



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

ALANNE DE PAULA BARBOSA

**A ATUALIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A LEITURA NAS EDIÇÕES
DIDÁTICAS DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS***

Campina Grande – 2017

ALANNE DE PAULA BARBOSA

**A ATUALIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A LEITURA NAS EDIÇÕES
DIDÁTICAS DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS***

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica, no Centro de Humanidades da Universidade Federal de Campina Grande, como pré-requisito para obtenção do grau de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica – CH/CEELP/UFCG.

Orientador: Prof. Dr. Washington Silva de Farias

Campina Grande – 2017

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA CENTRAL DA UFCG

B238a Barbosa, Alanne de Paula.
A atualização do discurso sobre a leitura nas edições didáticas da coleção *Português: linguagens* / Alanne de Paula Barbosa. – Campina Grande, 2017.
52 f : il. color.

Monografia (Especialização em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica) – Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2017.

"Orientação: Prof. Dr. Washington Silva de Farias".
Referências.

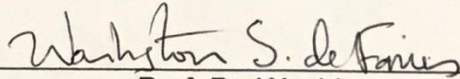
1. Discurso - Atualização. 2. Livro Didático de Português. 3. Leitura. I. Farias, Washington Silva de. II. Título.

CDU 81'42(043)

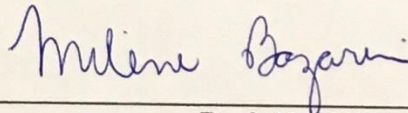
ALANNE DE PAULA BARBOSA

**A ATUALIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A LEITURA NAS EDIÇÕES
DIDÁTICAS DA COLEÇÃO *PORTUGUÊS: LINGUAGENS***

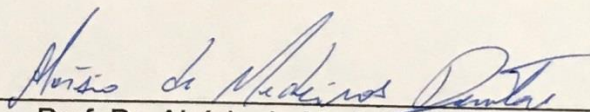
Aprovada em: 25/08/2017.



Prof. Dr. Washington Silva de Farias
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Orientador



Prof. Ms. Milene Bazarim
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Examinadora Interna



Prof. Dr. Aloísio de Medeiros Dantas
Universidade Federal de Campina Grande – UFCG
Examinador Interno

RESUMO

Este trabalho propõe uma reflexão sobre o processo de atualização do discurso sobre a leitura na coleção *Português: linguagens*, dos autores William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, em duas de suas edições didáticas. Nesse processo de atualização, compreendemos que o discurso sobre a leitura, nas diferentes edições, não se representa de forma homogênea, mas a partir de efeitos de sentidos que se repetem e deslocam, de acordo com as condições de produção de cada período. Tendo isso em vista, pretendemos investigar o processo histórico-discursivo de atualização do discurso sobre a leitura nas duas versões da coleção eleita. Em função deste objetivo geral, buscamos 1) Identificar os sentidos e posições em jogo no discurso de atualização sobre a leitura nas edições didáticas selecionadas; 2) Caracterizar os movimentos desses sentidos/posições sobre a leitura ao longo das edições; 3) Delimitar os processos que constituem o discurso de atualização dos sentidos da leitura no discurso da coleção escolhida. O *corpus* da pesquisa é composto por duas das edições da coleção, destinadas ao Ensino Fundamental II: uma produzida no ano de 1998, outra de 2015. A metodologia deste trabalho se caracteriza como qualitativa, com abordagem discursivo-interpretativa. A análise do *corpus* foi realizada de forma comparativa, considerando os efeitos e as relações de sentidos entre recortes das duas edições selecionadas. Nossa análise e sua abordagem metodológica se fundamentam na Análise de Discurso de linha francesa, e tem como referências principais Orlandi (2005; 2012) e Pêcheux (2008; 2014). As constatações gerais de nossa análise indicam que o processo de atualização do discurso didático sobre a leitura acontece pelos mecanismos de paráfrase e polissemia, eixos que asseguram o funcionamento da linguagem e constituem a discursividade da coleção analisada. Tais mecanismos sustentam as repetições em relação ao trabalho com a leitura através de questões de compreensão/interpretação e análise linguística, e os deslizamentos de sentidos quanto à contextualização dessas questões presentes nas duas edições. O discurso da coleção didática é constituído assim como discurso de reprodução, mas também de deslocamento, tendo em vista as mudanças de concepções de língua e de ensino vigentes em cada momento. Nossa pesquisa, de modo geral, contribui para compreensão de como acontece o processo de atualização do discurso didático sobre a leitura, através de retomadas e deslocamentos de sentidos de discursos anteriores, confirmando a ideia de que nenhum discurso é novo, mas sempre uma (re)construção.

Palavras-chave: Discurso. Livro didático de português. Leitura.

ABSTRACT

This work proposes a reflection on the process of updating the discourse on reading in the collection *Português: linguagens*, by authors William Roberto Cereja and Thereza Cochar Magalhães, in two of their didactic editions. In this process of updating, we understand that the discourse about reading, in the different editions, is not represented in a homogeneous way, but from the effects of meanings that are repeated and moved, according to the production conditions of each period. With this in view, we intend to investigate the historical-discursive process of updating the discourse on reading in the two versions of the chosen collection. In view of this general objective, we seek to: 1) Identify the meanings and positions at play in the discourse of updating on reading in the selected didactic editions; 2) Characterize the movements of these senses/positions on reading throughout the issues; 3) Delimit the processes that constitute the discourse of updating the senses of reading in the discourse of the chosen collection. The corpus of the research is composed of two editions of the collection, destined for Elementary School II: one produced in 1998, the other one in 2015. The methodology of this work is characterized as qualitative, with a discursive-interpretative approach. The analysis of the corpus was performed in a comparative way, considering the effects and the relationship of meanings between cuts of the two selected editions. Our analysis and its methodological approach are based on French Speech Analysis, and have as main references Orlandi (2005; 2012) and Pêcheux (2008; 2014). The general findings of our analysis indicate that the process of updating the didactic discourse on reading happens through the mechanisms of paraphrase and polysemy, axes that assure the functioning of the language and constitute the discursivity of the analyzed collection. Such mechanisms support the repetitions in relation to the work with reading through questions of comprehension/interpretation and linguistic analysis, and the sliding of meanings regarding the contextualization of these issues present in the two editions. The discourse of the didactic collection is constituted as discourse of reproduction, but also of displacement, in view of the changes of conceptions of language and of education in force at any given time. Our research, in general, contributes to an understanding of how the process of updating the didactic discourse on reading happens through resumes and displacements of the meanings of previous discourses, confirming the idea that no discourse is new, but always a construction.

Keywords: Speech. Portuguese textbook. Reading.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	07
1. UMA ABORDAGEM SOBRE O SABER ESCOLAR E OS INSTRUMENTOS LINGÜÍSTICOS E DIDÁTICOS	11
2. OS EFEITOS DE SENTIDOS E SUAS RELAÇÕES DISCURSIVAS COM A PARÁFRASE E A POLISSEMIA	17
3. METODOLOGIA	23
4. A ATUALIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A LEITURA EM EDIÇÕES DA COLEÇÃO DIDÁTICA <i>PORTUGUÊS: LINGUAGENS</i>	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	48
REFERÊNCIAS	51

INTRODUÇÃO

Desde os primeiros estudos sobre produções didáticas no Brasil, no século XX, os diversos materiais de ensino (dicionários, livros, manuais) vem sendo concebidos como instrumentos de ensino-aprendizagem dirigidos ao aluno e apresentados como suportes que ajudam o professor a organizar e preparar suas aulas. O livro didático, sendo uma dessas materialidades, é utilizado com recorrência no espaço de sala de aula e, segundo Batista (1999), desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial. Assim, estudar livros de ensino pode e deve ser mais do que descrever os conteúdos que expressam, seus pressupostos ideológicos e fundamentos teórico-metodológicos. Para apreendê-los em sua complexidade, é necessário observar suas condições de produção, o conjunto de fatores que condicionam sua elaboração, produção, comercialização e utilização na sociedade.

Nesse sentido, elegemos o livro didático para análise, tomando-o como materialidade discursiva que se constitui, formula-se e circula em determinadas condições de produção sócio-históricas. Esta materialidade e seus processos discursivos de atualização indicam certos efeitos e movimentos de sentidos tanto para si como para os objetos de ensino por ela veiculados, a exemplo da leitura e da escrita.

Esses objetos se constituem pela história e são representados de modo diferente conforme as condições de produção/circulação do conhecimento em cada conjuntura teórica e pedagógica. Considerando essa hipótese, tomamos, pois, a representação da leitura no discurso do livro didático como objeto de investigação de nosso trabalho. Elegemos este objeto por ele ser histórico e ser concebido, tradicionalmente, como ponto de partida e “elemento-chave” para o ensino de língua, além de ser uma das habilidades mais fundamentais que pode ser desenvolvida por um sujeito.

Concebemos o livro didático de português como um espaço simbólico de reprodução e de deslocamentos de sentidos, decorrentes das mudanças de

concepções de língua e de ensino ocorridas ao longo da história. Esses processos de reprodução e deslocamento de sentidos são assim responsáveis pela constante atualização do discurso dos livros didáticos e se materializam, dentre outras formas, nas diferentes edições dos livros.

O processo de atualização do discurso dos livros didáticos, a nosso ver, é sustentado por um jogo entre os mecanismos de paráfrase e polissemia na produção de sentidos (ORLANDI, 2005), que se constituem em suportes analíticos para a compreensão dos processos discursivos. O mecanismo da paráfrase remete a reprodução dos mesmos sentidos, já o processo polissêmico está ligado ao conceito de deslizamento metafórico, deslocamento de sentidos. De acordo com Orlandi (2005), tomando-se o texto como contrapartida do discurso, no modo como ele manifesta o discurso em materialidade, podemos observar a relação entre a paráfrase e a polissemia, ou ainda, segundo Pêcheux, a deriva, os efeitos metafóricos que permitem a observação dos vestígios dos gestos de interpretação que constituem o texto na sua historicidade, no seu modo de produzir sentidos.

Esta pesquisa, portanto, se filia ao campo da Análise de Discurso de linha francesa que trabalha o discurso como processo. Desse modo, este deve ser analisado na relação entre processos parafrásticos e polissêmicos com a “exterioridade”, o interdiscurso, as filiações constitutivas. Trabalhamos então com a historicidade do discurso do livro didático ao longo de suas edições, observando os movimentos e efeitos de sentido sobre o objeto leitura.

Considerando que os discursos não são neutros, fechados e homogêneos, mas constituídos de outros discursos, se faz pertinente entender os processos discursivos que promovem a atualização do discurso do livro didático. Trabalhamos com a hipótese de que as condições de produção desse discurso permitem tal atualização. Nesse processo, assim, indagamos: Como se dá o processo histórico-discursivo que atualiza o discurso sobre a leitura em diferentes edições de uma coleção didática de português? Qual o jogo entre paráfrase e polissemia do discurso do livro didático na atualização do discurso sobre a leitura? Que processos discursivos sustentam essa atualização?

Com base nestas questões, temos o objetivo geral de investigar o processo histórico-discursivo de atualização (reprodução e deslocamento) do discurso sobre a leitura na coleção *Português: linguagens* em duas edições, de períodos distintos: uma do ano de 1998 e outra de 2015. Tendo em vista esse objetivo geral, buscamos 1) Identificar os sentidos e posições em jogo no discurso de atualização sobre a leitura nas edições didáticas selecionadas; 2) Caracterizar os movimentos desses sentidos/posições sobre a leitura ao longo das edições; e 3) Delimitar os processos que constituem o discurso de atualização dos sentidos da leitura no discurso da coleção escolhida.

Nosso *corpus* se constitui de duas edições da coleção de livros didáticos para o Ensino Fundamental II, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para demonstrar as constatações de análise, selecionamos um livro de cada edição: em cada um, consideramos o discurso das seções e subseções que tratam da leitura.

Este trabalho é de natureza qualitativa, com abordagem discursivo-interpretativa. A análise é desenvolvida de forma comparativa, relacionando o discurso de um livro com o discurso do outro, ao mesmo tempo em que observamos os movimentos e efeitos de sentidos sobre a leitura que constituem o processo de atualização do discurso didático da coleção selecionada.

No campo dos estudos da Língua Portuguesa e seu ensino, esta pesquisa poderá fornecer contribuições para compreender e refletir sobre a constituição da leitura como objeto de conhecimento e ensino no discurso dos LDs.

Para alcançar os objetivos traçados, organizamos este trabalho em quatro capítulos, sendo dois de fundamentação teórica, um de metodologia e outro de análise. No primeiro capítulo, discutimos ideias relacionadas ao saber escolar e aos instrumentos linguísticos e didáticos, afunilando a discussão em torno do livro didático e sua representação sócio-histórica. No segundo capítulo, discorremos sobre a abordagem discursiva, campo teórico-metodológico e analítico que abarca nossa pesquisa. Nesta parte, tratamos dos conceitos centrais que servem para nossa análise: *efeitos e movimentos de sentidos, gestos de interpretação* e os

mecanismos de *paráfrase* e *polissemia*. Discutimos ainda sobre a leitura na perspectiva discursiva, campo teórico a que se filia este trabalho.

