.

Além disso, temos o adjetivo “feminino” caracterizando o substantivo “poder”, para dizer que não estamos falando de qualquer tipo de poder, mas de um poder específico. Algo que nos chamou a atenção e que talvez seja interessante destacar é que embora a revista seja destinada ao público feminino e naturalmente, ou culturalmente, a esse público sejam destinadas

as cores rosa ou vermelha, temos a cor predominante o lilás. No nosso ponto de vista, esse poder feminino não teria a cor destinada, culturalmente, às mulheres, mas como forma de mostrar que as mulheres são poderosas, elas podem ser representadas por qualquer cor que elas assim desejarem.

Assim como nos outros exemplos da capas anteriores, temos a presença do adjetivo como marca linguística da modalização avaliativa, que busca, por meio do posicionamento do produtor da capa da revista, explicitar a subjetividade em relação a um determinado conteúdo.

## TEXTO 02:



Disponível em: <https://paraibaonline.com.br/2020/08/saiba-os-destaques-da-nova-edicao-da-revista-istoe/>.

Acesso em 26/01/2021.

Considerando os acontecimentos sociais que ocorrem no mundo todo e que, devido às redes sociais, têm tido imensa repercussão, a capa da revista estampa a foto de três jovens que de alguma forma, cada um dentro de seus limites de atuação, tiveram destaque mundial. Não entraremos aqui nos detalhes nem daremos nossas opiniões sobre o que achamos de cada uma dessas pessoas, pois entendemos não ser esse o papel do

pesquisador. E, como já antecipado em outro momento, caberá a nós apenas analisar a parte linguística presente na capa da revista.

Dito isso, podemos observar que o adjetivo “transformadora”, imputado à palavra geração, na qual estão inseridas as três personalidades da capa, tem um valor de modalizador avaliativo, pois é assim que o produtor do texto percebe cada uma dessas três pessoas e, por isso mesmo, as reuniu em uma única imagem, com o objetivo não só de dar destaque, mas com o de avaliar a forma como essa geração vem se comportando diante dos fatos e dos acontecimentos vivenciados no mundo na nossa atualidade.

Assim como no primeiro exemplo, percebemos que o adjetivo, aquela classe gramatical ensinada nos livros didáticos e nas gramáticas escolas não funciona apenas como elemento caracterizador do substantivo, mas para trazer à tona imagens que revelam o posicionamento de alguém e, nesse caso, do produtor do texto.

### TEXTO 03:



Disponível em: <https://www.paulinas.org.br/dialogo/pt-br/?system=paginas&action=read&eid=282>. Acesso em 26/01/2021.

Quando da leitura da capa do texto 03, naturalmente, o leitor se vê diante de um material que irá tratar da questão do

fundamentalismo dentro das religiões, mais especificamente dentro do islamismo. Essas informações estão presentes na capa da revista por meio da parte imagética e por meio da parte linguística.

Sobre esse segundo ponto, é importante destacar que duas palavras gritam aos olhos do leitor: cega e mortal. Assim, podemos dizer que, de alguma forma, é assim que o responsável por esse texto assim percebe o fundamentalismo islâmico: como uma fé cega e morta. Ou, para além de sua percepção, o autor do texto usa tais expressões para denunciar como os praticantes dessa religião a percebe. E dessa mesma forma ele espera que o seu pretenso leitor assim também veja essa religião e, mais do que isso, que concorde com a sua opinião.

Dessa forma, temos dois adjetivos que funcionam como modalizadores avaliativos, que demonstram a subjetividade do produtor do texto e que, por assim ele entender, é compartilhada entre aqueles que têm esse mesmo tipo de opinião. É possível perceber, logo no primeiro exemplo, que os adjetivos não servem tão somente para dar qualidade aos substantivos, mas para que o produtor do texto apresente sua subjetividade diante do texto que pretende expor aos seus pretensos leitores.

#### TEXTO 04:



Disponível em: <https://www.lesbaonews.com/2020/11/revistas-semanais-destaques-de-capa-das.html>. Acesso em 26/01/2021.

Como podemos observar, a imagem é muito clara e faz uma intertextualidade imagética com o filme “Coringa”. Alguns adjetivos são usados para caracterizar uma realidade vivenciada pela população brasileira, no tocante à forma como o país vem sendo governado. Ressaltamos que não se trata aqui da nossa opinião, mas do que está exposto na capa da revista. E isso é fácil de se ler quando observamos adjetivos como “inconseqüente”, “irresponsável” e “insano” para demonstrar, de acordo com o produtor responsável pela capa da revista, a forma como o governante máximo do Brasil se comporta diante de uma pandemia.

Aqui, como nos outros casos analisados, temos a presença de adjetivos que foram usados com a função de modalizadores avaliativos e que, mais do que caracterizar um comportamento de um governante, apresenta a avaliação argumentativa por parte do responsável pelo texto. E, que fique claro, é assim que o produtor do texto quer que o texto seja lido.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao término do nosso texto e com base nas nossas análises, torna-se importante assinalar que muito além do que é proposto pelas gramáticas tradicionais, elementos como adjetivos, advérbios, e mesmo os verbos, são utilizados cotidianamente pelos indivíduos como uma forma de orientar os seus interlocutores – e, nesse caso, há sempre uma intenção para tal atitude – para a forma como se deseja que os textos sejam lidos.

Portanto, isso significa dizer que um elemento como o adjetivo, por exemplo, exerce não apenas a função de caracterizar um substantivo, como é comumente apresentado nas gramáticas e nos livros didáticos, mas funcionam como modalizador avaliativo, como vimos nos exemplos das análises.

A noção de uma linguagem neutra, portanto, cai por terra quando percebemos que todos os nossos discursos estão permeados de algum tipo de intencionalidade, pois como bem

ressalta a Teoria da Argumentação na Língua, a língua é argumentativa por natureza.

Um novo olhar sobre esses elementos aqui apontados, de alguma forma, possibilita que uma reflexão seja feita sobre o trabalho na sala de aula e o ensino de língua portuguesa, para que seja possível se trabalhar com velhos conteúdos a partir de uma nova perspectiva.

## REFERÊNCIAS

ANSCOMBRE, J-C; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Madrid: Editorial Gredos S.A., 1994.

CASTILHO, A. T.; CASTILHO, C. M. M. de. Advérbios Modalizadores. In: ILARI, Rodolfo (org.). **Gramática do Português Falado**. Vol. II: Níveis de Análise Linguística: 2ª Edição. Campinas: Editora da UNICAMP, 1993.

CERVONI, Jean. **A enunciação**. São Paulo: Ática, 1989.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. **Polifonia y argumentación**: conferencias del seminario teoría de la argumentación y análisis del discurso. Cali: Universidad del Valle, 1988.

KOCH, I.G. V. **Argumentação e Linguagem**. São Paulo: Cortez: 2002.

NASCIMENTO, Erivaldo P. **Jogando com as vozes do outro**: argumentação na notícia jornalística. João Pessoa: Editora Universitária/EDUEPB, 2009.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática de Usos do Português**. São Paulo: UNESP, 2000.

## 4

### LEITURA, PRESSUPOSTOS LINGUÍSTICOS E O GÊNERO CHARGE: PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS

José Joaquim da Silva Neto  
Leonarda Rodrigues da Silva Brito  
Marcos Antônio da Silva

#### INTRODUÇÃO

Já é cristalizada, no universo linguístico, a ideia de que o ato de ler se constitui em uma das práticas sociais mais importantes para a formação dos sujeitos, uma vez que pode lhes possibilitar a construção dos processos de compreensão acerca dos mais diversos universos, a ampliação das competências relacionadas aos conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, a capacidade de interação com acontecimentos distantes e a compreensão do signo linguístico enquanto um fenômeno de natureza social.

Tendo em vista, portanto, a complexidade existente no processo de leitura, objetivamos, com este artigo, refletir acerca da identificação de informações pressupostas no gênero discursivo-textual charge, para, assim, possibilitar ao aluno/leitor, e ao professor, mais recursos para a realização de uma leitura efetiva do texto.

Para a confecção deste texto, baseamo-nos na Teoria da Pressuposição desenvolvida por Ducrot (1987), para quem o pressuposto é apresentado como pertencendo às pessoas envolvidas na comunicação, ou seja, ao “nós”, o que nos faz pensar, inicialmente, o quanto o ouvinte/leitor está envolvido na

relação de compartilhamento das informações apresentadas tanto pelo texto, como pelo falante.

Nosso trabalho, além disso, será norteado ainda pelos estudos apresentados por Moura (2006), quando expõe uma série de elementos linguísticos tais, como: verbos factivos, sentenças clivadas e etc., responsáveis por ativação de pressupostos.

## **SOBRE A PRESSUPOSIÇÃO LINGUÍSTICA**

A noção de pressuposto é apresentada por Ducrot (1987, p. 20), como “[...] o que apresento como pertencendo ao domínio comum das duas personagens do diálogo, como o objeto de uma cumplicidade fundamental que liga entre si os participantes do ato comunicativo”. O pressuposto, pertence, assim, ao “nós” da relação comunicativa.

Destarte, analisando o enunciado abaixo, teremos: Pedro deixou de fumar Posto (Pedro não fuma mais) e Pressuposto (Pedro fumava antigamente).

Enfatizamos que este pressuposto é ativado pelo verbo deixou(deixar), apresentado, consoante classificação de Moura (2006, p. 20), como “[...] verbos que indicam mudança de estado”. Assim, ao “nós” da relação comunicativa pertence a informação de que “Pedro fumava antigamente”.

Ora, mas não necessariamente os dois interlocutores envolvidos no diálogo podem compartilhar desse conhecimento. Assim, ainda conforme Ducrot (1987, p. 77), “[...] pressupor não é dizer o que o ouvinte sabe ou se pensa que ele sabe ou deveria saber, mas situar o diálogo na hipótese de que ele já soubesse”. Dessa forma, a pressuposição ou o ato de pressupor apresenta-se como uma estratégia argumentativa para levar o interlocutor a admitir um determinado ponto de vista.

É preciso ressaltar que para Anscombe e Ducrot (1994), nessa segunda etapa, a língua ainda não é vista como naturalmente argumentativa. Qualquer orientação argumentativa seria dada por meio da diferenciação entre os fatos afirmados

(postos) e os pressupostos e sua relação com os encadeamentos, e não por questões argumentativas presentes na semântica da frase.

Realçamos ainda que algumas expressões responsáveis pela ativação dos pressupostos são apresentadas por Moura (2006, p. 17-22), a saber:

1) Expressões definidas: expressões que descrevem um ser determinado, específico. “[...] servem para fazer referência, assim como os nomes próprios”.

Exemplo: O rei da França é calvo.

Pressuposto: Existe um rei da França.

2) Verbos factivos: os verbos factivos se fazem presentes em orações subordinadas que representam o próprio pressuposto.

Exemplo: Pedro soube que ganhou o prêmio.

