

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
ÁREA DO CONHECIMENTO DE HUMANIDADES  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
CURSO DE DOUTORADO**

**CAROLINE KLOSS**

**A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA A PARTIR DA TEORIA DA  
POLIFONIA: UMA PROPOSTA ARTICULADA AO PROGRAMA NACIONAL  
DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)**

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

**CAROLINE KLOSS**

**A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA A PARTIR DA TEORIA DA  
POLIFONIA: UMA PROPOSTA ARTICULADA AO PROGRAMA NACIONAL  
DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD)**

Tese apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

**Linha de Pesquisa:** Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão.

**Orientadora:** Profa. Dra. Tânia Maris de Azevedo

**CAXIAS DO SUL**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
Universidade de Caxias do Sul  
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

K66c Kloss, Caroline

A compreensão leitora analítica a partir da teoria da polifonia [recurso eletrônico] : uma proposta articulada ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) / Caroline Kloss. – 2023.

Dados eletrônicos.

Tese (Doutorado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2023.

Orientação: Tânia Maris de Azevedo.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Compreensão na leitura. 2. Leitura. 3. Semântica. 4. Material didático. 5. Programa Nacional do Livro Didático (Brasil). I. Azevedo, Tânia Maris de, orient. II. Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)  
Ana Guimarães Pereira - CRB 10/1460

# **“A Compreensão Leitora Analítica a partir da Teoria da Polifonia: uma Proposta Articulada ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)”**

*Caroline Kloss*

Tese de Doutorado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Doutora em Educação. Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 19 de dezembro de 2023.

## Banca Examinadora:

Dra. Tânia Maris de Azevedo (presidente – UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Carina Maria Melchiors Niederauer (UCS)

*Participação por videoconferência*

Dra. Maria Alzira Leite (UNITUIUTI)

*Participação por videoconferência*

Dra. Claudia Stumpf Toldo Oudeste (UPF)

Dedico este trabalho a todos(as) que se empenham em estudar, refletir e transformar realidades por meio da educação.

## AGRADECIMENTOS

Deixo registrado, nesta seção, o meu sentimento de gratidão por todas as oportunidades que tive, tanto nos quatro anos de doutorado, como em todo o percurso que antecedeu tal pesquisa. Não agradeço, seguindo uma hierarquia quanto a quem contribuiu mais ou menos, apenas faço um resgate e reconhecimento a quem esteve comigo.

Agradeço à Universidade de Caxias do Sul (UCS) e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão da bolsa de estudos que me permitiu vivenciar a pesquisa e tudo o que ela abrange, num processo bastante intenso e transformador – tanto em nível profissional, como pessoal.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UCS: a todos os professores e professoras e colegas de turma por todas as reflexões, advindas de diferentes áreas do conhecimento, que fizeram com que pudesse expandir meus limites. Ainda mais por termos enfrentado juntos dias difíceis como foram os de pandemia, logo no início do curso.

Agradeço a minha parceira desta pesquisa, minha orientadora Profa. Tânia, que confiou e me apoiou desde os primeiros momentos. Mesmo antes do doutorado, na graduação e em experiências na iniciação científica, ela me inspira a seguir em busca de ser uma profissional competente. Nesse processo de quatro anos, eu me senti muito à vontade e apoiada a delinear minha trajetória. Mesmo nos momentos mais difíceis, sempre recebi incentivo. Sou muito grata por isso!

Agradeço a todos os meus colegas de trabalho e direções das escolas em que trabalhei ao mesmo tempo em que estive vinculada ao doutorado. Sempre me senti estimulada a seguir meu caminho na academia e segura que teria auxílio no ambiente escolar.

Agradeço também aos meus amigos que estiveram ao meu lado nesses quatro anos, proporcionando momentos de amparo e apoio para que eu pudesse dar conta de todos os meus objetivos profissionais sem deixar de lado minha vida pessoal.

E, por fim, deixo um agradecimento imenso a minha família: aos meus pais Adélis e Ailson, por sempre terem acreditado nos meus sonhos comigo, oportunizando que eu tivesse acesso à educação de qualidade em todos os períodos da minha vida; e a minha irmã Carine, pelo companheirismo sem igual e inspiração para que busque sempre a minha melhor versão. Obrigada!

## RESUMO

KLOSS, Caroline. **A compreensão leitora analítica a partir da Teoria da Polifonia: uma proposta articulada ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. 2023. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2023.