No terceiro capítulo, evidenciamos a natureza da pesquisa, a constituição e delimitação do *corpus*, assim como os procedimentos adotados para realização da análise do objeto leitura, em face dos objetivos deste trabalho.

Em seguida, temos o capítulo de análise dos dados. Nele, desenvolvemos a análise comparativo-discursivo entre os recortes do livro *Português: linguagens* da edição de 1998 e os recortes deste livro na edição de 2015, para observar os efeitos e movimentos de sentidos através dos mecanismos de paráfrase e polissemia (deslizamentos metafóricos), que promovem a atualização do discurso sobre a leitura em edições da coleção didática de Língua Portuguesa.

1. UMA ABORDAGEM SOBRE O SABER ESCOLAR E OS INSTRUMENTOS LINGUÍSTICOS E DIDÁTICOS

A história dos instrumentos de ensino, concebidos como portadores de múltiplas funções, vem sendo objeto de investigação nas áreas de pesquisa da História e Educação. Esses estudos propõem que este objeto deve ser observado segundo suas condições de produção e circulação. Essas condições dizem respeito às situações sócio-históricas em que foram produzidos e em que circularam esses livros, ao conhecimento posto como legítimo para ser veiculado por eles, entre outros fatores.

Nossa pesquisa assim trata do discurso de livros didáticos de Língua Portuguesa (LP), observando-os como instâncias sócio-históricas, singulares, que significam e resignificam pelo jogo constitutivo do poder e saber na história brasileira ao longo do tempo.

O contexto sócio-histórico em que envolve a história da língua nacional e seu ensino foi constituído interdiscursivamente com os sentidos de modelos europeus, que já estavam consolidados e tinham valor legitimado no Brasil. Dos modelos educacionais, a França foi o país considerado principal exportador de ideias para o Brasil. Sobre os modelos de ensino de língua e seus instrumentos didáticos, Richaudeau (1979) nos incita a pensar sobre tudo o que representa a escolha de um livro, pois ele é quem facilita o que muitas vezes se impõe – ou proíbe – nos projetos relacionados ao intelectual, cultural, ideológico e emocional dos alunos. O uso do livro didático está atrelado a um modelo de funcionamento intelectual, que filtra e organiza o conhecimento disponível para os alunos. Em alguns casos, cria uma concepção elitista da educação, em outros, ao contrário, promove uma educação de massa.

O período de nacionalização dos livros de ensino no Brasil reflete as ideias defendidas por Richaudeau (1979). Mesmo atentos às ideias e políticas de educação desenvolvidas no exterior, os brasileiros estavam preocupados e ativos em resolver a política escolar interna, consolidar a formação da identidade nacional, assegurar o sentimento patriota, bem como trabalhar com as questões gerais que

diziam respeito à situação do país. Sobre esse processo de nacionalização do livro escolar, Choppin (2004) afirma que a maioria da produção científica relativa a essa história do livro e das edições didáticas se encontrava em “processo de construção de identidades nacionais ou do processo de sua preservação” (p. 555) e recai sobre os dois últimos séculos brasileiros.

De início, o controle dessa produção “foi um ato administrativo pautado pela preocupação em subordinar os manuais ao discurso oficial” ou, ainda, “eliminar ou evitar qualquer desvalorização ou qualquer interpretação nociva aos seus interesses”. (p. 555).

Assim sendo,

Os livros didáticos foram concebidos para que o Estado pudesse controlar o saber a ser divulgado pela escola. Os discursos de grupos intelectuais instalados no poder ou próximos a ele, compostos por administradores, políticos e/ou educadores expressaram a forma como o Estado liberal brasileiro elaborou sua política cultural, procurando disseminá-la, primordialmente, pela instituição escolar. (BITTENCOURT, 2008, p. 61).

Esta afirmação assegura que o saber escolar e os instrumentos linguísticos e didáticos, na sua relação constitutiva, funcionam na produção e disseminação do saber sobre a língua (leitura, escrita, gramática, etc.) atrelados aos interesses particulares do Estado. Segundo Choppin, os manuais didáticos são capazes de mobilizar e transformar a sociedade:

O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada, frequentemente de forma favorável: as ações contrárias à moral são quase sempre punidas exemplarmente; os conflitos sociais, os atos delituosos ou a violência cotidiana são sistematicamente silenciados. (CHOPPIN, 2004, p. 557).

Por esta assertiva podemos compreender a posição e função dos livros didáticos na sociedade brasileira. Eles são objetos produzidos para configurar uma certa imagem do ensino e, idealmente, propagar conhecimentos, valores e éticas.

Tomamos o discurso sobre a leitura como objeto teórico e os textos de livros didáticos como unidades de análise, como “lugares de materialização de efeitos de sentido resultantes de *gestos de interpretação* socioistórica e ideologicamente determinados.” (FARIAS, 2015, p. 21). Assim, para compreendermos os sentidos da leitura como objeto de ensino, consideramos as relações entre o texto/discurso, o objeto que lhe serve de suporte e a prática que dele se apodera.

Posto isto, evidenciamos que desde a produção à utilização do livro didático há uma série de processos envolvidos. Nesses termos,

É preciso levar em conta a multiplicidade dos agentes envolvidos em cada uma das etapas que marca a vida de um livro escolar, desde sua concepção pelo autor até seu descarte pelo professor e, idealmente, sua conservação para as futuras gerações. A concepção de um livro didático inscreve-se em um ambiente pedagógico específico e em um contexto regulador que, juntamente com o desenvolvimento dos sistemas nacionais ou regionais, é, na maioria das vezes, característico das produções escolares (edições estatais, procedimentos de aprovação prévia, liberdade de produção, etc.). (CHOPPIN, 2004, p. 553-554).

De acordo com a afirmação de Choppin (2004), verificamos que o livro didático não emerge de um “espaço vazio”, sem contexto. Esses livros utilizados para fins escolares são avaliados e adotados por sistemas nacionais e/ou regionais e circulam em ambientes pedagógicos, para serem empregados como apoio didático.

Sobre essa contextualização na qual o livro didático está envolvido, consideramos o estudo desenvolvido por Castro (1995), que discute a relação do discurso pedagógico com o discurso científico. Segundo o pesquisador, esses discursos são constitutivos e recontextualizados, promovendo um deslocamento de um discurso para constituir outro. No nosso caso de pesquisa, trabalhamos com a atualização do discurso didático, tendo em vista o discurso parametrizador do ensino brasileiro vigente nos anos das edições selecionadas para análise.

Castro (1995) trabalha com esse processo de recontextualização a partir da história dos instrumentos linguísticos e didáticos portugueses e suas duas

dimensões: a recontextualização oficial e pedagógica da informação, construída no campo primário de produção discursiva (campo científico), e a relação entre a recontextualização e a reprodução do discurso pedagógico. Nos situamos nesta primeira dimensão para observar como se dá a atualização do discurso didático sobre a leitura, tendo em vista os parâmetros veiculados pelo campo primário de produção discursiva (científico).

O discurso didático está, dessa forma, relacionado a diversas instâncias especializadas, que agenciam a política educativa em seus contextos específicos. No nível de reprodução, Castro afirma que o modelo didático concebe “a articulação de discursos de forma a entender o discurso regulador como discurso englobante” (CASTRO, 1995, p. 78). Englobante porque condiciona modalidades de transmissão educacional, regula os sentidos que são legítimos associar, o modo como esses sentidos podem ser associados na prática pedagógica e seus contextos de transmissão e aquisição de conteúdos. Segundo o autor,

O discurso pedagógico oficial é gerado ao nível do estado, assumindo a forma de um discurso regulador geral. Este é objeto de uma dupla recontextualização, oficial (aspectos legislativo e administrativo) e pedagógica, (departamentos de educação, escola de formação de professores, etc.) que, por processos diferenciados e com distintas capacidades de regulação efectiva, estabelecem o que deve ser transmitido (categorias, conteúdos e suas relações, isto é, a classificação do discurso). As situações representadas pelos textos programáticos e pelos manuais escolares exemplificam o que no modelo de Bernstein é designado por campo de contextualização oficial e campo de recontextualização pedagógica. Os textos programáticos constituem uma *expressão* fundamental do campo de recontextualização oficial, enquanto os manuais escolares são *expressão* de recontextualização pedagógica. (CASTRO, 1995, p. 78).

Esses textos programáticos de que trata Castro (1995) nos remetem às orientações curriculares nacionais. Elas fazem parte desse campo de recontextualização oficial que abarca os aspectos legislativos e administrativos do Estado. Já os manuais escolares (livros didáticos), que compreendem todo tipo de produção com fins didáticos, se referem à recontextualização pedagógica.

Assim, a produção e reprodução do discurso pedagógico que consolidam o ensino de língua portuguesa são reguladas pelos princípios de um discurso (pedagógico) geral, que reflete e concretiza os princípios dominantes, legítimos e aceitos na sociedade. Ao promover o deslocamento de um texto do campo oficial (científico) para o campo pedagógico, o discurso pedagógico promove uma recontextualização que envolve a subordinação do texto oficial a princípios que revelam o discurso pedagógico.

Discursivamente, compreendemos que as funções dos livros didáticos de português desempenham os objetivos pautados pela educação que o Estado defende e os concretizam nos próprios livros. Esses objetivos de conhecimento ou saber escolar, portanto, estão situados de acordo com as condições de cada época brasileira.

Estudar os livros didáticos e sua representação é mais do que descrever conteúdos e atividades, pressupostos político-ideológicos, metodologias; é, também, analisar seus efeitos de sentidos. Estes sentidos que não são transparentes, mas que se manifestam ao longo do desenvolvimento dos materiais didáticos. Esses instrumentos de ensino foram e ainda são planejados com o intuito de que sejam capazes de modificar uma realidade por meio de seus conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem. Enfatizamos que nesse processo de transformação da realidade, a leitura tem espaço relevante, uma vez que ela é uma prática sócio-histórica, que não isola o sujeito-leitor de seus meios de significação que lhes são próprios.

Os livros didáticos em geral circulam com o propósito de ser auxílio no processo de ensino-aprendizagem. Eles são produtos culturais que funcionam como “veículos” de conteúdos educativos, linguísticos, ideológicos, entre outros. Nesse contexto, consideramos pertinente trabalhar com essa materialidade que circula na sociedade como principal referência para a formação e inserção do discente, e também docente, no espaço escolarizado/letrado no país.

Segundo Choppin (2004), há duas grandes categorias de pesquisa que abordam o livro didático. Para o estudioso, a primeira se trata daquela que concebe o LD apenas como documento histórico, em que o pesquisador escreve sobre um

tema, noção, disciplina, sendo o livro uma das fontes desse estudo. A outra categoria trabalha com o livro como objeto físico, produto fabricado, comercializado, distribuído com utilidade para determinados fins. Consideramos então a primeira categoria, na perspectiva discursiva, para desenvolver nosso trabalho.

Nas produções didáticas, há uma relação constitutiva entre elas e as instituições educacionais e seus discursos. As relações de produção se concentravam, no início do século XX, nos poderes estatais, religiosos e a outros órgãos particulares, que juntos organizavam os conteúdos e modos de ensinar o saber escolar nos materiais didáticos. Os livros didáticos foram apresentados e reproduzidos para que o Estado tivesse o poder de controlar o saber transmitido pela escola. Esses materiais de ensino dotavam de traços característicos de uma cultura elitizada, que buscava assegurar seus interesses e preservar os modelos de uma sociedade hierarquizada.

Hoje situamos essa relação de produção de livros didáticos com as orientações educacionais, sobretudo. Dentre essas orientações, temos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN); Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+), que é um documento complementar aos Parâmetros do Ensino Médio; Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM); Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM). Elaboradas pelo Governo Federal, essas diretrizes buscam orientar os educadores – e também produtores de materiais de ensino – por meio da normatização de alguns fatores fundamentais concernentes a cada disciplina. O governo as instituiu para garantir aos educandos o direito de usufruir dos conhecimentos necessários para o “exercício da cidadania” e nortear os professores, coordenadores, diretores para a transformação de objetivos, conteúdos e didáticas do ensino.

Tendo em vista esse contexto de produção e circulação dos saberes que está intrinsicamente ligado aos livros escolares, consideramos que os LDs constituíram-se e continuam a se constituir como poderosos instrumentos de ensino, com assídua utilização no meio escolar. Sua representação perpassa por ideias nacionalistas, científicas, linguísticas, culturais e ideológicas, e está vinculada a condições de produção que atualizam o discurso sobre a língua e a leitura, especificamente, bem como seus constituintes, no caso, o sujeito aluno-leitor.