Pressuposto: Pedro ganhou o prêmio.

3) Verbos implicativos: são verbos que por sua própria natureza implicam em uma ação apresentada pelo verbo apresentado no enunciado.

Exemplo: João esqueceu de fechar a porta.

Pressuposto: João deveria ou desejava fechar a porta.

4) Verbos que indicam mudança de estado.

Exemplo: João deixou de fumar Pressuposto: João fumava.

5) Iterativos: indicam que a ação apresentada pelo verbo ou expressão já aconteceu em um momento anterior.

Exemplo: O disco voador apareceu de novo.

Pressuposto: O disco voador já tinha aparecido antes.

6) Expressões temporais: são expressões que, presentes no enunciado, indicam pressuposto relativos ao tempo (temporalidade).

Exemplo: Maria desmaiou depois de encontrar João.

Pressuposto: Maria encontrou João.

7) Sentenças clivadas: são sentenças que têm a forma “Não foi X que Y (Y=oração).

Exemplo: Não foi o João que beijou a Maria.

Pressuposto: Alguém beijou a Maria.

Espíndola (2010, p. 55), à lista apresentada por Moura (2006), acrescenta outros três elementos. São eles:

8) Prefixo re-: presentes em alguns verbos como “reavaliar, reafirmar, renovar” etc.

Exemplo: João reafirmou sua inocência.

Pressuposto: João já afirmou sua inocência anteriormente.

9) Alguns conectores circunstanciais: conectores do tipo “desde que, antes que” etc.

Exemplo: João passará no vestibular desde que estude.

Pressuposto: João não estuda.

10) Alguns advérbios: são advérbios que deixam registrado um pressuposto, como: mais, também dentre outros, em alguns contextos.

Exemplo: Pedro também passou na prova.

Pressuposto: Alguém além de Pedro passou na prova.

Reforçamos, ainda, que as informações explícitas dizem respeito a elementos linguísticos que se fazem presentes na própria estrutura da língua. Nesse caso, as informações pressupostas são ativadas por algum elemento linguístico-discursivo, como os citados anteriormente por Moura (2006) e Espíndola (2010). Já as informações implícitas, ou inferências, dizem respeito aos subentendidos, que estão no nível pragmático da língua. No entanto, é interessante destacar que nem todos os enunciados possuidores de pressupostos têm ou precisam ter subentendidos.

## O GÊNERO TEXTUAL/DISCURSIVO CHARGE

Bakhtin (2002, p. 279), em seus estudos, postulou os gêneros discursivos enquanto “[...] tipos relativamente estáveis de enunciados”. No entanto, é importante destacar que a charge é um texto multimodal, pois apresenta em sua constituição textos e imagens. Além disso, deve ser visto como um texto temporal, considerando que tem uma função sempre de apresentar uma crítica sobre determinado fato social.

Assim sendo, é sensato dizer que uma charge publicada, por exemplo, no ano de 2010, certamente não será compreendida ou não terá sua função crítica se for lida em 2020. Além disso, as charges são textos que circulam, geralmente, na esfera jornalística e, assim sendo, abordam as questões políticas e sociais de uma determinada região.

Os gêneros textuais, de acordo com posicionamentos de Marcuschi (2008), estão presentes na sociedade como práticas sócio-históricas, compõem-se como atividades para atuar sobre o mundo e dizer o mundo, constituindo-o de algum modo. Conforme ainda esse autor, são textos orais ou escritos solidificados em situações de comunicação decorrentes. E, naturalmente, assim são as charges.

A partir dos estudos postulados por Bakhtin (2002) encontramos o ponto de partida para a discussão desta noção de gênero, pois, conforme o autor:

O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas [esferas da atividade humana], não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e, sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolúvelmente no todo do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. (BAKHTIN, 2002, p. 279).

Em relação à charge, Silva (2004) afirma que:

O termo charge é francês, vem de charger, carregar, exagerar e até mesmo atacar violentamente (uma carga de cavalaria). Este tipo de texto tem caráter temporal, pois trata do fato do dia. Dentro da terminologia do desenho de humor pode-se destacar, além da charge, o cartum (satiriza um fato específico de conhecimento público de caráter atemporal), a tira, os quadrinhos e a caricatura pessoal. A charge será alvo do estudo por trazer, em uma análise superficial, implícita a história e a presença do interdiscurso. Ela é o local escolhido pela ironia, metáfora (transferência), pelo contexto, pelo sujeito, para atuar. Por ser combativa, tem lugar de destaque em jornais, revistas e na Internet. Portanto, ampla poderá ser a leitura interpretativa por nela se constatar a presença da linguagem, da história e da ideologia (SILVA, 2004, p. 13).

Entendemos, dessa forma, que a citação exposta anteriormente e os preceitos apresentados por Bakhtin (2002) vêm corroborar nossa fala quanto à importância desse gênero e a presença do mesmo na nossa sociedade, diariamente.

## ANÁLISES

Após a apresentação dos pressupostos teóricos que guiarão nosso estudo, é importante salientar, aqui, que entenderemos a leitura enquanto um processo de interação entre leitor, texto, autor e contextos de produção e de leitura dos textos.

É importante que essa noção fique exposta e clara, pois entendemos que não há mais espaço para pensar a leitura tão somente enquanto processo de decodificação de signos, tendo em vista tanto esforço apresentado ao longo da evolução dos estudos linguísticos e, para além disso, uma noção ou prática de leitura que tenha em mente apenas o primeiro passo, que é o da decodificação, não contribuirá para a formação de seres pensantes/atuentes e críticos dentro de uma sociedade.

### TEXTO 01:



Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br>. Acesso em 26/01/2021.

Na leitura do texto/charge de número 01, podemos identificar, logo na primeira fala, a que se refere à mãe da criança que está deitada, a presença da palavra “hoje”, classificada como advérbio de tempo, em “Hoje eu vou contar a história de Ali Babá e os 40 ladrões”. Na fala seguinte, a do menino, não é possível identificar qualquer pressuposto linguístico, mas inferência pragmática.

No entanto, ainda sobre a fala da mulher, percebemos que a palavra “hoje”, aliada à continuidade do texto, ativa o pressuposto de em outros momentos a mãe já havia contado outras histórias para o filho e que, somente ou exclusivamente “hoje”, a história seria outra.

Com essa identificação possível, torna-se preciso perceber que as palavras na nossa língua podem ser vistas apenas com uma única função, a de um advérbio, mas que no uso que fazemos diariamente das palavras e expressões, tais vocábulos podem ser facilmente utilizados com uma outra carga semântica e, nesse caso, o que vai depender desse uso é a intenção do usuário da língua para com os seus interlocutores.

#### TEXTO 02:



Disponível em: <http://soumaisenem.com.br/>. Acesso em 26/01/2021.

Quando do processo de leitura do texto acima, mais precisamente da fala presente no primeiro balão, é possível identificar a expressão linguística “de novo”, em Fogaça quer ser prefeito de novo!”. Nessa fala, podemos identificar que a expressão “de novo” ativa o pressuposto de que “Fogaça já tinha tentado ser prefeito em um momento anterior”. Esse pressuposto pode ser confirmado, e até mesmo percebido ou questionado, pela

fala da mulher no segundo balão, quando questiona o primeiro falante se o Fogaça já havia sido prefeito antes.

Dessa forma, talvez simples, podemos dizer que a expressão “de novo” tem um índice de pressuposição que pode ser facilmente entendido/percebido, pelo menos quando uma leitura mais atenta daquilo que está sendo dito/apresentado é realizada, como foi o caso da mulher responsável pela fala do segundo balão. Ou seja, uma leitura menos atenta não perceberá que o “de novo” ativa algum tipo de pressuposto e, nesse caso, a leitura ficará deficitária, se considerarmos a intenção do chargista ao usar tais expressões.

### TEXTO 03:



Disponível em: <https://blogdoaftm.com.br>. Acesso em 26/01/2021.

Na leitura do texto 03, temos a presença da palavra “também”, que é classificado comumente como advérbio, com a função de comparar ou incluir coisas. Nesse caso específico, o “também” é usado de forma polissêmica, pois permite relacionar e incluir coisas desconhecidas.

Quando o primeiro falante pergunta “Essa máscara também não te atrapalha na hora de comer?”, o “também” compara e inclui a dificuldade de usar a máscara no momento de se alimentar com outras coisas/situações que não estão precisamente presentes no texto. E, mais do que isso, essas situações estão

presentes no texto a partir da leitura do segundo balão, que é “Só quando eu tenho o que comer!”. Ou seja, o pressuposto presente na primeira fala é o de que outras coisas, além da máscara, atrapalham no momento da alimentação e dentre essas coisas, o fato de não ter o que comer atrapalha mais do que o próprio uso da máscara.

Vemos, até mesmo pelo próprio título dado à charge, “diferenças na pandemia”, que o uso da máscara, para quem tem o que comer causa um transtorno e para quem não tem o que comer causa outro transtorno. Assim, fica claro que o objetivo do chargista é demonstrar como a pandemia instaurada no mundo deixou ainda mais visível as diferenças entre as classes sociais.

#### TEXTO 04:



Disponível em: <https://brainly.com.br>. Acesso em 26/01/2021.

Ao realizar uma leitura atenta do enunciado “Neste bolso nunca entro dinheiro público”, podemos imediatamente observar a expressão “neste bolso” e, mais precisamente, o a palavra “neste”, que pode ser caracterizada como um pronome demonstrativo ou um elemento dêitico. Considerando, portanto, o contexto de produção da charge e os envolvidos no processo interacional, podemos pressupor que há uma pressuposição “em outro bolso já entrou dinheiro público”.

A confirmação de que essa pressuposição é possível vem em seguida com o enunciado de um dos presentes: “Tá de calça nova, né?”. Ou seja, só seria possível não ter entrado dinheiro público no bolso da roupa do momento em que a fala ocorre se a calça for nova, porque caso a calça seja velha, já usada, seria falsa a afirmação do político de que não tenha feito uso de dinheiro público.

Esses dois enunciados com a presença de “neste bolso” e “calça nova” são de extrema relevância para que esses sentidos mencionados acima sejam suscitados e, assim, a intenção argumentativa do produtor da charge seja desvelada, considerando que, nesse caso, a crítica vem em forma de humor, mas desde que o leitor consiga perceber os usos dessas expressões ativadoras de pressupostos.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Conforme foi possível observar ao longo das análises das nossas quatro charges, a função gramatical de certas palavras, às vezes, delimitam demasiadamente o uso e a percepção que nós leitores temos e fazemos dos textos.

Assim, o nosso objetivo aqui foi mostrar que sempre que usamos a língua o fazemos de forma argumentativa, com alguma intencionalidade, e essa intencionalidade pode ser caracterizada e/ou percebida pelo uso de algumas estratégias argumentativas, como é o caso da pressuposição linguística.