2. OS EFEITOS DE SENTIDOS E SUAS RELAÇÕES DISCURSIVAS COM A PARÁFRASE E A POLISSEMIA

Na perspectiva da Análise de Discurso francesa, a linguagem é tomada enquanto processo discursivo: um espaço de manifestação da ideologia. Nesse lugar, a linguagem não pode ser vista fora de suas condições de produção, de seus processos sócio-históricos. Considerando esta posição teórica, partimos da relação entre o “dizer” e as condições de produção desse dizer, colocando a exterioridade como marca intrínseca a essa relação.

Para Orlandi (2012), a linguagem e a sociedade não devem ser tomadas como produtos, tendo em vista que elas se constituem mutuamente. Assim sendo, o estudo da linguagem não pode estar desvinculado da sociedade que a produz, uma vez que o discurso é “um objeto histórico-social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é linguística”. (ORLANDI, 2012, p. 21). Segundo Brandão (2012), “a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística a exigir de seus usuários uma competência específica” (BRANDÃO, 2012, p. 17), mas também “enquanto formação ideológica, que se manifesta através de uma competência sócio-ideológica” (p. 17), envolvendo a exterioridade que é constitutiva da própria linguagem.

Assim como a linguagem, o discurso é tido como objeto histórico-social e é considerado enquanto processo. Um processo que não se constitui linearmente, não é centrado e nem homogêneo. Esse processo discursivo é constituído por movimentos e efeitos de sentidos, pelo atravessamento de outros discursos e outros sujeitos. É por meio da exterioridade que se torna possível compreender a complexidade em que se encontra a linguagem enquanto discurso e sua heterogeneidade/dinamicidade constitutiva.

Orlandi (2005) desenvolve uma discussão sobre formulação do discurso, situando que ela se “desenha em circunstâncias particulares de atualização, nas condições em que se dá, por gestos de interpretação e através de discursos que lhe emprestam “corpo”” (ORLANDI, 2005, p. 10) e afirma que, “pela noção de interpretação como gesto, saímos da separação entre, de um lado, as formações

discursivas, a rede de filiações de sentidos e, de outro, os traços, as marcas, no texto.” (ORLANDI, 2005, p. 10). Trabalhamos com a relação desses dois lados, observando a formulação como acontecimento discursivo e também como atualização da memória discursiva que se faz materialmente pela colocação do discurso em texto. É pela formulação que se dá corpo aos sentidos, “dá-se corpo em palavras; nesse processo entra o imaginário, a ideologia, de modo central (gesto de interpretação).” (ORLANDI, 2005, p. 87).

Ao tratar desta prática (formulação) em nossa análise, buscamos compreender como o discurso da coleção *Português: linguagens*, em duas edições didáticas, se formula, atualiza e dá significado ao objeto leitura.

Considerando esta posição discursiva/teórico-analítica, tratamos o discurso didático como processo discursivo simbólico, buscando apreender e expor seus efeitos de sentidos para a leitura inscritos nas textualizações da coleção didática. Essas textualizações são constituídas de gestos de interpretação que produzem efeitos de sentidos, ao se relacionar com o interdiscurso (memória) e promover o intradiscurso (atualidade).

Nessa relação entre interdiscurso e intradiscurso ainda podem ser arrolados os mecanismos de paráfrase e polissemia, que, de acordo com Orlandi, são “eixos que sustentam o funcionamento da linguagem e que constituem o movimento contínuo da significação entre a repetição e a diferença.” (ORLANDI, 2005, p. 20). Ainda segundo a pesquisadora, a definição de efeito metafórico se refere ao funcionamento face à articulação entre língua e discurso, e significa o fenômeno semântico – a deriva –, “produzido por uma substituição contextual, observando-se que este deslizamento de sentido entre x e y é constitutivo do sentido designado por x e y.” (ORLANDI, 2005, p. 23).

A historicidade aí se representa pelos deslizamentos nas relações de paráfrase, que instalam um jogo entre o dizer e as diferentes formações discursivas, caracterizando “a presença de uma ausência necessária, relação incontornável com a alteridade. [...] Este deslizamento, a metáfora, própria da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade.” (ORLANDI, 2005, p. 24).

Por tratarmos esse discurso didático como processo simbólico, estamos trabalhamos com a ideia de que todo discurso nasce em outro e aponta para outro, no sentido de continuidade. Esse processo discursivo está sendo compreendido como um resultado de outros processos sócio-históricos que foram conferindo sentidos para a leitura e para o sujeito-leitor. Assim, consideramos que nesse processo há enunciados anteriores que circulam e funcionam como um efeito de memória na atualidade do acontecimento.

Segundo Pêcheux (2010), o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, “ao qual ele atribui o papel de matéria-prima e o orador sabe que quando evoca tal acontecimento, que já foi objeto de discurso, ressuscita no espírito dos ouvintes o discurso no qual este acontecimento era alegado” (PÊCHEUX, 2010, p. 76), com as “deformações” que a nova situação e condições de produção determinam.

Em *O discurso: estrutura ou acontecimento* (PÊCHEUX, 2008), o estudioso ainda assegura que é na língua e pela língua que essas relações se estabelecem. Para ele, todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar um outro. Nossa pesquisa se reconhece nesse espaço de significação, trabalhando sob a compreensão de que todo enunciado é formulado pelo sujeito através de seu gesto de interpretação. Por ele, atribuem-se sentidos a determinado objeto situado em espaço e tempo específicos. Essas relações de sujeito e sentido são constitutivas, mas não são transparentes, diretas. São atravessadas por uma discursividade que coloca em jogo uma filiação à rede de memória, efeitos de sentidos e os gestos de interpretação dos sujeitos.

Filiada a esta mesma posição discursiva, Giacomelli (2007, s.p.) reitera que “os enunciados já ditos retornam, ainda que não na especificidade de seu tempo, mas entram em circulação na memória específica das coisas ditas, sempre em relação ao dizer atual e o possibilita o que vai ser dito depois”. Os livros didáticos assim representam uma forma distinta de ver a história, colocada em circulação por uma memória que lhe permite retomar, repetir, transformar, “esquecer” enunciados anteriores.

A leitura como objeto de natureza histórica, veiculado como objeto de ensino nos livros didáticos, é resultado não apenas de rupturas e descontinuidades, mas também de acumulação e continuidade. Os sentidos assim se imbricam e não partem do nada, mas de “recorrências” que tem base em uma história.

Assim sendo, o discurso é instituído por determinadas condições de produção que envolvem o contexto sócio-histórico, os interlocutores, as imagens que são feitas de si, do outro. Enquanto processo, o discurso funciona através de movimentos e efeitos de sentidos. Esse efeito é aquele produzido “pela inscrição da língua na história, regida pelo mecanismo ideológico” (ORLANDI, 2005, p. 63), e que nós, como analistas, podemos tornar visível a relação da língua com a história e expor que “um sentido é *no meio* de outros.” (ORLANDI, 2005, p. 70).

A leitura, desse ponto de vista discursivo, é concebida como processo simbólico, cujo processo lhe dá abertura para se (re)significar quantas vezes forem necessárias, segundo suas condições de produção. O ato de ler então não se restringe mais a uma habilidade, uma técnica de conhecer palavras ou para adquirir um vocabulário. Esta prática está situada em uma rede de significância mais complexa e diz respeito à possibilidade de o sujeito-leitor (re)construir sentidos.

Segundo Orlandi (2012), “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. (ORLANDI, 2012, p. 13). Por esta afirmação, tomamos a leitura como produção histórica, em que o leitor, sujeito de um processo sócio-histórico, produz sentidos para o texto, a partir de um lugar social determinado e por uma situação específica.

O discurso materializado em texto transcende o linguístico, uma vez que ele é socioconstituído e assim também é o sentido. Os sentidos não podem ser controlados na leitura como se fosse um objeto contido no texto. O modelo discursivo de leitura toma a relação sujeito e sentido como base essencial e se recusa em ler o texto como ele deseja ser lido. Ainda de acordo com a pesquisadora, “todos os sentidos são de direito sentidos possíveis e, em certas condições de produção, há de fato dominância de um sentido sem por isso se perder a relação com os outros (implícitos).” (ORLANDI, 2012, p. 26).

A leitura é então uma questão de condições, de modos de relação, de produção de sentidos. Na perspectiva discursiva, ao realizarmos a leitura “rompemos a linearidade do texto, transgredindo-o, desfazendo-o e refazendo-o e nele nos inserimos, nele mergulhamos e nos envolvemos para produzir sempre, a cada olhar, a cada escuta, uma nova leitura e, portanto, um novo texto.” (CORACINI, 2005, p. 24). Devemos compreender, contudo, que as leituras decorrem de um contexto sócio-histórico que deve ser levado em consideração. As leituras que são possíveis para um mesmo texto, em certo período, podem não ser possíveis hoje ou em outra época. Isso ocorre porque as leituras são previsíveis, uma vez que essa previsibilidade é um dos componentes das condições de produção da leitura, e não o constituinte fechado dela. Nesse sentido, relacionamos a esta discussão a questão da paráfrase e da polissemia no processo da leitura. Há tanto leituras previstas para um texto como “novas” leituras possíveis. Segundo Orlandi, há um “limite difícil” de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve:

[...] aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). O que tenho colocado como o risco para menos, da leitura parafrástica, e o risco para mais, da leitura polissêmica. (ORLANDI, 2012, p. 58).

Nessa dinâmica em que se encontra a “relação de interação” história/texto/leitor, temos um possível (limite máximo – leitura polissêmica) e um razoável (limite mínimo – leitura parafrástica). De acordo com a autora, a leitura parafrástica é aquela que se caracteriza pelo reconhecimento/reprodução do sentido supostamente autorizado pelo sujeito-autor, já a polissêmica se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. Esses níveis – máximo e mínimo – funcionam a partir da sua relação com a compreensão do texto, e se revelam pelas histórias de leitura do leitor postas no processo de leitura. Desta duplicidade da linguagem – “variação e regra” – decorre a polarização entre os dois processos citados: parafrástico e polissêmico:

A tensão entre esses processos manifesta-se de várias maneiras: na existência de regra e da exceção, do previsível e do imprevisível, do certo e do indeterminado, do legítimo e daquilo que tem de se legitimar, do que já é e do que pode ser, do estabelecido e do que muda etc. (ORLANDI, 2012, p. 113).

Os dois processos se relacionam e significam na leitura: há uma ênfase no que se refere à polissemia, “pois é a possibilidade de múltiplos sentidos para uma mesma enunciação que fundamenta a atividade do dizer” (ORLANDI, 2012, p. 113), contudo, “não se deve desconhecer a força do mesmo, da paráfrase, na linguagem” (p. 113). Nesse jogo entre paráfrase e polissemia, devemos considerar que a possibilidade de leituras outras não autoriza que iremos ler “o que queremos (de forma independente) a qualquer momento e em qualquer lugar, assim como não podemos dizer ou fazer o que quisermos em qualquer lugar e a qualquer momento” (CORACINI, 2005, p. 27), pois há regras do momento que autorizam a produção de certos sentidos e não de outros.

As questões teóricas principais discutidas neste capítulo teórico tratam do processo histórico-discursivo da leitura. Este processo que não é linear, tão pouco homogêneo, envolve movimentos/efeitos de sentidos e gestos de interpretação para o objeto leitura, que se articulam no jogo entre os mecanismos de paráfrase e polissemia na produção de sentidos. Nesta pesquisa, tal processo está relacionado à atualização do discurso sobre a leitura no discurso da coleção *Português: linguagens*, que se configura pelas condições de produção de cada edição didática.

3. METODOLOGIA

Nossa pesquisa está inscrita no campo teórico da Análise de Discurso (AD) e se desenvolve considerando a relação entre sujeito, linguagem e história. A análise neste campo busca tornar visível o confronto do simbólico com o político, expondo os movimentos de sentidos e gestos de interpretação da materialidade textual no momento em que o sentido faz sentido. Assim, buscamos investigar o processo histórico-discursivo que atualiza o discurso sobre a leitura na coleção *Português: linguagens* em dois períodos distintos de suas edições didáticas.

Ao se apropriar de conceitos que constituem o dispositivo de teórico da AD, serão explicitados, neste capítulo, a natureza da pesquisa, a constituição e delimitação do *corpus* analítico, assim como os procedimentos para analisar o discurso didático sobre a leitura materializado em edições da coleção elegida.

Por estar filiada ao campo da AD, nossa pesquisa se assume como de natureza qualitativa, com abordagem *discursivo-interpretativa*. Nessa abordagem, compreendemos o discurso como objeto teórico-metodológico, trabalhando com a perspectiva de que este objeto produz sentidos e está investido de significância para e por sujeitos. Trabalhamos ainda com as noções de *corpus* e de metodologia de forma estreitamente relacionadas. Ao compreender que *corpus* e metodologia se constituem já como momentos de análise (CAZARIN, 2004), pontuamos que a metodologia utilizada nesta pesquisa resulta da reflexão realizada sobre o *corpus* e, a cada movimento de análise, recuperamos os aspectos teóricos que são confrontados com os procedimentos.

Segundo Grigoletto (1998, p. 49), “um *corpus* discursivo não é, pois, um conjunto aleatório de textos que existem de forma estruturada previamente à ação do analista de discurso sobre ele”, ao contrário, “é o trabalho do analista, com base nas suas hipóteses de pesquisa, que constitui o *corpus*”. Essa constituição do *corpus* e da análise é simultânea na AD. Neste campo, há dois tipos de *corpus*: o experimental, construído por materiais obtidos por questionários, entrevistas ou de outra forma que solicite resposta; e o arquivo, constituído por um “campo de

documentos” pré-existentes “relacionados a um assunto” e “estruturado conforme um plano definido com referência a um certo estado de condições de produção” (COURTINE *apud* GRIGOLETTO, 1998, p. 64).

Nosso *corpus* está composto por materiais de arquivo definidos: a coleção *Português: linguagens*, em duas edições didáticas – de 1998 e 2015.

Escolhemos essa coleção de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães tendo em vista sua representatividade e ampla circulação na sociedade, tida como um material didático que apresenta um discurso didático sempre “atualizado”, se (re)adaptando às indicações do discurso oficial materializado nas diretrizes e leis educacionais do país, bem como como do campo científico dos Estudos da Linguagem.

Os próprios editores e autores assumem a versão de 2015 como atualização de outras edições, referenciando esta nova edição como coleção revista, ampliada e atualizada. Na introdução do “Manual do Professor: orientações didáticas”, os editores/autores mencionam que buscaram confirmar e aprofundar os rumos traçados nas edições anteriores, propondo um trabalho consistente de leitura, com a seleção de novos textos; abordagem de gramática que, além de tratar da gramática normativa, alarga o horizonte dos estudos da linguagem, apoiando-se em recentes avanços da linguística e da análise de discurso; ainda apresentam que adotam medidas básicas como a “revisão dos objetivos” do curso de língua portuguesa; a “inclusão de novos conteúdos”; a “reavaliação do peso” de conteúdos tradicionalmente valorizados; a “mudança de postura em relação à língua”; a criação de “situações concretas de interação discursiva”; e o desenvolvimento do trabalho com a língua e linguagem voltadas para o “texto” e para o “discurso”. Em síntese, os editores/autores esclarecem que pensam o ensino de português hoje sob “a perspectiva enunciativa de língua, isto é, como meio de ação e interação social”.

A coleção editada no ano de 1998, direcionada ao Ensino Fundamental II, é constituída por quatro volumes, sendo estes distribuídos conforme os níveis do Ensino, que correspondem às séries de 5ª à 8ª. Os livros dessa versão estão organizados por Unidades, que seguem o critério de divisão por conteúdo gramatical. Essas Unidades estão compostas por capítulos, que trazem primeiro

textos (gêneros textuais) para leitura; seguidos da seção “Estudo dos textos”, que compreendem as quatro subseções seguintes, nesta ordem: “Compreensão e interpretação”; “Linguagem e comunicação”; “Leitura expressiva do texto” e “Ler é diversão”/“Ler é um desafio”/“Ler é um prazer”. Essa seção maior – “Estudo dos textos” – trata do trabalho com a leitura. Em seguida, o livro apresenta as seções “Produção de texto”; “Para escrever certo”; “A língua em foco”, que traz a subseção “Linguagem e interação”; e por fim, “Divirta-se”. As seções “Estudo dos textos” e suas subseções, e ainda a subseção “Linguagem e interação”, serão nosso objeto de análise na coleção de 1998.

O conjunto didático da edição de 2015, também direcionado ao Fundamental II, permanece constituído por quatro volumes distribuídos conforme os anos/séries do ensino do 6º ao 9º. Internamente, essa segunda versão segue estrutura similar à outra edição selecionada e adota o mesmo critério de divisão por conteúdo gramatical: Unidades constituídas de capítulos que apresentam texto (gêneros textuais) para a leitura; seção “Estudo do texto” que engloba as subseções “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto” e “Ler é diversão”/“Ler é prazer”. Em seguida, as seções “Produção de texto”; “A língua em foco”, que traz a subseção “Semântica e discurso”; além das seções “De olho na escrita” e “Divirta-se”. Assim como na coleção de edição anterior, as seções “Estudo dos textos” e suas subseções, e a subseção “Semântica e discurso” constituem nosso objeto de análise na coleção de 2015.

A análise do *corpus* será feita de forma comparativa, considerando as relações de sentidos entre os textos dos recortes da coleção didática de 1998 com os dos recortes da coleção de 2015.

Há, pelo menos, duas formas de analisar os recortes por comparação. A primeira é a análise corrente de uma edição didática e, depois, a análise da outra edição. Após esse momento, seriam tecidas e expostas relações de sentidos entre as materialidades discursivas, comparando os textos dos recortes de um arquivo com o outro. A segunda forma seria uma análise desde o início comparativa, relacionando os textos dos recortes das duas edições simultaneamente. Optamos por este último trajeto analítico por ele permitir uma visualização mais direta dos movimentos e efeitos de sentidos que configuram a atualização do discurso sobre a

leitura, bem como as relações entre paráfrase e polissemia existentes entre um e outro discurso didático.

Como já mencionado, analisamos recortes dos textos da coleção de 1998 e recortes dos textos da coleção de 2015, respectivamente, atentando nosso olhar para o objeto de investigação leitura. Consideramos, pois, a noção de recorte discursivo definida por Orlandi (1984, p. 14) como “um fragmento da situação discursiva”. Em AD, ao recortarmos um *corpus* discursivo, não o segmentamos. Segundo Grigoletto (1998, p. 50), “frente a um *corpus*, o analista de discurso vai recortar fragmentos da situação discursiva (em forma de sequências discursivas) que deem conta de revelar uma determinada configuração discursiva”.

Elegemos os livros de 5ª série (edição de 1998) e de 6º ano (edição de 2015), para demonstrar nossas constatações, uma vez que as seções e trabalho com a leitura são retomados nos demais livros que compõem as duas edições didáticas das quais estamos tratando. Em geral, o que difere de um livro para outro são os conteúdos que se modificam, tendo em vista os diferentes anos/séries.

Os recortes discursivos considerados nos dois livros selecionados estão compostos das seções indicadas para o estudo da leitura, bem como atividades e sequências relacionadas a este objeto. Abaixo, esquematizamos as seções/subseções de cada versão de onde serão retirados os recortes:

Coleção de 1998	Coleção de 2015
1. Estudo dos textos	1. Estudo dos textos
1.1. Compreensão e interpretação	1.1. Compreensão e interpretação
1.2. Linguagem e comunicação	1.2. A linguagem do texto
1.3. Leitura expressiva do texto	1.3. Leitura expressiva do texto
1.4. Ler é diversão	1.4. Ler é diversão
1.5. Linguagem e interação	1.5 Semântica e discurso

Eles são espaços discursivos que tratam diretamente sobre/da leitura, constituindo lugares de significação relevantes para a observação/análise do processo histórico discursivo do objeto de investigação desta pesquisa.

4. ATUALIZAÇÃO DO DISCURSO SOBRE A LEITURA EM EDIÇÕES DE COLEÇÃO DIDÁTICA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Neste capítulo, tratamos do discurso didático sobre a leitura na coleção *Português: linguagens*, de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Para observar como se dá o processo histórico-discursivo que atualiza o discurso sobre a leitura nessa coleção, consideramos a análise contrastiva de seu discurso em duas edições didáticas. Tratamos dos livros de 5ª série (1998) e do 6º ano (2015), analisando em detalhe recortes de seus textos, estabelecendo relações de sentidos que indicam a atualização do discurso da coleção eleita como *corpus* de pesquisa.

Ressaltamos que, na década de 1980, o ensino de Língua Portuguesa se associou às vertentes da Sociolinguística, Psicolinguística, Linguística Textual, Pragmática e Análise de Discurso (MALFACINI, 2015). Foi a partir dessa década que houve uma maior preocupação com as variedades linguísticas e com a abordagem teórica que acompanhava as aulas de Português.

Nesse sentido, as teorias da Análise de Discurso, Linguística Textual, vem sendo consideradas nas produções didáticas, indicando que o discurso de livros didáticos é constituído como discurso de reprodução e também de deslocamento, uma vez que ele se atualiza segundo suas condições de produção. Ainda destacamos o fato de que, nos anos de 1990, a Linguística Textual, com as teorias interacionistas que consideram a relação entre autor-texto-leitor, estava mais evidente nos discursos didáticos e escolares. Já no decorrer dos anos 2000, o discurso didático mais enfático corresponde às teorias da Análise de Discurso, que trabalha com a construção de sentidos, de acordo com as situações sócio-históricas.

Efetuada a análise do *corpus* selecionado, verificamos que, de modo geral, essa atualização do discurso didático, de 1998 para 2015, se dá por um jogo entre os mecanismos de paráfrase e polissemia, considerados eixos que sustentam o funcionamento da linguagem e que constituem o movimento contínuo da significação. No caso do discurso didático em análise, as seções destinadas ao

estudo da leitura, nas duas edições, indicam um funcionamento de atualização pautado na paráfrase, em que há a repetição do mesmo: o trabalho com a leitura é desenvolvido pela perspectiva de que a língua é instrumento de comunicação e interação social. Essa atualização ainda se relaciona ao mecanismo da polissemia, quando, pelas subseções “Linguagem e interação” (1998) e “Semântica e discurso” (2015), há uma substituição contextual dos títulos adotados, que diferem de uma edição a outra. Esse deslizamento, entretanto, não anula o mecanismo da paráfrase presente nessas subseções: o trabalho com a leitura se desenvolve com o mesmo objetivo didático, com sutis diferenças, sobretudo, em relação à apresentação de suportes textuais para o estudo com a leitura.

A seguir, demonstramos essas constatações a partir da análise de recortes discursivos dos dois livros já mencionados, que fazem parte das duas edições didáticas selecionadas da coleção de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães.

A coleção *Português: linguagens*, direcionada ao Ensino Fundamental II, apresenta livros didáticos de Língua Portuguesa, os quais oferecem suporte para o ensino de leitura, escrita e análise da língua/gramática. Este conjunto didático é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Cereja é professor graduado em Português e Linguística; licenciado em Português pela Universidade de São Paulo; Mestre em Teoria Literária por esta mesma Instituição; Doutor em Linguística Aplicada e Análise do Discurso pela PUC-SP e professor da rede particular de ensino em São Paulo. Magalhães é professora graduada em Português e Francês pela FFCL de Araraquara, SP; Mestre em Estudos Literários pela Unesp de Araraquara, SP; e professora da rede pública de ensino desta mesma cidade em São Paulo.

O conjunto didático, na edição de 1998, publicada pela Atual Editora, é composto por quatro livros direcionados às 5^a, 6^a, 7^a e 8^a séries, sendo cada livro direcionado a uma série específica. Na Figura 1, reproduzimos a imagem da capa do livro de 5^a série, o qual utilizamos para demonstrar as constatações de análise:



Figura 01 – Capa do livro de 5ª série, Português: linguagens – 1998.

A coleção na edição de 2015, publicada pela Editora Saraiva, é constituída por quatro livros. Estes são destinados aos 6º, 7º, 8º e 9º anos. Na Figura 02, apresentamos a reprodução da capa do livro de 6º ano, utilizado para demonstrar os resultados de análise deste conjunto didático:

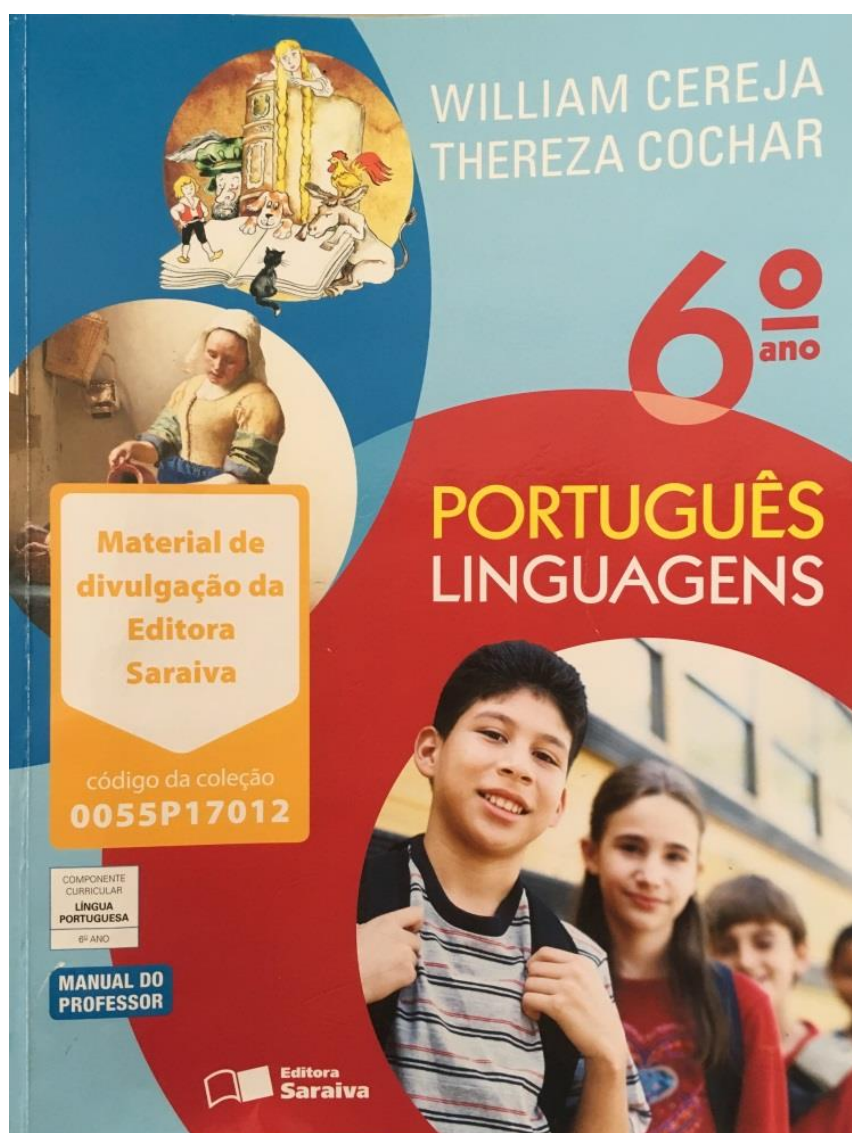


Figura 02 – Capa do livro de 6º ano, Português: linguagens – 2015.