Percebemos, dessa forma, o quão importante é a identificação dos elementos ativadores de pressupostos no processo de leitura para que, de forma mais orgânica, os sentidos dos textos sejam construídos pelos leitores e, dessa forma, a leitura seja, de fato, realizada e tida como um processo de interação entre o texto, o leitor, o autor e os contextos de leitura e de produção dos textos.

## REFERÊNCIAS

- ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald. **La argumentación en la lengua**. Versión española de Julia Sevilha e Marta Tordesillas. Madrid: Editora Gredos, 1994.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
- DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão Técnica da Tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes, 1987.
- ESPÍNDOLA, L. C. Implícitos linguísticos e pragmáticos: pressupostos e subentendidos. IN: ALDRIGUE, Ana C. de Sousa; LEITE, Jan Edson Rodrigues (Orgs). **LINGUAGENS: USOS E REFLEXÕES** vol. 6. João Pessoa: Editora Universitária, 2010.
- MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gênero e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.
- MOURA, H. M. **Significação e contexto**: uma introdução a questões de semântica e pragmática. Florianópolis: Editora Insular, 2006.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SOARES, Magda Becker. As condições sociais de leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZIBERMAN, Regina & SILVA, Ezequiel Theodoro da. **Leitura**: Perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, p. 18-29, 2001.
- SILVA, Carla Letuza Moreira. **O trabalho com charges na sala de aula**. Pelotas, RGS: UFRGS, 2004.



## 5

### **SOBRE A LEITURA: ANALOGIA DAS PRÁTICAS DOS DISCENTES**

Leonarda Rodrigues da Silva Brito

Marcos Antônio da Silva

José Joaquim da Silva Neto

#### **INTRODUÇÃO**

Na sociedade contemporânea, a leitura desempenha um papel crucial para a formação social dos sujeitos. Portanto, a alfabetização e o letramento exercem forte influência no processo de socialização dos indivíduos, pois, possuem como objetivo ensinar a desvendar os códigos da escrita e a compreender o significado das mensagens.

A importância da leitura na formação social, por conseguinte, está elencada na perspectiva de que:

[...] uma sociedade letrada é aquela em que, precisamente, se escreve e se transmite, pela literatura, o que se julga ter valor. Ser cidadão participante numa sociedade com estas características implica, pois, a literacia não só como saber e conhecimento do património literário, mas também como exercício de julgamento escrito e como capacidade de produção autónoma. A cidadania não é possível sem este requisito básico. Por esta razão, é fundamental incluir a aprendizagem da literacia no processo de socialização, no sentido em que acabámos de defini-la. (MESQUITA 2006, p 2).

Ao contrário das antigas civilizações, onde somente a elite social possuía acesso à escolarização e livros, na atualidade o corpo social como um todo detém desse antigo privilégio como

direito básico. Desta forma, a importância da leitura ganhou proporções maiores e fundamentais na vida dos cidadãos.

Nesse sentido, Krug (2015, p. 2) salienta que:

A leitura é responsável por contribuir, de forma significativa, à formação do indivíduo, influenciando-o a analisar a sociedade, seu dia a dia e, de modo particular, ampliando e diversificando visões e interpretações sobre o mundo, com relação à vida em si mesma. Para que essa eflorescência de fato aconteça, é primordial que a leitura propriamente dita ocorra em ambientes favoráveis à sua aquisição, mas, acima de tudo, seja propiciada, respeitando o nível sociocultural do leitor. (KRUG, 2015, p. 2).

A principal via de incentivo à leitura na atualidade é por meio das escolas. Esse processo também tem continuidade fora do ambiente escolar, em suas casas, entretanto, o educador ainda é o principal encorajador no desenvolvimento do hábito da leitura, tendo em vista que nem todas crianças recebem incentivo de seus familiares.

Nessa perspectiva, Oliveira (2020, p. 11) tem a seguinte percepção:

Os contatos iniciais das crianças com a escrita e a leitura na Educação Infantil se constituem como um ambiente/momento de formação, ou seja, é nessa fase da escolarização que as crianças passaram a se encantar ou não com a leitura. Por essa razão, verificou-se, a partir da literatura selecionada o quanto a tríade, escola-professor-aluno é indissociável, e pode proporcionar experiências importantes para a aprendizagem da língua materna. (OLIVEIRA 2020, p. 11).

Segundo Silva e Dering (2020, p. 2), “[...] entendemos a escola como um espaço para reforçar e ampliar os conhecimentos que os alunos trazem das suas vivências de mundo, bem como proporcionar, de certa forma, as normas técnicas de como viver e conviver em sociedade: a leitura é porta de entrada para isso”. Desta forma, compreende-se que o papel da escola transcende o de ensinar a decodificar a escrita, ele está pautado, principalmente, na missão de preparar os estudantes para compreender e viver na sociedade em que estão inseridos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN's (2001, p. 57) declaram que: "A leitura, como prática social, é sempre um meio, nunca um fim. Ler é resposta a um objetivo, a uma necessidade pessoal". Essa declaração salienta a importância da leitura para o desenvolvimento intelectual e sociocultural dos sujeitos. Somente através da leitura será possível formar indivíduos que compreendem melhor o mundo.

Através da leitura, o indivíduo se desenvolve em seu contexto social, adquirindo diferentes perspectivas que o auxiliarão no desenvolvimento de senso crítico, e somada às suas vivências e experiências das pessoas de seu convívio irão contribuir na formação da sua identidade enquanto sujeito. No entendimento de Assis *et al.* (2021, p.4):

A leitura é, portanto, na sua função de comunicar conhecimentos e sentidos, responsável por provocar o pensamento, refletir as situações, formular ideias e conclusões de determinados assuntos, possibilitando reconhecer sua realidade e dando suportes para agir de forma consciente na sociedade. [...] E nessa junção de saberes, vai se formando um leitor maduro, capaz de decifrar as entrelinhas, que dialoga com segurança, ciente da sua fala e de seu ponto de vista, que a cada nova leitura vai construindo novos significados para seus questionamentos e sempre se refaz, pois a formação é contínua. (ASSIS et al. 2021, p. 4).

Encorajar o hábito da leitura é importante, entretanto, pois não basta apenas ler de forma mecânica sem extrair do texto informações e entendimentos valiosos, sem compreender o que o autor transmitir para o leitor através daquele texto. Portanto, ler de forma crítica e analítica é uma das principais formas de compreender a realidade em que o sujeito está inserido e de obter conhecimento. Segundo Sabino (2008, p.1):

A leitura reflexiva representa uma das boas vias para entender a realidade. Ler um texto não acompanhado de reflexão não constitui caminho para o entendimento da realidade. Quantas vezes se lê mecanicamente e, no final da leitura, não se consegue resumir as principais ideias que o texto pretende transmitir. Assim, não basta tirar informação de um texto. Além

do entendimento do texto, a passagem a um outro estado de leitura é requerido: a crítica ao mesmo, com base em pressupostos diferentes, buscando novas inferências e novas implicações. É preciso proceder à sua análise crítica, o que requer operações mentais mais complexas do que a simples recepção de informação. Ler e refletir sobre o que se lê à medida que se lê é essencial para a produção de conhecimento. (SABINO 2008, p.1).

Outra atribuição da leitura está no seu valor informacional, no sentido de se situar nos acontecimentos ao seu entorno. Souza e Coutinho (2020, p. 3) apontam que “além do estímulo à leitura, o uso diversificado de livros serve para aumentar a bagagem de informação dos alunos, e para atrair a atenção de leitores potenciais”. Portanto, selecionar textos diversos para apresentar aos alunos faz-se necessário, no intuito de que os discentes tenham conhecimento de variados gêneros e, conseqüentemente, ao ter contato com essa diversidade encontre o tipo com o qual possui mais afinidade.

O hábito da leitura também tem influência no desempenho educacional, por ser a ferramenta mais utilizada dentro e fora da sala de aula para a transmissão de conhecimento científico. Comunicativo, pois permite a ampliação do vocabulário do leitor tanto na escrita quanto na oralidade. Criativo, visto que o acúmulo de diferentes cenários permite maior acervo de ideias. Relaxamento, uma vez que permite ao leitor se “desligar” momentaneamente do mundo real para explorar o imaginário.

Partindo do pressuposto de que existem duas fases de incentivo à leitura, sendo a primeira delas o ensino fundamental, momento onde o encorajamento é de forma mais lúdica, e a segunda o ensino médio, onde o estímulo à leitura é mais direcionado a textos complexos da literatura, vamos analisar os hábitos de leitura dos alunos provenientes da primeira fase, primeiro ano, e dos alunos referentes à segunda fase de sua formação no ensino médio técnico, quartos anos, e realizar uma analogia.

Para a realização deste estudo foram aplicados cem questionários semi-estruturados, sendo 50% nas turmas de

primeiros anos e 50% nas turmas de quartos anos. As perguntas deste questionário foram relacionadas aos gêneros literários que os discentes mais leem, ao tipo de material escolhido e a importância da leitura em suas vidas. O estudo foi executado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Murici.

Os resultados apontam que a quantidade de leitores dos quartos anos é superior à dos primeiros anos em apenas 8%, sendo que a quantidade de não leitores em ambos os grupos é relativamente baixa. Nas duas turmas os gêneros literários escolhidos como de preferência foram, respectivamente, romance, fantasia e mistério.

A predileção por estes textos reflete nas justificativas de importância da leitura na vida desses discentes, pois, o maior número de respostas a este questionamento teve como explicação que o hábito da leitura era importante em seus momentos de lazer e diversão. Compreende-se, portanto, que leituras com teor de fácil compreensão e narrativas criativas são ideais, na concepção desses estudantes, para um bom momento de lazer.

Em princípio, pode-se concluir que os estudantes desta instituição aderem ao hábito da leitura de forma fervorosa, tanto os discentes dos anos iniciais quanto dos anos finais. Possuem, também, percepções semelhantes acerca da importância da leitura na vida dos indivíduos e usufruem, principalmente, dos seus momentos de lazer para praticar a leitura, tendo igualmente encontrado incentivo nos estudos, desejo de ter uma boa formação e desenvolvimento pessoal para mergulhar no mundo literário.

## **METODOLOGIA**

A pesquisa realizada é bibliográfica e de campo, porque o segmento prático foi executado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Murici, com a aplicação de cem questionários. O estudo pautou-se nos princípios da Resolução 466/12, que regulamenta a pesquisa com

seres humanos, tendo sido aprovado por um Comitê de Ética em Pesquisas Humanas, Parecer número 3.471.443. Os participantes eram jovens e adultos devidamente matriculados na instituição utilizada como campo de pesquisa.

A coleta de dados fez-se através de um questionário semi-estruturado e auto-aplicável desenvolvido pelos pesquisadores para a construção desta pesquisa. Um questionário semi-estruturado é uma ferramenta de coleta de dados que permite ao entrevistado expor suas próprias opiniões e ideias de maneira mais natural, mas também inclui perguntas com respostas pré-definidas pelos elaboradores, com o objetivo de direcionar o entrevistado na temática da pesquisa, principalmente quando se trata de uma avaliação auto-aplicável.