O livro de 5ª série (1998) é organizado em quatro Unidades, em que cada uma delas se compõe por três capítulos. Os capítulos apresentam cinco seções: “Estudo do texto” (com as subseções “Compreensão e interpretação”; “Linguagem e comunicação”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens”; “Trocando ideias”; “Ler é diversão/desafio/prazer”); “Produção de texto”; “Para escrever certo”; “A língua em foco” (que inclui a subseção “Linguagem e interação”); “Divirta-se”. Podemos visualizar essa organização estrutural do livro, pela reprodução do Sumário, nas Figuras 03 e 04:

SUMÁRIO

UNIDADE 1 A COMUNICAÇÃO

CAPÍTULO 1 ALÔ! ALÔ! TESTANDO...

<i>A comunicação</i> , Caulos	4
Quadrinhos, Maurício de Sousa	4
Estudo dos textos	5
Compreensão e interpretação	5
Linguagem e comunicação	6
Ler é diversão	8
Produção de texto	9
Bilhetes	9
Convites	9
Para escrever certo	10
Frase	10
Tipos de frase	11
A língua em foco	13
Falar...? Como!!!	13
A língua e o contexto	15
A intencionalidade na construção do texto	17
Linguagem e interação	17
Divirta-se	18

CAPÍTULO 2 MENSAGEM RECEBIDA. CÂMBIO.

Quadrinhos, Quino	19
Estudo do texto	20
Compreensão e interpretação	20
O código	20
Os elementos da comunicação	21
O sentido figurado	22
Ler é um desafio	23
Produção de texto	24
Cartão	24
Cartão-postal	25
Para escrever certo	26
O dicionário (I)	26
Como as palavras se organizam no dicionário	27
A língua em foco	29
As variantes lingüísticas	29
Existe um jeito mais certo de falar?	30
Linguagem e adequação social	30
A língua de uso e suas variantes	30
Língua oral e língua escrita	31
Língua formal e língua informal	31
A gíria	32
A variante lingüística na construção do texto	33
Linguagem e interação	34
Divirta-se	35
	36

Figura 03 – Sumário do livro de 5ª série, Português: linguagens – 1998.




CAPÍTULO 2		POR QUÊ?	
	<i>A Iara</i> , Monteiro Lobato		77
	Estudo do texto		79
	Compreensão e interpretação		80
	A linguagem do texto		80
	Leitura expressiva do texto		81
	Trocando idéias		81
	Ler é um prazer		82
	→ Produção de texto		82
	O que é descrever		83
	Para escrever certo		83
	Encontros vocálicos		85
	A língua em foco		85
	Flexão dos substantivos e dos adjetivos		86
	Flexão dos substantivos		86
	Gênero		88
	Número		88
	Flexão dos adjetivos		88
	Gênero		89
	Número		90
	Linguagem e interação		91
	Divirta-se		91
	CAPÍTULO 3		
	FABULANDO HISTÓRIAS		
	<i>A raposa e as uvas</i> , Esopo		92
	<i>A raposa e as uvas</i> , Millôr Fernandes		93
	Estudo dos textos		94
	Compreensão e interpretação		94
	A linguagem dos textos		94
	Leitura expressiva do texto		95
	Cruzando linguagens		95
	Trocando idéias		96
	Ler é diversão		96
	→ Produção de texto		97
	O diálogo		97
	O travessão		97
	Para escrever certo		99
	Divisão silábica		99
	Ortografia: -ez/-eza/-oso		100
	A língua em foco		101
	O artigo		101
	Flexão e classificação dos artigos		102
	O artigo na construção do texto		103
	Linguagem e interação		104
	Divirta-se		105
	Passando a limpo		106
	intervalo		
	De olho na imagem		108
	Com a mão na massa		110

Figura 04 – Sumário do livro de 5ª série, Português: linguagens – 1998.

O livro de 6º ano (2015) também é organizado em quatro Unidades, que são compostas por três capítulos cada uma. As seções que constituem os capítulos são: “Estudo do texto” (subdivida em: “Compreensão e interpretação”; “A linguagem do texto”; “Leitura expressiva do texto”; “Cruzando linguagens”; “Trocando ideias”; “Ler é diversão/prazer/reflexão”); “Produção de texto”; “Para escrever com adequação”; “A língua em foco” (com a subseção “Semântica e discurso”); “De olho na escrita”; “Divirta-se”. Podemos conferir esta organização pelas imagens abaixo, nas Figuras 05 e 06:

<p>SUMÁRIO Acesse aqui o Manual do Professor Multimídia</p> <p>CAPÍTULO 1</p>   <p>CAPÍTULO 2</p>  	<p>UNIDADE 1 No mundo da fantasia</p> <p>Era uma vez</p> <p><i>As três penas</i>, Jacob Grimm 12</p> <p>Estudo do texto 14</p> <p>Compreensão e interpretação 14</p> <p>A linguagem do texto 16</p> <p>Cruzando linguagens 17</p> <p>Trocando ideias 19</p> <p>Produção de texto 19</p> <p>O conto maravilhoso 19</p> <p>A língua em foco 22</p> <p>Linguagem: ação e interação 22</p> <p>Linguagem verbal e linguagem não verbal 23</p> <p>Os interlocutores 23</p> <p>A língua 24</p> <p>A linguagem e os códigos 25</p> <p>O código linguístico na construção do texto 27</p> <p>Semântica e discurso 28</p> <p>De olho na escrita 29</p> <p>Fonema e letra 29</p> <p>Divirta-se 31</p> <p>CAPÍTULO 2 Pato aqui, pato acolá</p> <p><i>O patinho bonito</i>, Marcelo Coelho 32</p> <p>Estudo do texto 34</p> <p>Compreensão e interpretação 34</p> <p>A linguagem do texto 35</p> <p>Leitura expressiva do texto 36</p> <p>Trocando ideias 36</p> <p>Ler é um prazer 37</p> <p>Produção de texto 38</p> <p>A língua em foco 39</p> <p>As variedades linguísticas 39</p> <p>Norma-padrão e variedades de prestígio 40</p> <p>Variação linguística e preconceito social 41</p> <p>Falar bem é falar adequadamente 41</p> <p>Tipos de variação linguística 42</p> <p>As variedades linguísticas na construção do texto 47</p> <p>Semântica e discurso 49</p> <p>Divirta-se 50</p>
--	--

Figura 05 – Sumário do livro de 6º ano, Português: linguagens – 2015.

UNIDADE 3	
Descobrimo quem sou eu	
CAPÍTULO 1 No frescor da inocência	
	<i>Banhos de mar</i> , Clarice Lispector 140
	Estudo do texto 142
	Compreensão e interpretação 142
	A linguagem do texto 144
	Leitura expressiva do texto 144
	Trocando ideias 144
	Ler é diversão 145
	Produção de texto 146
	O relato pessoal 146
	A língua em foco 148
	O grau dos substantivos e dos adjetivos 148
	Grau dos substantivos 149
	Grau dos adjetivos 150
	O grau na construção do texto 152
	Semântica e discurso 153
	Divirta-se 154
LINGUAGENS	
CAPÍTULO 2 O preço de pensar diferente	
	<i>Eu sou Malala</i> , Malala Yousafzai 155
	Estudo do texto 157
	Compreensão e interpretação 157
	A linguagem do texto 158
	Cruzando linguagens 158
	Trocando ideias 159
	Produção de texto 160
	A carta pessoal 160
	O diário 162
	Para escrever com expressividade 166
	A descrição 166
	A língua em foco 169
	O artigo 169
	Flexão e classificação dos artigos 170
	O artigo na construção do texto 172
	Semântica e discurso 173
	De olho na escrita 175
	Divisão silábica 175
	Divirta-se 177

Figura 06 – Sumário do livro de 6º ano, Português: linguagens – 2015.

Pela observação do sumário de ambos os livros, constatamos que o funcionamento de atualização do discurso didático sobre a leitura da edição de 2015 está pautado no jogo entre paráfrase e polissemia, sobretudo quando, nesta edição, são retomadas a seção “Estudo do texto” e as subseções que a compõe, na edição de 1998; assim como é apresentada a subseção “Semântica e discurso”, no espaço

destinado à “Linguagem e interação”. Ambas tratam diretamente da linguagem e do objeto leitura.

O mecanismo de paráfrase é verificado no livro mais atual pela repetição da estrutura, seções e subseções apresentadas no livro didático da edição anterior. Nas duas versões da coleção, há o trabalho com a compreensão e interpretação de textos; a linguagem do texto; a oralização da leitura (“Leitura expressiva do texto”); e “Ler é diversão/prazer/reflexão”, subseções destinadas à leitura lúdica, com textos verbais e/ou não verbais. Com relação às subseções “Linguagem e interação” (1998) e “Semântica e discurso” (2015), verificamos uma atualização por meio do mecanismo polissemia, dada pela substituição contextual de um título por outro.

Nos recortes a seguir, tratamos em detalhe o que traz o trabalho com as seções já mencionadas, a fim de demonstrar que as relações entre os mecanismos de paráfrase e polissemia observados inicialmente no sumário indicam que os modos como a leitura é tratada se atualizam pela repetição do discurso didático, com alguns deslizamentos de sentidos, próprios das condições de produção de cada discurso em seu tempo histórico. Abaixo, demonstramos essa constatação na subseção “Compreensão e interpretação” nos dois livros em análise:

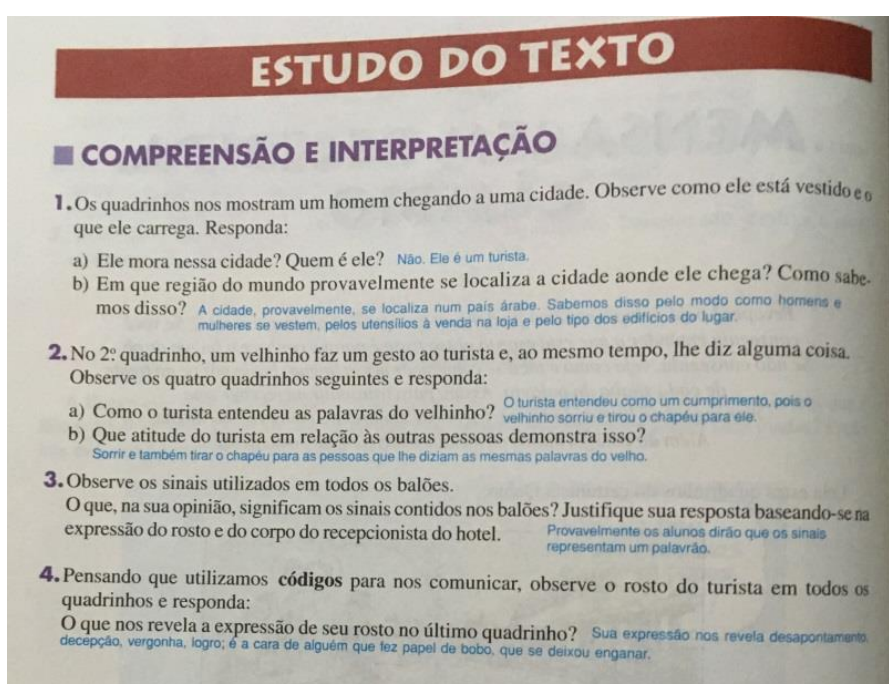


Figura 07 – Subseção “Compreensão e interpretação” do livro de 5ª série – 1998.