As perguntas contidas neste questionário discorria sobre os tipos de livros preferidos, qual material escolhido, quais os locais utilizados para praticar a leitura, por qual meio a leitura é realizada, frequência, tempo gasto lendo, motivação, quantidade de livros lidos no ano anterior, influência do seu ciclo social na leitura, qual a importância da leitura e opinião sobre a acessibilidade da biblioteca da instituição de ensino.

Para a realização deste estudo, foi realizado um recorte das respostas obtidas nas questões sobre: tipos de livros preferíveis, qual material escolhido e a importância da leitura na vida do entrevistado. Além disso, foi realizada uma análise comparativa entre as respostas dos estudantes das turmas de primeiros anos e alunos das turmas de quartos anos, a fim de destringir acerca de como a escola tem desempenhado seu papel enquanto incentivadora do hábito de leitura, e as diferentes percepções desses dois grupos a respeito da temática abordada e sua importância.

Esta pesquisa, além da realização em campo, também é bibliográfica, dado que foram utilizadas citações e opiniões de outros autores para a construção do questionário e para comparar os resultados encontrados em outros estudos com os encontrados no presente trabalho. Para Michel (2009, p. 10), a pesquisa

bibliográfica é caracterizada pelo uso de materiais, como livros, revistas, artigos, além de pesquisas em sites especializados.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos com a aplicação dos questionários apontam que nas turmas de quartos anos o percentual de leitores é de 94%, enquanto nas turmas de primeiros anos o percentual obtido foi de 86%. Portanto, a quantidade de leitores nos anos finais difere dos anos iniciais em apenas 8% para mais.

Em ambos os grupos, o índice de jovens leitores foi satisfatório. O maior interesse dos discentes nos anos finais, portanto, pode ser atribuído em parte pela maior acessibilidade de livros na biblioteca da instituição, além da continuidade dada pelos docentes no incentivo a essa prática.

Em relação à preferência de livros, os estudantes dos anos finais possuem predileção por romance (70%) e fantasia (46%), seguidos de mistério (44%), suspense e terror (44%), ficção (42%), ficção científica (40%), histórias em quadrinhos (34%), poesia (34%), histórias e biografias (34%), autoajuda (10%), mangá (4%), livros espíritas (4%), roteiros de teatro (4%) e 6% apontaram não possuir o hábito de ler.

Os alunos das turmas de primeiros anos demonstraram preferência por livros de romance (56%), mistério (42%), fantasia (40%), ficção (36%), poesia (30%), suspense e terror (28%), ficção científica (24%), histórias em quadrinhos (22%), histórias e biografias (14%), bíblia (2%) e 14% dos entrevistados revelaram não ter a cultura da leitura.

Os grupos estudados têm em comum o favoritismo por livros de romance, fantasia e mistério. A predileção por esses gêneros reflete posteriormente na justificativa da relevância da leitura em suas vidas, tendo em vista que, muitas dessas justificativas se relacionam a ler em seus momentos de lazer e como uma forma de “fugir da realidade”.

Martis (1988, p.49) refere-se a esse tipo de leitura como emocional, e faz um alerta sobre como ela é vista na sociedade:

Sob o ponto de vista da cultura letrada, se a leitura sensorial parece menor, superficial pela sua própria natureza, a leitura emocional também tem seu teor de inferioridade: ela lida com os sentimentos, o que necessariamente implicaria falta de objetividade, subjetivismo. No terreno das emoções as coisas ficam inteligíveis, escapam do controle do leitor, que se vê envolvido por verdadeiras armadilhas trançadas no seu inconsciente. Não obstante, essa a leitura mais comum de quem diz gostar de ler, talvez a que dê maior prazer. E, mais uma contradição, é pouco revelada e muito menos valorizada. (MARTINS 1988, p. 49).

Compreende-se, portanto, que existe um estigma associado a algumas variedades de livros imposto pela sociedade, porém, de forma alguma devem ser inferiorizados, pois, à sua maneira, todos os livros são capazes de ensinar lições e impactar a vida do leitor de diversas formas. Santos *et al.* (2021, p.3) discorre sobre a importância da leitura ficcional na vida dos leitores:

Inicialmente, a literatura - uma vez que não tem comprometimento com a realidade, mas com o real que ela mesma cria - é ficção e, por natureza, da ordem da fantasia. Assim, fomenta no leitor a curiosidade e o interesse pela descoberta; permite que ele vivencie situações pelas quais jamais passou, alargando seus horizontes e tornando - o mais capaz de enfrentar situações novas. Ou seja, ao romper com as barreiras da realidade, possibilita ao leitor o acúmulo de experiências só vividas imaginariamente, o que o torna mais crítico e mais criativo, além de ensiná -lo a reagir a situações desagradáveis e de ajudá-lo a resolver seus próprios conflitos. (SANTOS *et al.* 2021, p.3).

É válido ressaltar que não se pode medir a relevância da leitura na vida de uma pessoa, entretanto, nas respostas à pergunta sobre a importância da leitura na vida dos entrevistados podemos ter uma demonstração superficial da implicação que este hábito gera na vida dos nossos jovens leitores.

A saber, a maioria das respostas obtidas neste questionamento são relacionadas a ter o momento de leitura como

fonte de lazer. Pode-se destacar a réplica a seguir de um aluno do quarto ano: “fugir da realidade, encontrar personagens que me fazem buscar ser um pouco como eles”. Nas respostas dos discentes do primeiro ano também é possível encontrar opiniões semelhantes, como as em destaque: “é uma válvula de escape. Leio desde os 7 anos. Faz parte de mim” e “ para mim a leitura é uma distração, é a forma que eu encontro de sair do meu mundo”.

Na percepção de Brito (2010, p. 10):

A leitura é uma atividade prazerosa e poderosa, pois desenvolve uma enorme capacidade de criar, traz conhecimentos, promovendo uma nova visão do mundo. O leitor estabelece uma relação dinâmica entre a fantasia, encontrada nos universos dos livros e a realidade encontrada em seu meio social. A criatividade, a imaginação e o raciocínio se sobrepõem diante deste magnífico cenário, criando um palco de possibilidades. (BRITO 2010, p. 10).

As demais respostas obtidas se relacionam com o valor informacional, de socialização e desenvolvimento da escrita e vocabulário. Podem ser destacadas as seguintes respostas: “informação, aprendizado, aumento do vocabulário e da criatividade” e “é importante porque ela nos promove um melhor conhecimento sobre as palavras, as informações e comunicação social no cotidiano”, são os pontos de vista dos estudantes do primeiro e quarto ano, respectivamente. Segundo Oliveira (2020), ler agrega nas experiências socioeducativas e intelectuais, como apontado anteriormente pelos alunos, ela enuncia que:

Pela leitura, ampliam-se ideias e experiências socioeducativas e intelectuais, provocando o indivíduo a se desenvolver enquanto leitor, tendo em vista que, quem lê amplia seu universo pessoal, social e relacional, e intensifica as interações com as pessoas e os objetos de conhecimento, na compreensão e interação com a sociedade e com o mundo. (OLIVEIRA 2020, p. 10).

A leitura para esses alunos também possui valor em suas formações enquanto sujeitos, nos trechos a seguir, destacados nas respostas de dois discentes do quarto ano, podemos referenciar isto: “construção e reconstrução do meu aprendizado e do meu

caráter”, e “a leitura para mim, foi uma ferramenta de descoberta pessoal, me fazendo descobrir coisas sobre mim mesmo”. Os discentes das turmas iniciais não demonstraram perspectiva semelhante a estas, a respeito da leitura.

O estímulo no desenvolvimento de senso crítico também foi uma das relevâncias apontadas. “Ter senso crítico referente a literatura, me informar e ter domínio da leitura e da oralidade (sic)”. Ter boa capacidade de discernimento é uma habilidade fundamental para progredir na sociedade, a cultura da leitura é uma importante aliada neste processo. Tabia (2015, p.1), disserta sobre:

Vivemos em uma sociedade dinâmica que nos exige conhecimento o tempo todo, e uma das formas de adquirirmos conhecimento é através da leitura. A leitura tem um papel fundamental na vida do ser humano, pois é através dela que o indivíduo pode desenvolver seu intelecto e progredir em sociedade; ela permite ao leitor adquirir conhecimento de mundo de forma a que possa criar parâmetros de discernimento e, assim, ter condições de se posicionar criticamente. (TAPIA 2015, p.1).

A importância da leitura enquanto instrumento de desenvolvimento acadêmico foi mais presente nas respostas dos alunos dos anos finais. Tal fato se deve por esses estudantes terem maior contato com vestibulares e, portanto, maior preocupação em ter um bom desempenho. Na descritiva a seguir, podemos notar este fato: “é importante, pois traz maior conhecimento, informação, riqueza de diálogo e melhoria na escrita (redação)”. Logo, de acordo com Brito (2010, p.11):

O vocabulário de uma pessoa que tem o hábito de ler é amplo, pois a aptidão para ler com proficiência é o mais significativo indicador de bom desempenho lingüístico, permitindo ao leitor ter uma quantidade de informações sobre quase todos os domínios do conhecimento, sabendo hierarquizá-las, estabelecendo as devidas correlações entre elas e discernindo as que se implicam das que se excluem, utilizando-as apropriadamente como recursos argumentativos para sustentar suas idéias. A capacidade de compreensão adquirida pela interpretação é fundamental. (BRITO 2010, p.11).

Ter maior entendimento sobre como funciona nossa sociedade também foi uma das narrativas na resposta a esse questionamento, como observa-se na descrição “simplesmente tudo, a leitura me fez ter uma maior visão e entendimento sobre a sociedade”. E assim, conforme salienta Neunfeld *et al.* (2021, p. 4):

[...] para que o aluno pense sobre o seu meio social, reflita sobre o que o cerca e questione, é importante que se estabeleça a prática da leitura, visto que ela se caracteriza por ser uma prática interativa e social, que permite a compreensão da nossa alteridade e ambiência. Nesse contexto, a leitura não é somente a decodificação, mas ultrapassa esse limite, permitindo que o aluno compreenda, interprete e relacione os textos que lê. (NEUFELD *et al.* 2021, p. 4).

Dentre todas as respostas a este questionamento, somente uma pessoa relatou ter iniciado na leitura e escrita através do estímulo familiar. “Aprendi a ler e escrever muito cedo por incentivo da minha mãe, então tomei gosto por isso, acho que é uma necessidade”, e este relato evidencia o quanto é escasso o desempenho por parte dos familiares para incitar a leitura, ressaltando a importância do papel das escolas nesse encorajamento.