Estudo do texto


COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

- “O patinho bonito” é um texto criado a partir de um conhecido conto maravilhoso.
 - Qual é esse conto? *O patinho feio.*
 - Se você conhece esse conto, conte para os colegas como é a história.
Professor: Você poderá pedir a um aluno que conte toda a história ou ir pedindo a vários alunos que contem, um por vez, uma parte da história.
- A expressão **Era uma vez**, que tradicionalmente inicia os contos maravilhosos, remete a um tempo passado, distante e indeterminado. No conto “O patinho bonito”, o tempo também é indeterminado? Justifique sua resposta. *Não, a história se passa no mundo atual, pois o patinho tenta ser ator de televisão.*
- Em *O patinho feio*, as diferenças entre o patinho e os outros patos também começam pelo ovo. Comparando as duas histórias, responda:
 - Como era o ovo que deu origem ao patinho feio?
Era um ovo maior do que os outros, pois o patinho seria, mais tarde, um cisne.
 - Como era o ovo que deu origem a Milton?
Era um ovo azulado e brilhante.
- Um dia a casca do ovo se quebrou e “de lá saiu um lindo patinho. Era azul? Não, não era. Era um patinho normal”. Nessa situação, o que o narrador quer dizer com a expressão “patinho normal”? *Quer dizer que era um patinho amarelo e com as feições dos outros patos.*

Quem é Marcelo Coelho?

Marcelo Coelho nasceu em 1959, em São Paulo. Formado em Sociologia, é professor universitário e atua como jornalista.

Estreou na literatura com os romances *Noturno* e *Jantando com Melvin*. Também escreve para crianças, e entre suas obras para esse público estão *A professora de desenho e outras histórias* e *Minhas férias*.



34

Figura 08 – Subseção “Compreensão e interpretação” do livro de 6º ano – 2015.

Pela análise das subseções das duas edições, verificamos que a atualização do discurso didático da edição de 2015, quanto ao trabalho com a compreensão e interpretação dos textos, se dá pelo mecanismo de paráfrase. Esta edição apresenta uma repetição da proposta do livro de 1998: em ambos, há perguntas de decodificação de informações; questões que associam o texto lido com conteúdos linguísticos; bem como questionamentos que levam em consideração a opinião do sujeito-aluno.

Na Figura 07, observamos as seguintes questões que sugerem a decodificação de informações do texto: “Ele mora nessa cidade? Quem é ele?”; “Como o turista entendeu as palavras do velhinho?”; “Que atitude do turista em relação às outras pessoas demonstra isso?”. Na Figura 08, esse tipo de pergunta se textualiza em: “Qual é esse conto?”; “Como era o ovo que deu origem ao patinho

feio?"; "Como era o ovo que deu origem a Milton?". A atualização do discurso sobre a leitura da edição de 2015 se dá por meio da paráfrase quando apresenta questões com estrutura similar a da edição anterior: os operadores de interrogação, tais como "Quem?"; "Como?"; "Qual?", são retomados com a mesma função de fazer com que o aluno se volte ao texto, identifique e extraia "a" resposta "correta".

Ainda podemos observar, em ambas as edições, questões que associam o texto aos conteúdos linguísticos e que também consideram a participação do aluno. Na edição de 1998 (Figura 07), temos a seguinte textualização: "O que, na sua opinião, significam os sinais contidos nos balões? Justifique sua resposta baseando-se na expressão do rosto e do corpo do recepcionista do hotel."; na edição atualizada de 2015 (Figura 08): "No conto "O patinho bonito", o tempo é também indeterminado? Justifique sua resposta." Demonstramos, por essas questões, que a atualização por meio da paráfrase reitera a intenção com o trabalho linguístico, associado ao estímulo de participação do aluno na construção da resposta, pelo comando "justifique sua resposta."

Nas subseções que tratam da linguagem do texto, a atualização do discurso permanece filiada ao mecanismo da paráfrase, através da repetição do trabalho com a leitura a partir de questões de análise linguística. Essas questões se pautam, sobretudo, na identificação de efeitos de sentidos (semântica). Demonstramos tais constatações pelas Figuras 09 e 10, abaixo:

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. No texto estudado, Pedrinho diz que a Iara é uma criatura **muito perigosa**. O Saci confirma, dizendo “**Perigosíssima**”. Você deve ter observado que podemos dizer a mesma coisa de formas diferentes. Faça o mesmo nas frases abaixo:

Pedrinho olhava a rainha das águas com os olhos arregaladíssimos.
 a) Pedrinho olhava a rainha das águas com os olhos **muito arregalados**.


Seus cabelos são lindíssimos.
 b) Seus cabelos são **muito lindos**.

A beleza das sereias é venenosíssima.
 c) A beleza das sereias é **muito venenosa**.

A Iara é uma personagem lendária famosíssima.
 d) A Iara é uma personagem lendária **muito famosa**.

Pedrinho galgou uma pedra altíssima.
 e) Pedrinho galgou uma pedra **muito alta**.

Esta aventura deixou o menino felicíssimo.
 f) Esta aventura deixou o menino **muito feliz**.



2. No texto, o Saci diz: “A beleza da Iara dói **tanto** na vista dos homens **que** os cega”. Em qual das frases abaixo a expressão destacada tem o mesmo sentido de **tanto... que**?

a) O Saci aproximou-se da mãe-d’água, cautelosamente, **para que** ela nada percebesse.
 b) A beleza da Iara é **mais perigosa do que** a beleza das sereias do mar.
 x c) Pedrinho ficou **tão deslumbrado que** arregalou os dois olhos.
 d) De repente, ele parou, **como** fulminado por um raio.

3. “Andaram, andaram, andaram. Por fim, chegaram a uma grande cachoeira...”

a) Que sentido a repetição da palavra **andaram** tem no texto? O sentido de transmitir a idéia de que a cachoeira ficava longe do local onde eles se encontravam.
 b) Crie um pequeno texto, empregando os verbos **conversar, escrever ou falar**, de modo que o sentido da repetição desses verbos seja semelhante ao da frase do texto. Resposta pessoal.

4. No texto estudado, há uma **onomatopéia**. Destaque-a e indique o que ela imita.
rihoquer, o ruído do fio de cabelo ao ser arrancado, puxado

5. Se você fosse o autor desse texto, que **onomatopéia** empregaria para completar o trecho abaixo?
 “O susto da Iara foi grande. Desferiu um grito □ e precipitou-se nas águas, desaparecendo.”
Resposta pessoal.

Figura 09 – Subseção “A linguagem do texto” do livro de 5ª série – 1998.

A LINGUAGEM DO TEXTO

1. O sinal dois-pontos indica uma breve suspensão na entonação de uma frase. Observe os empregos desse sinal no seguinte trecho do texto.

Eu olhava tudo: as poucas pessoas na rua, a passagem pelo campo com os bichos-de-pé: “Olhe um porco de verdade!” gritei uma vez, e a frase de deslumbramento ficou sendo uma das brincadeiras de minha família, que de vez em quando me dizia rindo: “Olhe um porco de verdade”. [...]

No trecho, o sinal dois-pontos foi empregado com finalidades diferentes. Quais são elas?
Depois de tudo, introduz uma explicação, uma enumeração, um detalhamento. Depois de bichos-de-pé e de rindo, introduz fala de personagem, respectivamente, a narradora e a família.

2. Observe o emprego dos verbos **invadir** e **embriagar** no trecho: “O cheiro de mar me **invadia** e me **embriagava**.” Qual é o sentido de um e de outro verbo, respectivamente, no trecho?

• infestar, embebedar • ocupar, desvairar
 • usurpar, absorver x • tomar, arrebatar

3. Releia este trecho:

“A quem devo pedir que na minha vida se repita a felicidade? Como sentir com a frescura da inocência o sol vermelho a se levantar? Nunca mais.
 Nunca mais.
 Nunca.”

a) Observe que a autora, Clarice Lispector, faz três perguntas em sequência e depois responde-as, em tom conclusivo: “Nunca mais. Nunca”. Que efeito ela cria por meio desse procedimento?
Com as três perguntas, provoca reflexão no leitor.

b) Por que, no trecho, a palavra **nunca** é repetida três vezes?
Para dar ênfase à ideia de negação quanto à possibilidade de felicidade igual à da infância. Depois, com a resposta dupla, deixa clara a ideia da impossibilidade de voltar a ter determinadas

Figura 10 – Subseção “A linguagem do texto” do livro de 6º ano – 2015.

Como mencionamos, a atualização do discurso se dá pela repetição de questões que tratam de análise linguística e também da semântica de palavras com base nos textos lidos. Nos dois discursos, há perguntas que trabalham com a noção de efeito de sentido, uma vez que consideram a palavra dentro de um contexto, de uma situação específica. Na Figura 09, temos: “Em qual das frases abaixo a expressão destacada tem o mesmo sentido de *tanto... que?*”; “Que sentido a repetição da palavra *andaram* tem no texto?”; “No texto estudado, há uma *onomatopeia*. Destaque-a e indique o que ela imita.”. Na figura 10, que representa o discurso atualizado, temos: “No trecho, o sinal de dois-pontos foi empregado com finalidades diferentes. Quais são elas?”; “Qual é o sentido de um e de outro verbo, respectivamente, no trecho?”; “Por que, no trecho, a palavra *nunca* é repetida três vezes?”. Observamos que, pelo tipo de questão adotado na coleção, nas duas edições, temos uma retomada do discurso didático sobre a leitura no discurso atualizado.

Constatamos, ainda, um jogo entre essa atualização parafrástica e o mecanismo da polissemia, verificado na organização da subseção “A linguagem do texto” de 1998 quando comparada à subseção de 2015. Na edição de 1998, com pouca recorrência, temos trechos curtos e diretos dos textos lidos antes das questões; o que sugere a fácil identificação de resposta para o aluno. Na edição atualizada, temos, com frequência, recortes/fragmentos maiores e destacados dos textos antes das questões, sugerindo uma ideia de leitura e ensino contextualizado. No tratamento com a linguagem, entretanto, o discurso das duas edições propõem a repetição do objetivo de trabalho com a língua/gramática e os sentidos das palavras no texto.

Na subseção, “A leitura expressiva do texto”, presente nos dois livros didáticos, temos a mesma finalidade de ensino de oralização do texto, com ênfase nos recursos expressivos da língua, tais como pontuação, entonação. Essas subseções, de modo geral, indicam orientações de como proceder a atividade de leitura oral dos textos. Abaixo, recortes dessa subseção nas duas edições didáticas:

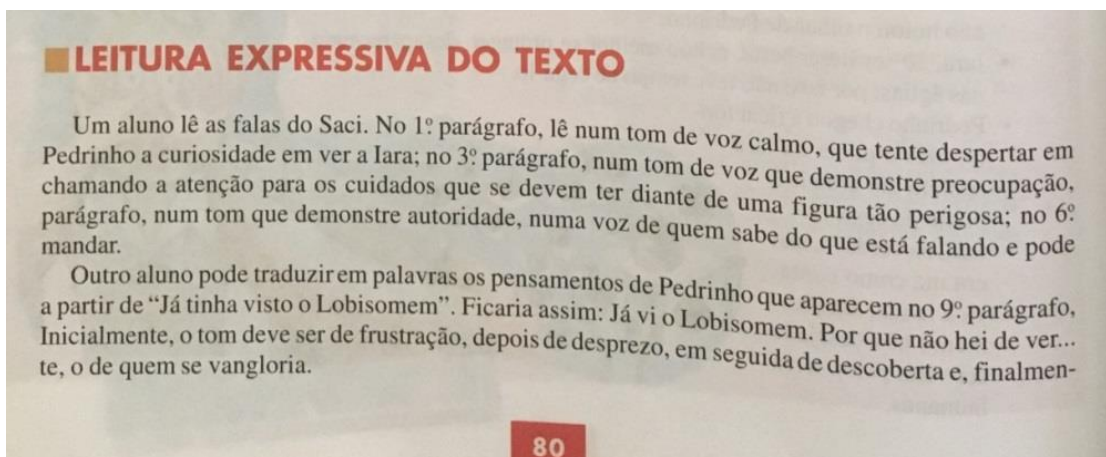


Figura 11 – Subseção “A leitura expressiva do texto” do livro de 5ª série – 1998.

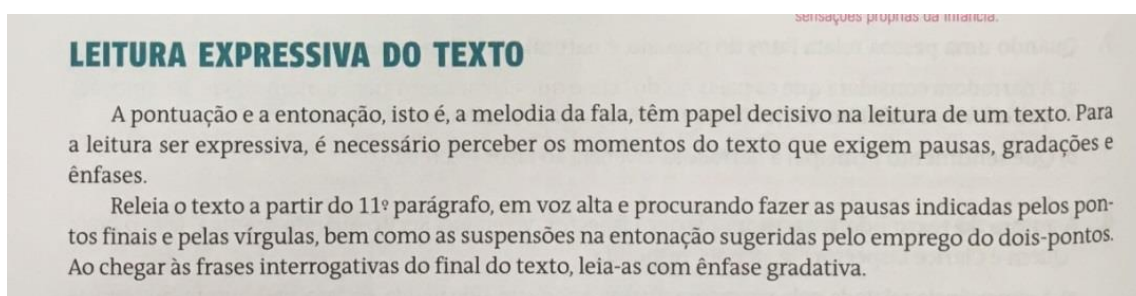


Figura 12 – Subseção “A leitura expressiva do texto” do livro de 6º ano – 2015.

Pelo mecanismo de paráfrase, o discurso didático atualizado reitera os sentidos do discurso anterior, com a apresentação de orientações para leitura oralizada. Na edição de 1998, temos: “[...] No 1º. parágrafo, lê num tom de voz calmo, que tente despertar em Pedrinho a curiosidade em ver Iara.”; “[...] no 6º. parágrafo num tom que demonstre autoridade, numa voz de quem sabe do que está falando e pode mandar.”. Nesse discurso, a ênfase da orientação está no emprego da voz do personagem: pelo tipo de voz, o aluno reconhece os diferentes atores e suas intenções.

No discurso da subseção atualizada (2015), temos: “Releia o texto a partir do 11º. parágrafo, em voz alta e procurando fazer as pausas indicadas pelos pontos finais e pelas vírgulas [...].”; “Ao chegar às frases interrogativas do final do texto, leia-as com ênfase gradativa.”. Essa orientação enfatiza os recursos de pontuação, a expressividade dada pelo emprego desses recursos e a entonação, justificando-se

pelo “papel decisivo” que tem na leitura. Em ambos os discursos, assim, as orientações versam sobre a intenção de empreender, na leitura oralizada, mecanismos que assegurem a expressividade do texto, tal como sugere o título das subseções.

As subseções “Ler é diversão”, “Ler é prazer”, “Ler é desafio”, “Ler é reflexão”, presentes no final da seção “Estudo do texto”, nas duas edições, tratam a leitura de modo mais livre, sem a presença de questões de compreensão/interpretação. Reproduzimos abaixo as Figuras 13 e 14 que apresentam a leitura como diversão:

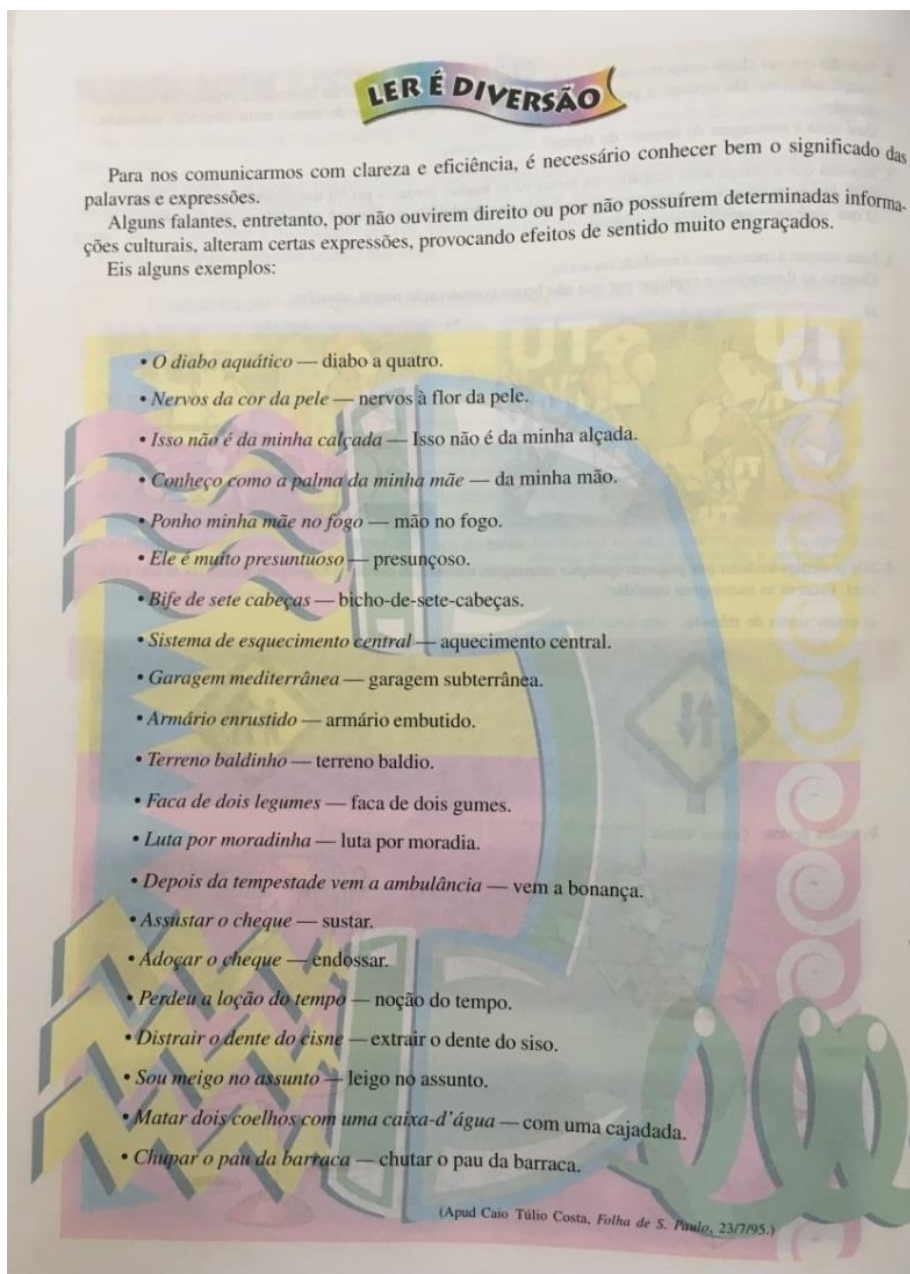


Figura 13 – Subseção “Ler é diversão” do livro de 5ª série – 1998.

Boca livre I

Era só o que faltava...
nem posso me olhar no espelho.

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Minha boca mais parece
o focinho de um coelho...
Bicho dentuço, danado,
beijo de arame farpado,
um idiota perfeito.
Quase morro de vergonha
com esta cara de fedelho!

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Como é que eu faço agora
pra beijar minha menina?
Como é que eu faço agora
pra chupar uma mexerica?
Como é que eu faço agora
pra destravar esta língua?
Como é que eu faço agora
pra mascar o meu chiclete?
Como é que eu faço agora
pra jogar cuspe a distância?



Henri Contardo

Maldito dentista!
Maldito aparelho!

Minha única vontade,
nesta hora de tormento,
é ter uma bruta coragem
e um alicate bem grande
para poder arrancar
esta tralha da minha boca
e gritar alto pra todos
meu alívio e meu conselho:

Viva a lei da boca livre!
Viva o direito sagrado
de sorrir atravessado!
Quero um canino bem torto
e um molar encavalado.

Melhor ser dentuço em pé
do que sorrir de joelhos!

Malditos dentistas!
Malditos aparelhos!

(Carlos Queiroz Telles. *Sementes de sol*. São Paulo: Moderna, 1992. p. 28-9.)

Figura 14 – Subseção “Ler é diversão” do livro de 6º ano – 2015.

Esse espaço do livro sugere uma leitura de entretenimento, em que o aluno possa, além de se divertir, aprender, refletir sobre o que está sendo veiculado pelo texto. Esse objetivo, além da disposição das subseções, sempre postas no fim de cada seção maior “Estudo do texto”, bem como os títulos: Ler é “diversão”, “prazer”, “desafio”, “reflexão”, são indicativos de que a atualização do discurso da edição de 2015 se dá pela paráfrase do discurso didático sobre a leitura da edição de 1998.

Nas subseções “Linguagem e interação” (1998) e “Semântica e discurso” (2015), podemos constatar que a atualização do discurso perpassa, inicialmente, pelo mecanismo da polissemia, visto que há, nesse caso, uma substituição

contextual nos títulos dessas subseções, sugerindo o deslizamento de sentidos de um estudo interacionista, pela alusão ao nome “interação” ligada à “linguagem”, para um estudo discursivo dessa língua, quando há a referência aos nomes “semântica”, ao qual associamos os sentidos possíveis, e também “discurso”.

O jogo entre polissemia e paráfrase se instala quando, no desenvolvimento das subseções, comumente, há questões de gramática sugestivas de decodificação e atividades que trabalham com os sentidos. A seguir, reproduzimos as Figuras 15 e 16, que se referem às essas duas partes das quais estamos tratando:

LINGUAGEM E INTERAÇÃO

1. Observe a repetição dos advérbios nestas frases:

Eu fiquei muito, muito magoado com você.
Ele vai chegar logo, logo.
Nós sempre nos levantamos cedo, cedo.

Professor: Estes exercícios visam explorar as situações de uso cotidiano do advérbio e seus valores semânticos relacionados a colocação e repetição.

a) Qual o efeito de sentido produzido pela repetição do advérbio? *De intensificação, de reforço.*
b) Reescreva a terceira frase, substituindo um dos advérbios por outro, de tal modo que o sentido original seja mantido e a repetição eliminada. *muito cedo*

2. O uso seguido de vários advérbios terminados em **-mente** cria em certas frases um som desagradável. Perceba isso, lendo em voz alta:

Aquele músico tocava longamente, intensamente e ardentemente.

Em casos assim, podemos eliminar a parte **-mente** dos advérbios iniciais e deixá-la somente no último advérbio. Então, teríamos:

Aquele músico tocava longa, intensa e ardentemente.

Faça o mesmo com estas frases:

a) Sempre ganhou a vida duramente e honestamente. *... dura e honestamente.*
b) Um ônibus que surgiu subitamente e rapidamente na avenida principal chocou-se contra um muro violentamente e destruidoramente. *... súbita e rapidamente ... violenta e destruidoramente.*

3. Alguns adjetivos podem ser empregados como advérbios de modo. Veja:

Estas frutas estão custando **caro**. (advérbio de modo referente a **custar**)
Estas frutas estão muito **caras**. (adjetivo que caracteriza **frutas**)

Para distinguir um do outro, lembre que o advérbio não possui flexão de número nem de gênero, e o adjetivo possui; além disso, o advérbio acompanha o verbo, enquanto o adjetivo acompanha o substantivo.

Nos pares de frases abaixo, identifique qual das palavras destacadas é adjetivo e qual é advérbio.

a) Era a pessoa **certa**. *adjetivo*
Você sempre falou **certo**, por que errou agora? *advérbio*

b) Não gosto de ir com você porque você anda **lento** demais. *advérbio*
Era uma pessoa **lenta** em tudo o que fazia. *adjetivo*

c) Era **rápida** na corrida dos 100 metros, mas não na de 1 quilômetro. *adjetivo*
Você está comendo **rápido** demais e não está mastigando bem. *advérbio*

d) No nosso acampamento de férias, deu tudo **errado**. *advérbio*
Ela sempre se apaixonava pelo menino **errado**. *adjetivo*

Figura 15 – Subseção “Linguagem e interação” do livro de 5ª série – 1998.

SEMÂNTICA E DISCURSO

Leia estes quadrinhos, de Nik:

1a. Ao substantivo humor Professor. Não há possibilidade de que os adjetivos se referam a bigodes, em razão da concordância. Entretanto, é possível que se referam ao próprio Gaturro.

(Gaturro. Cotia-SP; Vergara & Riba, 2008. v. 1, p. 79.)

- De acordo com a personagem Gaturro, o seu humor é expresso pelos bigodes.
 - A que substantivo se referem os adjetivos **calmo**, **assustado**, **apaixonado** e **triste**?
 - Em "[com] 99% de umidade", a expressão **de umidade** é locução adjetiva. Que adjetivo poderia substituir essa expressão? *O adjetivo úmido.*
- O humor dos quadrinhos reside, em grande parte, na relação entre a linguagem verbal e as imagens. O que sugerem os bigodes associados aos estados:
 - apaixonado? *Delicadasas, floreamentos.*
 - triste? *Falta de ânimo, estado de espírito "para baixo".*
- O auge do humor está no último quadrinho.
 - Qual é a consequência da umidade para os bigodes de Gaturro? *Eles ficam enrolados.*
 - A umidade é um estado de humor? Explique por que a referência à umidade na fala de Gaturro torna a tira engraçada. *A umidade não é um estado de humor, e sim uma consequência das condições da atmosfera. Da mistura entre estados de humor e estado da atmosfera é que resulta a graça da tira.*
- Refaça as frases a seguir, substituindo o adjetivo **bela** por outro de sentido mais específico.
 - Minha mãe fez uma **bela** macarronada hoje. *profosa, substanciosa, apetitosa*
 - Essa é a mais **bela** canção que já ouvi. *melódica, sublime, harmônica*
 - Ele obteve uma **bela** nota na redação. *alta, honrosa, gloriosa*
 - Daiane dos Santos fez uma **bela** apresentação de ginástica e obteve a nota máxima. *perfeita, impressionável*
 - Não se preocupe! Um **belo** dia ele vem visitá-la. *caro, algum (sentido indefinido)*

115

Figura 16 – Subseção “Semântica e discurso” do livro de 6º ano – 2015.