Como reitera Silva e Dering (2020, p. 2), “[...] um fator importante a salientar é que a cultura de ler ou a prática de leitura não vem, muitas vezes, de casa, é a escola que acaba apresentando os livros aos alunos”. Portanto, o estímulo proveniente das instituições de ensino é fundamental não somente pela importância de ter jovens leitores nessa geração, e sim, por também ser crucial ter uma próxima geração de pais e demais familiares que incentivam os menores.

A tríade escola-professor-aluno deve trabalhar em conjunto para o desenvolvimento da cultura da leitura. Os docentes são, em parte, responsáveis por apresentar o mundo literário aos discentes, contudo, o Estado também tem um papel fundamental nesta trajetória. Segundo Rodrigues e Accorci (2019, p. 4), as

instituições de educação devem receber boas condições para trabalhar a leitura nas escolas, logo:

[...] o Estado deveria investir mais na educação e nas bibliotecas públicas, visto que, é nessa área que se formam os leitores. Logo os programas de governo precisam primeiramente investir em uma formação que atualize e transforme professores e bibliotecários em leitores e escritores, porque para formar leitores é primordial ser um leitor, assim como quem ensina a ler e a escrever domina as técnicas necessárias. Se o lugar de ensino é um lugar de leitura, ele deve ser equipado com materiais que possibilitem o livre acesso aos livros e também proporcionar o tempo necessário para que ela ocorra. (RODRIGUES e ACCORCI 2019, p.4).

De modo geral, os resultados obtidos neste estudo são satisfatórios. Pode-se notar que tanto os alunos dos primeiros anos, considerados nesta pesquisa como provenientes da primeira fase introdutória ao mundo da leitura, quanto os alunos do quarto ano, concluintes da segunda fase de incentivo à leitura, são leitores ávidos. Cada um dos participantes desta pesquisa encontrou seu caminho para leitura e, à sua maneira, deram a ela um significado e lugar em suas vidas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A realização desta pesquisa possibilitou uma avaliação do quão envolvidos com a leitura são os alunos dos primeiros e quartos anos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas - Campus Murici. Além disso, por se tratar de um público em idade escolar, a saber jovens e adultos, podemos ter uma perspectiva de como é o hábito de leitura dessa parcela da população.

Os resultados alcançados revelam que a quantidade de leitores dos anos iniciais pouco difere dos alunos dos anos finais, além de que ambos os grupos possuem gostos literários iguais e alto índice de leitores.

Em suma, apenas alguns entendimentos relacionados à importância da leitura na vida dos entrevistados diferem, fato esperado tendo em vista a singularidade dos indivíduos. Entretanto, de forma geral, ambos os grupos têm em perspectiva a leitura como um instrumento de lazer, informacional e de crescimento pessoal.

Ademais, os resultados positivos obtidos nesta pesquisa devem servir de incentivo para que o Estado desenvolva mais políticas públicas de encorajamento à leitura, pois somente assim será possível ter uma população que valoriza este ato cultural e que seja consciente acerca de assuntos relacionados à sociedade, criticidade e desenvolvimento, utilizando da leitura como uma ferramenta de obter conhecimento e bons momentos de lazer.

## REFERÊNCIAS

- ASSIS, J. B. *et al.* O papel da leitura na construção de saberes e prática social. **Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p.8934 - 8947** Jan. 2021.
- BRITO, D. S. A Importância da Leitura na Formação Social do Indivíduo. **Revela, Nº VIII**, 2010.
- KRUG, F. S. **A importância da leitura na formação do leitor.** Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU, dez. 2015.
- MARTINS, M. H. **O que é leitura?** São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- MESQUISTA, A. Como formar jovens leitores. **Nuances: estudos sobre Educação.** Presidente Prudente, SP, ano XII, v. 13, n. 14, p. 15-30, jan./dez. 2006.
- MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** 2. ed. São Paulo: Atlas 2009.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio.** Brasília: MEC/SEF, p. 57.

- NEUNFELD, T. T. V. *et al.*. **Letramento literário**: estímulo à reflexão e à humanização. Encontro sobre Investigação na Escola: Experiências, diálogos e (re)escritas em rede. v. 17 n. 1, 2021.
- OLIVEIRA, L. F. **A LEITURA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**: contribuições docentes na formação leitora das crianças. JOÃO PESSOA – PB, 2020.
- RODRIGUES, R.O. ACCORCI, A. M. B. A importância das políticas públicas e dos agentes de leitura na formação do leitor. UERGS, **VI Jornada de pós-graduação**, 2019.
- SABINO, M. M. C. Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção. **Revista Iberoamericana de Educación n. 45/5** – 25 de marzo de 2008.
- SANTOS, R. B. O. *et al.* A importância da leitura na sala de aula. **Research, Society and Development**, v. 10, 2021.
- SILVA, G. R. DERING, R. O. Breves reflexões sobre a importância da leitura para a formação de um sujeito crítico. **Revista Humanidades e Inovação v.7, n.1** - 2020.
- SOUZA, M. S. D. COUTINHO, D. J. G. **Biblioteca escolar e o incentivo à leitura nos anos iniciais do ensino fundamental**. Braz. J. of Develop., Curitiba, jan. 2020.
- TAPIA, M. M. **Leitura ficcional e jovens leitores**. Repositório Institucional da UFRGS, 2015.

## 6

### O GÊNERO POEMA NO LIVRO DIDÁTICO DA REDE PÚBLICA DE ALAGOAS: UM OLHAR SOBRE A POESIA NO ENSINO FUNDAMENTAL II<sup>4</sup>

Tiago Amorim Albuquerque  
Marcos Antônio da Silva

#### INTRODUÇÃO

Ao longo da história da humanidade, o gênero poema surgiu e se desenvolveu amplamente, alcançando não somente formas e técnicas variadas, mas também abordando inúmeras temáticas, as quais possibilitaram e ainda possibilitam pensar o mundo em sua complexidade máxima, alcançando o passado, refletindo o presente e antecipando o futuro, concedendo aos seus leitores um amplo e frutífero processo de formação crítica e social, além da formação básica acerca dos conhecimentos de comunicação, linguagem, cultura e política.

Trazendo essa importância da existência desse gênero para o ambiente escolar, encontramos no livro didático o arcabouço pedagógico para compreender e guiar os indivíduos em fase escolar acerca do gênero supracitado, tendo o professor como mentor prático dessa jornada pedagógica.

Assim, o livro didático tem a função de contribuir com o processo de ensino e aprendizado, facilitando a transmissão de conhecimento e entendimento de mundo por parte dos alunos. Na contemporaneidade, como outrora afirmou Candido (2000), a arte literária surge para agir sobre os leitores a partir de uma

---

<sup>4</sup> Este texto é um recorte de um Trabalho de Conclusão de Curso desenvolvido no PPGLPS – IFAL, campus Murici.

interação direta e dinâmica, tendo em mente que tal arte não é homogênea, mas, sim, heterogênea e continuamente referenciada pelo contexto em que é utilizada.

Entretanto, utilizando a fala de Compagno (2009), para este trabalho, evidencia-se que a sociedade atual, ascendentemente, marginaliza o espaço da literatura, destacando-se na escola, o processo de corrosão e estiolamento da arte literária, além da aceleração digital da “geração z”, que afasta os alunos do envolvimento leitor, “[...] tanto que a transição entre a leitura infantil – que não se porta mal, com uma literatura para a juventude mais atraente que antes – e a leitura adolescente, julgada entediante porque requer longos momentos de solidão imóvel, não mais está assegurada (2009, p. 21).

Com isso, amparado na BNCC, nos PCN’s, em alguns teóricos da educação e nos estudos voltados ao campo da literatura, especificamente, do gênero poema, como, por exemplo, Candido (2000), Kefalás (2012) e Marcuschi (2001), analisar-se-á, nesta pesquisa, o gênero poema no livro didático “Tecendo Linguagens”, escrito por Tania Amaral Oliveira e Lucy Aparecida Melo Araújo, relacionados às turmas do Ensino Fundamental II (6º, 7º, 8º e 9º ano) da rede pública da cidade de Maceió, pertencente ao estado de Alagoas, tentando perceber e compreender o que é o gênero poema e sua função dentro da escola - a partir do livro didático.

A princípio, será feita uma breve reflexão acerca do gênero poema e suas contribuições para o desenvolvimento educacional da sociedade brasileira. Em seguida, ampliaremos o estudo com um olhar qualitativo e individualizado dos livros didáticos, ou seja, a análise independente de cada livro didático utilizado durante os quatro anos do ensino Fundamental II.

Por fim, será percorrida uma análise do funcionamento coletivo dos livros didáticos, buscando perceber se eles funcionam individualmente e, principalmente, coletivamente na formação completa do aluno do Ensino Fundamental, pontuando, criticamente, os acertos e possíveis erros na construção do

material didático, tanto no que tange a linguagem e a as práticas sociais quanto no que tange a arte e seus mecanismos de comunicação. A última parte desta pesquisa é composta pelas considerações finais, ponto importante e necessário para o encerramento deste texto.

## O GÊNERO POEMA E O LIVRO DIDÁTICO NA SALA DE AULA

Candido (1989), ao falar de “Direitos humanos e Literatura” em uma de suas peças textuais mais conhecidas, deixa claro que a literatura é um direito básico do ser humano, uma vez que ela interfere na construção social, educacional e cidadã dos sujeitos, alertando ainda que “[...] talvez não haja equilíbrio social sem a literatura” (Candido, 1989, p. 112), e isso porque, independente do contexto sócio-histórico, a literatura possui o papel de humanizar.

É preciso, portanto, formar seres pensantes e preocupados com a harmonia social, colocando, através da necessidade de entrar em contato com algo lúdico ao menos uma vez ao dia, a condução de uma evolução crítica e de intervenção em suas vidas e, por consequência, no mundo.

O supracitado autor (1989, p. 112) ainda enfatiza que:

[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CANDIDO, 1989, p. 112).

Delimitando o gênero poema e o livro didático como *corpus* deste trabalho, é reconhecido que a arte poética e o livro didático devem garantir, além de auxiliar a experiência de sala de aula em seus diversos segmentos educacionais, como por exemplo o aprendizado gramatical, utilizando a fala de Candido (1989) como

referência, o cumprimento do direito à arte e o pleno desenvolvimento dos sujeitos presentes na escola.

No que tange à arte literária na sala de aula, Kefalás (2012) afirma que a experiência com o texto literário ainda está recluso no retrógrado Ensino de Língua Portuguesa, ou seja, o texto visando outras reflexões pré-estabelecidas antes da experiência com o próprio texto, como um mero levantamento de informações ou processo gramatical, sem falar dos processos classificatórios.

Assim, entendemos que é preciso utilizar o potencial máximo do texto literário: uma experiência próxima e subjetiva, vivendo o inesperado do texto artístico, entendendo que o texto pode dar mais que entendimentos estáticos e previsíveis, e que pelo contrário, pode gerar incertezas, questionamentos profundos, reflexões que gerem ações concretas na vida educacional e cidadã dos sujeitos escolares, como destaca a BNCC (2018, p. 138):

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura.

A BNCC (2018, p. 138) ainda retoma uma reflexão do processo metodológico envolvendo a poesia, como é possível verificar a seguir:

No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética. BNCC (2018, p. 138).

Em sua obra “Poesia da sala de aula”, Pinheiro (2002) revela que a poesia é um dos gêneros de menor escolha durante a prática escolar, tendo como principal motivador dessa marginalização a difícil adequação do texto poético, procedimentos didáticos e a falta de modos de ler o texto poético. Pinheiro (2002, p. 72) ainda ressalta que “A carência de poemas nos livros didáticos - refiro-me aos de 5º a 8º séries - é facilmente constatável”. Mas não se trata apenas de carência: os poucos textos de poesia se ressentem de uma abordagem mais lúdica, prazerosa, menos racional e pragmática.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacional (1997, p. 26):

Como representação um modo particular de dar forma às experiências humanas, o texto literário não está limitado a critérios de observação fatural (ao que ocorre e ao que se testemunha), nem às categorias e relações que constituem os padrões dos modos de ver a realidade e, menos ainda, às famílias de noções/conceitos com que se pretende descrever e explicar diferentes planos da realidade (o discurso científico). Ele os ultrapassa e transgredir para constituir outra mediação de sentidos entre o sujeito e o mundo, entre a imagem e o objeto, mediação que autoriza a ficção e a reinterpretar o mundo atual e dos mundos possíveis. (PCNs, 1997, p. 26).

Com base nos apontamentos das citações expostas, é possível compreender que um trabalho/ensino de Língua Portuguesa, sobretudo quando esse ensino está relacionado com a presença do gênero poema, esse recurso não pode ficar restrito apenas à perspectiva de uma leitura e identificação de elementos e funções gramaticais nesses poemas. Por vezes, até mesmo questões sobre a História do país, dos países ou da humanidade estão presentes nesses textos.

Assim, quando essa múltipla possibilidade, ambiguidade, subjetividade e até mesmo as imagens possibilitadas pela leitura de um poema são ignoradas, o que resta é apenas um “trabalho” praticamente mecânico, o uso do texto apenas como um pretexto para ensinar regras linguísticas tidas como padrões.

## ANÁLISE DOS LIVROS DIDÁTICOS

Independente do ano letivo do livro didático estudado, a maioria dos capítulos, uma vez que algumas seções não estão presentes em todos os capítulos, é estruturada em várias etapas: “Para começo de conversa”, “Prática de leitura”, “Glossário”, “Conhecendo o autor”, “Por dentro do texto”, “Linguagem do texto”, “Trocando ideias”, “Conversa entre textos”, “Reflexão sobre o uso da língua”, “Aplicando conhecimentos”, “De olho na escrita”, “Hora da pesquisa”, “Na trilha da oralidade”, “Produção de texto”, “Para você que é curioso”, “Ampliando horizontes” e “Preparando-se para o próximo capítulo”.

Inicialmente, adentrando à etapa “Para começo de conversa”, segundo as próprias autoras do livro, é introduzida uma discussão prévia sobre o tema a ser abordado. Em seguida, na seção “Prática de leitura”, são incutidos textos de diferentes gêneros, temáticas e extensões, sempre relacionados ao cotidiano do grupo discente. Na sequência, “Glossário” e “Conhecimento do autor”, cuja função é apresentar informações acerca do significado do vocabulário dos textos trabalhados, além de apresentar um resumo biográfico do autor trabalhado.

Posteriormente, a seção “Por dentro do texto” é responsável por trazer questões para guiar a leitura e a interpretação textual. Na etapa “Linguagem do texto”, o capítulo analisa os aspectos da linguagem do texto, sua forma e seu processo de construção. Após a etapa anterior, trabalha-se o tópico “Trocando ideias”, quando a intenção é abrir uma discussão oral sobre algum assunto relacionado ao texto trabalhado na “Prática de leitura”.

Trabalhando as comparações, a parte “Conversa entre textos” foca em gerar comparações entre os textos dos capítulos, trabalhando as temáticas, as estruturas e a linguagem. Dando continuidade, a seção “Reflexão sobre o uso da língua” surge para trabalhar reflexões acerca das normas gramaticais da língua escrita e oral, além de, na sequência com a seção “Aplicando

conhecimentos”, trabalhar a ativação do conhecimento aprendido acerca da língua.

Outro tópico elencado pelo livro é o “De olho na escrita”, e nesse ponto os alunos possuem um conjunto de atividades que visam o conhecimento de ortografia e o aprendizado correto das palavras da língua. Na seção “Hora da pesquisa”, os alunos possuirão pontos temáticos para pesquisar e trabalhar sua autonomia. Entrando nos últimos tópicos, temos o “Na trilha da oralidade” e o “Produção de texto”, cujas existências buscam, como os próprios títulos já permitem deduzir, propor reflexões sobre a língua oral e cobrar a produção textual dos alunos.

Por fim, ampliando os horizontes educacionais dos alunos, as últimas três seções, “Para você que é curioso”, “Ampliando horizontes” e “Preparando-se para o próximo capítulo”, abordam curiosidades, trazendo indicações de livros, sugestões de livros e files e antecipando informações sobre os capítulos anteriores.

A seguir, conforme anunciado no sumário deste texto, serão apresentadas as análises de forma mais ampliada.

#### **a. Análise do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental**

Tendo, neste momento, o livro didático do 6º ano como ponto de partida de nossa análise do gênero poema, iniciamos a partir do capítulo 2, intitulado “Aprendendo a ser poeta”, pois é nele que é possível encontrar os primeiros exemplares poéticos e debates acerca do tema central deste trabalho.

É preciso pontuar, aqui, que no fim do capítulo anterior do livro didático, é solicitado na seção “Preparando-se para o próximo capítulo” que os alunos busquem em livros, revistas ou na memória exemplares de poesia que os alunos considerem bonitos, agradáveis de ler e capazes de emocionar.

Ademais, o livro propõe, sem dar nenhuma base ou orientação, que o aluno treine a leitura oral do exemplar, visando transmitir emoção, o que pode ser considerado raso, uma vez que a leitura em voz alta é um caminho de performance e

interpretação, além de abrir possibilidades infinitamente maiores do que transmitir emoção.

Tocando ainda essa temática, faz-se oportuno destacar que a leitura é uma aprendizagem básica, uma aptidão específica do ser humano e, no entanto, distintamente não natural (Shaywitz, 2008), ou seja, é preciso uma construção formal para a prática de qualquer tipo de leitura, estratégias específicas e trabalhadas através da orientação do professor para os alunos conseguirem desenvolver a leitura em voz alta com qualidade e com segurança para não pular etapas e criar bloqueios, principalmente tratando-se de poemas, uma vez que os alunos do 6º ano, a maioria com 11 anos de idade, ainda estão começando sua jornada pedagógica.

Na seção “Para começo de conversa” do capítulo 2, é conduzida uma excelente discussão sobre a temática através de questionamento, abrindo um espaço de conhecimento acerca dos alunos e suas experiências com o gênero em foco. Continuando a exploração da temática, é exposto um texto escrito por Manoel Barros, o qual de forma poética vai escrevendo sobre sua experiência com a arte poética.

No entanto, quebrando com a experiência com o texto poético, o livro, na sequência, traz exercícios superficiais que visam, em sua maioria, coletar apenas partes do texto, como é possível verificar nas questões a seguir: “Que parte frase do texto confirma que Manoel de Barros se descobriu poeta quando era adolescente?”, “Ao receberem a carta, pai, mãe e irmão tiveram reações diferentes. Identifique a reação de cada um.”, “O Pai seguiu o conselho do irmão do poeta? O que o pai demonstrou com essa atitude?” (p. 42).

Na contramão do rotineiro, faz-se necessário destacar as questões de número 8 e 9, respectivamente: “Releia a fala do médico no texto “A incapacidade de ser verdadeiro” e responda: O que você entendeu por poesia?” , “Procure no dicionário o significado da palavra poesia. Identifique o significado que mais se aproxima de sua resposta anterior” (44).

Dessa forma, o livro começa a levar o aluno a um espaço de reflexão sobre o gênero, operando, mesmo que de forma preliminar, tendo em mente que ainda não expôs o gênero poema, apenas trouxe textos que abordam o processo de se tornar poeta, focando na habilidade de criar mentiras (experiências ficcionais) e um possível entendimento do que é poesia a partir das experiências dos autores – deixando sob responsabilidade dos alunos e do professor a construção prévia de um arcabouço acerca da poesia, termo importantíssimo e de fundamental existência para a compreensão do gênero poema.

Durante a questão quatro, são solicitadas informações acerca da referência do poema, nome do autor, título, de onde foi retirado o poema e, por fim, relata que a voz do poema não é do autor e questiona de quem seria essa voz, finalizando com uma explicação simplista sobre os termos “eu lírico”, “eu poético” e “voz que fala do poema”. Nas últimas questões, o livro levanta a reflexão sobre a utilização das aspas, retirada de informações do poema e simples interpretações de texto, além de trazer outros textos para explicar termos encontrados no poema.

Na seção seguinte, “Trocando ideias”, é estimulado que os alunos pratiquem algumas reflexões de cunho emocional que o poema, talvez, tenha despertado durante a leitura. Na seção “Linguagem do texto e “Reflexão sobre o uso da língua” é trabalhado, a partir de alguns versos do poema e de textos de outros gêneros, questões que se referem ao que é “sentido próprio” e “sentido figurado”, intrínseco ao gênero poema, e o conceito e a função de adjetivo e locução adjetiva. Não podendo deixar de lado, além de trazer novamente reflexões de cunho gramatical e interpretativo, precisa-se relatar que não há nenhuma explicação referente à rima, definição ou qualquer explicação sobre tal estrutura importantíssima para o gênero poema.

A exceção com esse modelo de trabalho com o gênero poema só ocorre na seção “Na trilha da oralidade”, que após uma atividade envolvendo o trabalho de entonação – o que é e como fazer - no gênero “Tira”, que há uma proposta de trabalho:

construir uma ilustração a partir dos poemas pré-selecionados pelos alunos após a solicitação na seção “Preparando-se para o próximo capítulo” e, após a confecção, apresentar para turma declamando o poema levando em consideração expressões faciais, gestos, entonação, memorização ou leitura do material escrito e sugestões, tendo como avaliador os outros alunos, os quais terão algumas questões para aplicar durante a avaliação.

Para finalizar a análise do livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, é preciso expor os dois últimos tópicos diretos envolvendo o gênero poema: Poema visual e Literatura de cordel. O primeiro pertence ao capítulo dois, “Aprendendo a ser poeta”, e o outro pertence ao capítulo sete, “Histórias que o povo conta”

O Poema visual é introduzido por meio de dois parágrafos, cuja função é revelar que tal variante tem o foco de ser “visto” e é resultado da combinação de palavra e imagem. E, para exemplificar tal afirmativa, o novo tópico apresenta a explicação do que é ciberpoemas e introduz o poema visual criado por Sérgio Cappareli, que tem sua biografia revelada na sequência, e a escritora Ana Cláudia Gruszynski. Como é de costume, após a exibição de um exemplar de poema, há no livro uma série de questões, mas, diferente das outras experiências, essa etapa do livro traz questionamentos que não só conduzem os alunos à explicação, mas também a pensar na estrutura do poema e suas funções independentes e coletivas.