Como expomos, há, nestas subseções, uma atualização do discurso didático sobre a leitura ocasionada pelo jogo entre a paráfrase e a polissemia. De um lado, os efeitos polissêmicos, revelados pela substituição contextual dos títulos e também pelos textos apresentados para o trabalho com a linguagem: na edição de 1998 (Figura 15), são expostas frases desconexas, soltas; na edição de 2015 (Figura 16), há a presença de gêneros textuais na íntegra, como tiras, anúncios, e também fragmentos mais longos de textos. Do outro lado, os efeitos parafrásticos, ocasionados pela repetição de questões que sugerem o trabalho com a gramática

(decodificação), a partir de atividades com comandos de reescreva, refaça, substitua. Ainda temos em comum, nos dois livros, atividades que trabalham com a semântica/sentidos das palavras no texto, com menor recorrência na edição de 1998, mas presentes no livro.

Na Figura 15 (1998), o livro traz as seguintes questões que tratam da gramática enquanto prática de decodificação: “Reescreva a terceira frase, substituindo um dos advérbios por outro, de tal modo que o sentido original seja mantido e a repetição eliminada.”; “O uso seguido de vários advérbios terminados em *-mente* cria em certas frases um som desagradável. [...] podemos eliminar a parte *-mente* dos advérbios iniciais e deixa-la somente no último advérbio. [...] Faça o mesmo com estas frases [...].”; “Nos pares de frases abaixo, identifique qual das palavras destacadas é adjetivo e qual é advérbio.”

Na Figura 16 (2015), demonstramos que há a paráfrase com o discurso desta edição anterior, quando o livro traz questões com a mesma finalidade de ensino de gramática por decodificação: “A que substantivo se referem os adjetivos *calmo, assustado, apaixonado* e triste?”; “Em “[...] 99% de umidade” a expressão *de umidade* é locução adjetiva. Que adjetivo poderia substituir essa expressão?”; “Refaça as frases a seguir, substituindo o adjetivo *bela* por outro de sentido mais específico.”

O trabalho com a linguagem e os sentidos pode ser visualizado na Figura 15, pela questão: “Qual o efeito de sentido produzido pela repetição do advérbio?”. Essa pergunta propõe a possibilidade para construção de sentidos, entretanto, isola as frases, expressões de seu contexto. No discurso didático atualizado, demonstrado pela Figura 16, temos, com maior recorrência, perguntas do tipo: “O que sugerem os bigodes associados aos estados?”; “A umidade é um estado de humor? Explique por que a referência à umidade na fala de Gaturro torna a tira engraçada.”. Nesta edição de 2015, o texto que dá suporte às questões e contextualiza os sentidos das palavras é apresentado na íntegra, fornecendo o contexto para que haja a construção desses sentidos. A atualização pelo mecanismo polissemia, verificado pelo trabalho com a linguagem nas subseções das duas edições, indica deslizamentos de sentidos, possíveis pelo modo como as questões e o seu contexto é apresentado na coleção didática de 2015.

Considerando nossos objetivos de pesquisa de identificar os sentidos e posições em jogo no discurso de atualização sobre a leitura nas edições didáticas selecionadas; caracterizar os movimentos desses sentidos/posições sobre a leitura ao longo dessas edições; e delimitar os processos que constituem o discurso de atualização dos sentidos da leitura no discurso da coleção, verificamos que a interdiscursividade constitutiva do discurso didático da coleção *Português: linguagens*, analisado nas edições de 1998 e 2015, promove um efeito de identificação estreita entre os dois discursos. A atualização do discurso sobre a leitura, nesse sentido, perpassa pelo jogo entre os mecanismos de paráfrase e polissemia, onde a repetição do discurso é constituída também por deslizamentos de sentidos, próprios das condições sócio-históricas em que as edições didáticas foram produzidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, buscamos investigar o processo histórico-discursivo de atualização do discurso sobre a leitura na coleção *Português: linguagem*, de Cereja e Magalhães, em duas edições de períodos distintos. Para alcançar esse objetivo geral, identificamos os sentidos e posições em jogo no discurso de atualização sobre a leitura nas edições didáticas selecionadas, tomando como unidade de análise a coleção produzida em 1998 e atualizada em 2015. Caracterizamos os movimentos de interpretação dos sentidos/posições sobre a leitura ao longo das edições, a partir dos mecanismos de paráfrase e polissemia (ORLANDI, 2005), e delimitamos os processos que constituem o discurso de atualização dos sentidos, mediante análise contrastiva do discurso da coleção nas edições didáticas selecionadas.

Em função de nossas questões e objetivos de pesquisa, verificamos que o processo de atualização do discurso didático da edição de 1998 para de 2015 acontece pelos mecanismos de paráfrase e polissemia, eixos que asseguram o funcionamento da linguagem e constituem a discursividade da coleção analisada. Esses mecanismos representam as repetições e os deslizamentos de sentidos presentes nas duas edições eleitas, uma vez que o discurso do livro didático é constituído como discurso de reprodução, mas também de deslocamento, tendo em vista as mudanças de concepções de língua e de ensino vigentes em cada período. Nas duas versões da coleção, as concepções de leitura interacionista, pelo mecanismo da paráfrase, sustentam o discurso sobre a leitura. No discurso atualizado de 2015, entretanto, o processo polissêmico dá margem para deslocamentos de sentidos para uma leitura discursiva. Tais mudanças tendem a atualização do discurso didático, que vai sendo (re)construído de acordo com os parâmetros de ensino oficiais e necessidades do momento.

No discurso didático da coleção, observamos que as seções e subseções destinadas ao estudo da leitura, nas duas edições, indicam um funcionamento de atualização constituído, de um lado, pelo mecanismo de paráfrase, caracterizado pela repetição dos títulos das seções/subseções, objetivos de ensino de leitura pautados no trabalho de análise linguística/gramática e sentidos dos textos/palavras;

e de outro, pela polissemia, estabelecida pelos deslizamentos no modo como estão dispostas as questões sobre leitura, sua contextualização e suportes textuais apresentados para o estudo com este objeto.

Verificamos que, na subseção “Compreensão e interpretação”, presentes nas duas edições, a atualização do discurso didático, na edição de 2015, se dá pelo mecanismo de paráfrase, pois é apresentada uma repetição da proposta do livro de 1998: perguntas de decodificação; questões que associam o texto aos conteúdos linguísticos; questionamentos que sugerem a participação do aluno na construção da resposta, implicando na imagem de leitura interacionista, com tendência à leitura discursiva.

Nas subseções “Linguagem e comunicação” e “A linguagem do texto”, a atualização do discurso acontece na relação entre paráfrase e polissemia: pela paráfrase, quando há repetição do trabalho com a leitura a partir de questões de análise linguística, pautadas na identificação dos sentidos de palavras (semântica); pela polissemia, quando observamos, na edição de 2015, a frequência de recortes/fragmentos consideráveis do texto lido antes das questões, deslizando os sentidos sugeridos pela edição de 1998, que traz, com pouca recorrência, trechos curtos de textos antes das questões. A imagem da leitura interacionista, neste caso, atualiza-se para uma representação de leitura discursiva, contextualizada.

Nas duas edições, a subseção “A leitura expressiva do texto” trata da mesma finalidade de ensino de oralização do texto: ênfase nos recursos expressivos da língua, tais como pontuação, entonação. De modo geral, a atualização indica que há a repetição do objetivo dessa subseção no discurso da coleção de 2015: fornecer orientações de como proceder à atividade de leitura oral dos textos. Temos, assim, uma representação de leitura filiada aos objetivos da tradição retórica, que busca a expressividade oral da leitura.

Observamos que, nas duas edições didáticas, as subseções que caracterizam as finalidades de leitura – “Ler é diversão”, “Ler é prazer”, “Ler é desafio”, “Ler é reflexão” – ocupam o seu espaço no livro para oferecer uma leitura de entretenimento. Podemos confirmar a atualização do discurso da coleção em

2015 pelo mecanismo de paráfrase também por ele trazer os mesmos títulos das subseções textualizadas no discurso de 1998.

Nas subseções “Linguagem e interação” (1998) e “Semântica e discurso” (2015), constatamos que a atualização do discurso perpassa pelo jogo entre os mecanismos paráfrase e polissemia. Inicialmente, pela polissemia, ocorrida pela substituição dos títulos das subseções, indicando que há deslizamentos de sentidos; pelos textos apresentados para o trabalho com a linguagem: na edição de 1998, são expostas frases desconexas; na edição de 2015, textos na íntegra e/ou fragmentos mais longos de textos. E, no desenvolvimento das questões, a paráfrase, pela repetição de questões que sugerem o trabalho com a gramática e também atividades que tratam sobre os sentidos das palavras.

Nosso trabalho, de modo geral, contribui para a compreensão de como acontece o processo sócio-histórico de atualização do discurso didático sobre a leitura da coleção *Português: linguagens*, que perpassa pelo jogo entre os mecanismos da paráfrase e polissemia, retomando e deslocando sentidos para leitura, em consequência das condições de produção do discurso didático, que se (re)adapta às indicações do discurso oficial materializado nas diretrizes, leis educacionais do país e no campo científico dos Estudos da Linguagem.

Nesta pesquisa, ainda podemos problematizar que o processo de atualização do discurso do conjunto didático, em suas duas edições analisadas, revela que os deslocamentos de sentidos não representam mudanças de concepção de leitura, uma vez que seus modos de ensinar/aprender perpassam por uma ordem de ensino similar, com propostas de trabalho com a leitura através de questões de compreensão e interpretação de textos, aliadas à análise linguística. O discurso atualizado da coleção atualizado, ao passo que se atualiza, retoma sentidos de edições anteriores, atestando o fato de que nenhum discurso é novo, mas sempre (re)construção.

REFERÊNCIAS

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In: ABREU, M. (Org.). **Leitura, história e história da leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1999, p. 529-570.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e saber escolar (1810-1910)**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3ª ed. rev. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2012.

CASTRO, R. V. **Para a análise do discurso pedagógico, constituição e transmissão da gramática escolar**. Serviço de Publicações, Instituto de Educação e Psicologia: Universidade do Minho. 1ª ed. Setembro, 1995.

CAZARIN, E. A. **Identificação e representação política: uma análise do discurso de Lula (1978-1998)**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: 2004.

CEREJA, W. R.; MAGALHÃES, T. A. C. **Português: linguagens**, 5ª série. São Paulo: Atual, 1998.

_____. **Português: linguagens**, 6º ano. 9ª ed. reform. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHOPPIN, Alain. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v30n3/a12v30n3.pdf>>. Acesso em 08/05/2016.

CORACINI, M. J. R. F. Concepções de leitura na (pós-) modernidade. In: CARVALHO, R. C.; LIMA, P. (Orgs.). **Leitura: múltiplos olhares**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São João da Boa Vista, SP: Unifeob, 2005. p. 15-42.

FARIAS, W. S. Elementos para uma abordagem discursiva do livro didático de português. In: **A coleção Novo Manual de Língua Portuguesa F.T.D. (1909-1926): um espaço polêmico de leitura da história da língua e seu ensino no Brasil**. Campina Grande, PB: EDUFCEG, 2015. p. 17-27.

GADET, F; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Trad. Bethania S. Mariani... [et al]. 4ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2010. p. 11-38; 59-106; 149-189.

GIACOMELLI, K. **Ciência, disciplina e manual: É. Benveniste e a Linguística da Enunciação**. Tese de Doutorado. PPGL, Santa Maria, RS, 2007.

GRIGOLETTO, M. **A Resistência das Palavras: Um Estudo do Discurso Político Britânico sobre a Índia (1942-1947)**. Tese de Doutorado. Instituto de Estudos da Linguagem. UNICAMP, Campinas, 1998.

MALFACINI, A. C. S. **Breve histórico do ensino de língua portuguesa no Brasil: da Reforma Pombalina ao uso de materiais didáticos apostilados**. Disponível em: <www.institutodeletras.uerj.br/idioma/numeros/28/Idioma28_a04.pdf>. Acesso em: 11/08/2017.

ORLANDI, E. P. **História das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional (Org.)**. Campinas, SP: Pontes; MT: UNEMAT, 2001.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

_____. **Discurso e leitura**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PÊCHEUX, M. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. 5ª ed. Trad. Eni Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 2008.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014, p. 129-168.

RICHAUDEAU, F. Qu'est-ce qu'un manuel scolaire? In: **Conception et production des manuels scolaires: guide pratique**. Paris: UNESCO, 1979, p. 47-61.