Após essa breve introdução do Poema Visual, na seção “Produção de texto”, são exibidas três propostas de construção textual acerca do gênero Poema: duas para criar um poema em versos tendo como base uma imagem ou 4 temas presentes no próprio livro didático e uma para criar um poema visual, tema livre. Além das propostas, há todas as orientações possíveis para realizar um excelente trabalho, contando também com orientações sobre como o próprio aluno avaliar o trabalho criado e, em caso de poema tradicional em versos, dicas de como organizar a sala e estratégias para declamar com qualidade.

Finalizando as experiências com o gênero poema no sexto ano do Ensino Fundamental II, o livro didático traz o exemplar de cordel “O boi zebu e as formigas”, escrito por Patativa do Assaré. Ainda dentro do padrão, são colocadas 5 questões para explorar o poema exposto.

## **b. Análise do livro didático do 7º ano do Ensino Fundamental II**

No que abrange à utilização do gênero Poema no livro didático do Ensino Fundamental II, é possível elencar apenas três pontos no livro didático do 7º ano. A primeira ocorrência surge no capítulo três, “Trocando passes”, e, pontualmente, o poema “FLA-FLU”, de Max Nunes, serve apenas para explorar a questão temática do capítulo e o assunto gramatical, transitividade verbal. A segunda ocorrência surge no capítulo 7, “Controlar gastos e conhecer direitos”, especificamente na seção “Aplicando conhecimentos”, a qual é construída a partir de três questões com várias subquestões, sendo a primeira sobre uma história em quadrinhos, a segunda sobre uma tirinha e a terceira sobre um poema - a questão conta com 6 subquestões.

No que tange o poema, centro de nosso estudo, o poema utilizado circunda o universo do cordel, intitulado “Cordel do consumidor”, escrito por Odila Schwingel Lange. Em síntese, as questões abordam tópicos de interpretação temática do cordel, aspectos estruturais, como quantidade de versos, quantidade de estrofes e qual recurso sonoro é utilizado no poema, além de, nos últimos dois questionamentos da terceira questão, retomar o conteúdo de orações coordenadas trabalhadas anteriormente no capítulo.

No capítulo seguinte, “Proteção e trabalho na infância e na adolescência”, dentro de uma atividade proposta pela seção “Para começo de conversa”, traz um poema chamado “Menino de rua”, escrito pelo cordelista Patativa do Assaré. E, não diferente das abordagens anteriores analisadas, as questões norteadoras focam na quantidade de estrofe, quantidade de

versos, na existência de rimas e qual efeito de sentido produzido por ela e entendimento e seleção de partes importantes do cordel. A única diferença é na solicitação de comparação entre o cordel e a tela “Menino de Rua, de Gilmar Fraga, exposta no início da seção. Nota-se durante a atividade, a presença de uma pequena biografia de Patativa do Assaré.

Durante o restante do livro, percebe-se que não é mais utilizado nenhum exemplar de poema e nenhum tópico voltado ao gênero poema, com exceção da atividade do capítulo oito, que retoma o poema “Menino de Rua” para trabalhar efeito de sentido de algumas palavras presentes do texto, por exemplo: miséria, pobreza, ricos.

### **c. Análise do livro didático do 8º ano do Ensino Fundamental II**

A primeira experiência com livro poema é encontrada no primeiro capítulo, “Baú de palavras”, cuja temática é centrada na reflexão acerca da palavra. Dentro da discussão, após trabalhar o enigma da esfinge e as primeiras conjecturas sobre o mundo das palavras, é exposto o poema “Letra L”, de José Paulo Paes, para refletir sobre o brincar com a palavra e a experiência do “Novocabulário”, de Maria Célia R. A. Paulillo.

Dando continuidade, o capítulo traz o poema “A um passarinho”, mas o foco das questões norteadoras é apenas interpretativo, como podemos ver a seguir: “a) Em sua opinião, que pensamento o autor quis expressar, quando, em diálogo com o passarinho, afirma: Se foi por um verso // Não sou mais poeta // Ando tão feliz”; “b) Que inferências é possível fazer em relação ao uso dos nomes Anchieta e Assis nos dois versos finais da primeira estrofe?”[...].

A nova oportunidade de experienciar o gênero em debate surge na seção “Aplicando conhecimentos”, para desenvolver a temática da utilização da palavra para resolução de problemas. Para tal viés temático, utiliza-se um trecho do poema “No Caminho, com Maiakóviski”, do escritor Eduardo Alves da Costa;

no geral, o texto é utilizado apenas no que tange a interpretação textual e a gramática, buscando identificar pronomes, adjuntos adnominais e complemento nominal.

Dentro da seção de “Prática de leitura” do capítulo seguinte é exibido o poema “Mascarados”, de Cora Coralina, junto com uma pequena biografia da autora. No entanto, o poema é utilizado apenas para trabalhar de forma superficial a interpretação de sentidos e figuras de linguagem. Na sequência, é utilizado mais um poema, “O adolescente”, de Mario Quintana”, para trabalhar interpretação de texto, figuras de linguagem e predicados.

No capítulo 3, “Lendas e cantadores”, é desenvolvido um trabalho acerca da tradição oral a partir da Literatura de Cordel. Inicialmente, são introduzidas algumas questões norteadoras e uma capa de folheto de cordel, para verificar o conhecimento prévio dos alunos sobre cordel e sobre xilogravura, além de trazer uma autobiografia de Patativa do Assaré, principal nome da Literatura de Cordel.

Na seção “Prática de Leitura” é exposto o primeiro exemplar de cordel, intitulado “O poeta da roça”, de Patativa do Assaré, junto com um glossário. Nesse primeiro momento é apenas abordada a temática do poema, como o que chamou atenção do leitor, sobre o ambiente do poema, palavras ligadas ao ambiente trabalhado no poema, características atribuídas ao “eu poético”, alicerçadas, muitas vezes, na solicitação de retirar do poema versos que comprovem tais realidades desenvolvidas.

Essa abordagem mais temática continua na continuação do capítulo, buscando, desta vez, refletir relações de significados entre as rimas dos versos do poema e entre palavras específicas do contexto de produção da obra. Mudando a rota de abordagem do poema, a seção traz uma explicação sobre a figura de linguagem antítese e, mapeando especificidades do poema, apresenta o conceito de variedade social, trabalhando as formas convencionais das palavras e as variações, como, por exemplo, “coragem e corage”.

Na seção “Na trilha da oralidade”, o capítulo propõe um trabalho de apresentação oral do poema “O poeta da roça”, orientando como realizar a apresentação e como avaliá-la. Após as orientações, é trazido um texto da Fundação Casa de Rui Barbosa intitulado “Cordel: literatura popular em verso”, cuja função é informar a origem e o desenvolvimento do cordel.

Continuando com a análise do capítulo, é possível ver, dentro de uma nova seção “Prática de leitura”, o cordel “O burro é o ser humano” e um glossário, cuja existência foi utilizada para trabalhar mais uma vez interpretação textual e inferências acerca das escolhas vocabular do autor. Outrossim, ainda dentro dos questionários que auxiliam a abordagem do poema, é explicado o que é antítese e, trazendo um trecho de um texto produzido por José Acaci, que comenta sobre o cordel “O burro é o ser humano”, faz uma relação entre as interpretações e as intenções presentes nos textos.

Por fim, para o aluno reler o poema trabalhado e apontar algumas especificidades, é colocado um texto expondo algumas características do gênero poema, como a noção de estrofe e verso, linguagem figurada e rima, ritmo e cadência, além de tipificar a cadência em regular e destacar que a intenção do poema “pode ser a de entreter e emocionar o leitor, de propor uma reflexão ou de apresentar os sentimentos, as ideias e as emoções do poeta em situações cotidianas.

Na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, o capítulo traz trechos de notícias e verbete de dicionário sobre cordel para trabalhar um pouco de interpretação e, principalmente, para utilizar como plano de fundo do assunto de sinais de pontuação. A seção “Aplicando conhecimento”, por sua vez, utiliza algumas estrofes do poema “O burro é o ser humano” novamente e o explora em mais uma atividade sobre pontuação.

Finalizando a experiência com o gênero poema no livro didático do oitavo ano, é levantada uma proposta de criar um cordel a partir do gênero lenda e, para isso, é exibido o poema “A guerra de Troia em versos de cordel”, exemplificando a proposta.

Após o poema, é possível encontrar as orientações completas de como proceder durante o desenvolvimento da atividade, como as orientações da produção, da avaliação e reescrita e a apresentação dos poemas de cordel.

#### **d. Análise do livro didático do 9º ano do Ensino Fundamental II**

Ao analisar o livro didático do 9º ano, é possível encontrar algumas experiências com o gênero poema. A princípio, na seção “Preparando-se para o próximo capítulo”, encontramos o exemplar “As sem-razões do amor”, de Carlos Drummond de Andrade, antecedido por questionamentos acerca da experiência dos alunos com o gênero em questão, perguntando qual a temática favorita abordada nos poemas e se os alunos gostam da temática amorosa, além de solicitar a pesquisa de exemplares sobre tal tema e, posteriormente, solicitando também que os alunos selecionem um para transcrever e ilustrar.

Tendo um foco maior no universo literário, o terceiro capítulo, intitulado “*Amor e poesia*”, inicia trazendo uma obra de óleo sobre tela chamado “*O beijo*” para trabalhar a temática mais subjetiva, como o amor e seus subtemas. Entrando na seção “Prática de leitura”, é exposto o poema “*Órion*”, de Carlos Drummond de Andrade e, no geral, durante as questões que auxiliam o trabalho com poema, é levantada mais uma vez uma reflexão acerca de quantidade de estrofes, versos e a diferença da escrita em prosa, além da linha superficial de interpretação textual e capitalização de sentidos de palavras. Destaca-se também um texto explicando sobre Linguagem Conotativa e sobre Figuras de Linguagem na questão seis.

Na sequência do capítulo, analisando a seção “Conversa entre textos”, é utilizada uma letra de canção para comprar os gêneros, mas, dentre as cinco questões de apoio, é abordada apenas na questão cinco as comparações entre os gêneros. O restante foca apenas na interpretação da letra da canção. Antes de mudar o foco de abordagem do capítulo, há uma seção chamada

“Momento de ouvir” que orienta o professor a desenvolver a leitura para os alunos, desenvolvendo assim a temática do amor.

Posteriormente, na seção “Reflexão sobre o uso da língua”, o capítulo traz o poema “Lira do amor Romântico ou a eterna repetição”, de Carlos Drummond de Andrade. É possível perceber apenas análise direcional do poema durante toda a seção, explorando as figuras de linguagem, especificamente a prosopopeia, hipérbole, onomatopeia e antítese.

Por sua vez, a seção “Aplicando conhecimento” traz uma estrofe do poema “Órion” e uma charge criada por Alex Soares e, durante sua abordagem, apenas tange questões envolvendo figura de linguagem e interpretação textual. Entrando em uma abordagem mais profunda do gênero poema, o capítulo utiliza a seção “Prática de Leitura” para explorar o poema “Essa que eu hei de amar”, de Guilherme de Almeida, junto com uma pequena biografia do autor.

Tratando-se de exploração do poema, as autoras do livro construíram uma linha de aprendizagem através de doze questões norteadoras, sendo as cinco primeiras focadas em interpretação e retiradas de partes do poema para utilizar como explicação e a sexta para o aluno analisar a quantidade de estrofes e versos que há no poema.

Na questão sete, aprofundando na estrutura do poema, é explicado o que é soneto e sua conjectura e, analogamente, o conceito de quadra e a redondilha maior, exemplificando com uma quadra popular. Durante a questão oito é solicitado que o estudante releia a estrofe do poema “Essa que eu hei de amar”, prestando atenção ao modo que as sílabas são pronunciadas. Após a leitura, é solicitado que o aluno separe as sílabas do quarto verso da estrofe a partir da maneira como pronuncia, contando as sílabas até a última sílaba tônica e unindo as sílabas quando houver um som fraco e um som forte, como é revelado no exemplo que a questão traz.

Nas questões nove, dez e onze é solicitado que o aluno pesquise em livros, revistas e na internet outros poemas que

apresentam o mesmo ritmo do poema trabalhado na questão anterior e transcreva, sem mesmo entrar no assunto, os pares de rima que compõe a obra. Na questão seguinte, décima segunda, é exibido um quadro de informações explicando o que é rima *interna* e *externa*, trazendo também a explanação sobre rimas *emparelhadas* (AABB), *opostas* (ABBA), *alternadas* (ABBA) e *mistas*.

Por fim, a questão questiona se as rimas dos versos do poema “Essa que eu hei de amar” são internas ou externas e, trazendo outros quartetos do poema, solicita que o estudante classifique as rimas.

Finalizando a seção, é exposto um texto explicando a diferença entre poema e poesia, além de explicações sobre a configuração do gênero poema: presença de rimas ou não, um escritor que é chamado poeta, uma voz criada pelo escritor que é chamada “eu poético” e a presença de uma forma, de uma sonoridade e de um ritmo, recursos explorados no poema.

Vale destacar a seção “Trocando ideias”, a qual traz um texto de Décio Pignatari falando sobre comunicação poética, abrindo um debate sobre palavras e ideias na construção de poemas. Utilizando três questionamentos, é induzida à reflexão sobre o a temática do texto, abordando a liberdade poética e as inferências do autor sobre suas obras, suas construções de sentidos e finaliza a seção questionando sobre a importância na sonoridade para o gênero em debate

Durante o fim do capítulo, é possível contemplar o gênero poema em dois momentos: o primeiro é durante a seção “Reflexão sobre o uso da língua”, quando são retomadas as leituras dos poemas trabalhados no início do capítulo para trabalhar figuras de linguagem. O Capítulo traz também algumas estrofes sem identificação encontradas no domínio público para trabalhar também figuras de linguagem.

O segundo momento é encontrado na “Seção produção de texto”, a qual propõe uma roda de poema ou um sarau e, para isso, traz tópicos de como planejar a construção do poema, orientações para a produção do poema, explicações de como fazer

avaliação e reescrita do texto e, por fim, como desenvolver a apresentação da proposta.

### **e. A leitura coletiva dos livros do Ensino Fundamental II**

No geral, o gênero poema foi desenvolvido nos quatro livros didáticos – com menor frequência no 7º ano. No entanto, como foi possível ver nas análises individuais dos quatro livros, tornou-se rasa e repetitiva a sua utilização, tendo em mente que a abordagem, em sua maioria, buscou retirar partes dos poemas e fazer recortes reflexivos com puro objetivo interpretativo, limitando a experiência à busca dos sentidos das palavras e ações particulares.

No que tange à experiência geral durante a passagem do aluno pelo Ensino Fundamental II, é possível verificar, como demonstra a tabela a seguir, que o corpo discente consegue ter uma experiência muito limitada com o gênero poema, uma vez que a quantidade de exemplares do gênero é pequena.

Tabela 1. Quantitativo do gênero poema nos livros didáticos do Ensino Fundamental II.

<b>Livros</b>	<b>Quantidade</b>	<b>Descrição</b>
<i>6º ano</i>	13	Exemplares do gênero poema
	15	Autores diferentes, sendo duas obras criadas por dois autores
<i>7º ano</i>	03	Exemplares do gênero poema
	03	Autores diferentes
<i>8º ano</i>	10	Exemplares do gênero poema
	10	Autores diferentes
<i>9º ano</i>	6	Exemplares do gênero poema
	4	Autores diferentes, sendo 3 obras do mesmo autor e uma obra de um autor desconhecido

Fonte: Os autores (2023).

Durante os quatro anos de utilização do livro didático, os estudantes entram em contato com 32 exemplares do gênero poema, sendo produzidos por 32 autores diferentes, mas é válido enfatizar

que duas obras possuem coautoria e algumas obras partilham sua origem do mesmo autor, sendo três obras criadas por Patativa do Assaré e três obras criadas por Carlos Drummond de Andrade.

Acerca dos poemas é possível perceber variações do gênero, sendo as principais variações a poesia de cordel e a poesia visual, foco da abordagem em algumas seções dos livros. Faz-se necessário destacar ainda a tradicional quadrinha, utilizada três vezes durante o livro didático do 6º ano e uma vez durante o livro didático do 9º ano.

Há uma tentativa de conexão entre os livros, visando construir um conhecimento ascendente acerca do gênero poema. Entretanto, ao não ampliar sua exploração e sua complexidade, a coletânea não conduz o/a aluno/a em uma experiência profícua com o gênero, proporcionando apenas uma experiência rasa, tanto no que tange o trabalho interpretativo, principal foco escolhido pelo livro didático, quanto no que tange às pluralidades formativas do texto poético, do viés artístico.

Um fator em comum entre os livros didáticos do Ensino Fundamental II que aparece com maior frequência é a utilização do gênero poema para o desenvolvimento dos assuntos gramaticais programados para cada série do ensino fundamental, alcançando com louvor a intenção dos capítulos, conforme vimos nas análises.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É importante ressaltar a relevância e as possibilidades que a presença do poema em um livro didático ou na sala de aula pode proporcionar aos discentes e aos professores. Se atentarmos, por exemplo, que alguns poemas abordam questões históricas, como pode ser observado no poema “A rua diferente” de Mário Quintana, e a possibilidade que o professor tem de trabalhar questões sobre êxodo rural, violência urbana, a própria inocência da criança que brinca e se diverte com os tratores, sem tem noção dos problemas que toda a urbanização pode trazer às cidades e à própria natureza (mas também a possibilidade de discutir que a

própria destruição da natureza, às vezes, é necessária (de forma controlada, é claro), para que as pessoas possam se locomover, entre tantos outros pontos extremamente importantes.

Dessa forma, parece, para nós, que o trabalho com o poema proposto pelo livro didático, ainda que tenha uma pitada de desejo, em algumas situações, como foi possível observar, passeia mais por uma orientação de ensino de língua que percebe a linguagem da mesma forma que os estudos estruturalistas a percebe. Ou seja, parece, a nós, que em muitos casos não há espaço para que os discentes sejam levados a lerem e interajam com os textos lidos e, mais do que isso, que sejam responsáveis pelas construções dos múltiplos sentidos imputados ao texto, no nosso caso, ao poema.

Sendo assim, este trabalho traz a possibilidade de trazer uma ponta de luz, e ao mesmo tempo abrir espaço para que outras e inúmeras discussões sobre a temática aqui proposta sejam construídas, pois entendemos que, enquanto gênero que permite uma modificação do ser humano, no critério da sensibilidade, do olhar para as coisas/pessoas, do olhar para si próprio e para o outro, ou seja, a possibilidade de humanização do homem por meio da arte poética, o poema não pode, de forma alguma, ser usado apenas para a retirada de classes gramaticais e um ensino normativo da língua, porque a literatura não serve para esses propósitos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs): Língua Portuguesa** – primeiro e segundo ciclos. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. **Ministério da Educação e Cultura**. Secretaria da Educação Básica. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, DF, 2017. Disponível

em:<[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 26 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. **Português: catálogo do Programa Nacional do Livro do Ensino Médio – PNLEM 2009**. Brasília: MEC, 2008.

CANDIDO, Antonio. O escritor e o público. In: \_\_\_\_\_. **Literatura e sociedade**. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2000.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, , 2011, p.182.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Belo Horizonte: UFMG, 2009.

KEFALÁS, Eliana. **Corpo a corpo com o texto no ensino de literatura**. Campinas: Autores Associados, 2012.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. Revista ampliada. João Pessoa: Ideia, 2012.

SHAYWITZ, S. **Vencer a dyslexia**: Como dar resposta às perturbações da leitura em qualquer fase da vida. Porto: Porto Editorial, 2008.

ZILBERMAN, R. E para a poesia, não vai nada? In: ZILBERMAN, R. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, p.127-143.



## SOBRE O ORGANIZADOR



*Marcos Antônio da Silva* é Doutor em Linguística pela Universidade Federal da Paraíba e professor de Língua Portuguesa no Instituto Federal de Alagoas, campus Murici. Tem diversos capítulos de livro publicados e outros tantos livros organizados no campo dos estudos linguísticos, sobretudo na área da Semântica Argumentativa, Pragmática, Leitura, Análise e descrição de gêneros textuais/discursivos e Produção de texto. Ministra aula de Língua Portuguesa no ensino médio técnico e de Linguística Textual no Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Práticas Sociais (PPGLPS-IFAL, *campus* Murici)



## **SOBRE OS AUTORES**

*José Joaquim da Silva Neto e Leonarda Rodrigues da Silva Brito* são discentes concluintes dos cursos técnicos em Agroindústria e Agroecologia, respectivamente, do IFAL, *campus* Murici.

*Marcos Antônio da Silva* é doutor e professor do Instituto Federal de Alagoas, *campus* Murici

*Tiago Amorim Albuquerque* é discente concluinte da Especialização em Linguagem e Práticas Sociais (PPGLPS), curso ofertado pelo IFAL, *campus* Murici.

Prezado/a leitor/a, esperamos que as pesquisas aqui presentes sejam recebidas com o mesmo carinho com que foram produzidas e que, para além disso, estas breves palavras possam lhe instigar para futuras leituras e pesquisas.