Ao considerar os desempenhos abaixo na média em testes como Enade, ENEM, Pisa e Prova Brasil quanto à leitura, juntamente com percepções a respeito das deficiências em compreensão leitora por parte dos alunos no dia a dia escolar, esta pesquisa estrutura-se, a fim de explorar os potenciais didáticos da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, articulados aos livros didáticos que estão presentes nas escolas brasileiras, selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Isso porque uma maior qualificação desses materiais pode refletir diretamente no desenvolvimento da proficiência leitora dos estudantes. Nesse sentido, o objetivo desta tese é propor algumas diretrizes pedagógico-linguísticas que possam auxiliar na elaboração de questões sobre compreensão leitora analítica em livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com base na transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, para que os livros contribuam, ainda mais, com o desenvolvimento de tal habilidade. Quanto à perspectiva metodológica, a pesquisa é qualitativa, tem caráter teórico e é constituída, tendo a descrição dos processos como estratégia. A primeira etapa consiste na investigação da perspectiva leitora enunciativa e da Teoria da Polifonia, explorando aspectos conceituais e desdobramentos. Depois, são discutidos alguns aspectos legais referentes ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), juntamente com algumas verificações práticas a título de exemplo, com buscas em livros didáticos. Tal investigação ocorre em duas coleções do 7º ano do Ensino Fundamental, uma unidade de cada livro didático. Ao final, são apresentadas diretrizes a partir da transformação didática da Teoria da Polifonia ao PNLD, a fim de que esse qualifique ainda mais seus critérios de seleção de livros didáticos e, assim, os alunos contemplados com tais materiais possam potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

**Palavras-chave:** Compreensão Leitora Analítica; Leitura; Semântica Argumentativa; Teoria da Polifonia; Transformação Didática.

## ABSTRACT

KLOSS, Caroline. **A compreensão leitora analítica a partir da Teoria da Polifonia: uma proposta articulada ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. 2023. 125 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2023.

When considering below average performances in tests such as Enade, ENEM, Pisa and Prova Brasil regarding reading, together with perceptions regarding deficiencies in reading comprehension on the part of students in everyday school life, this research is structured, in order to explore the Polyphony Theory didactic transformation, linked to textbooks that are present in Brazilian schools, selected by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). This is because greater qualification of these materials can directly reflect on the development of students' reading proficiency. In this sense, the objective of this thesis is to propose some pedagogical-linguistic guidelines that can assist in the elaboration of questions about analytical reading comprehension in textbooks selected by the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), based on the Polyphony Theory didactic transformation, by Oswald Ducrot, so that books contribute even more to the development of this skill. Regarding the methodological perspective, the research is qualitative, has a theoretical character and is constituted, with the description of the processes as a strategy. The first stage consists of investigating the enunciative reading perspective and the Theory of Polyphony, exploring conceptual aspects and developments. Afterwards, some legal aspects relating to the Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) are discussed, together with some practical checks as an example, with searches in textbooks. This investigation uses examples of two collections from the 7th year of Elementary School, one unit from each textbook. At the end, guidelines are presented based on the didactic transformation of the Theory of Polyphony into the PNLD, so that it further qualifies its textbook selection criteria and, thus, students receiving such materials can enhance the development of the ability to analytical reading comprehension.

**Keywords:** Analytical Reading Comprehension; Reading; Argumentative Semantics; Polyphony Theory; Didactic Transformation.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro didático da editora Saraiva .....	73
Figura 2: Capa do livro didático da editora SM .....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sobre as terminologias .....	32
Quadro 2: Objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à leitura – BNCC .....	38
Quadro 2: Relações de oposição.....	45
Quadro 3: Significação e sentido.....	48
Quadro 5: UNIDADE 02: VIAGEM PELA PALAVRA .....	74
Quadro 6: UNIDADE 02: MITO E LENDA.....	86

## LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
ECT	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PNLD <sup>1</sup>	Programa Nacional do Livro Didático (sigla antiga)
PROSUC	Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições Comunitárias de Ensino Superior
SEB	Secretaria de Educação Básica
UCS	Universidade de Caxias do Sul

---

<sup>1</sup> Sigla antiga. Está em desuso.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA .....</b>	<b>22</b>
2.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES.....	22
2.1.1 RACIONALISMO/APRIORISMO .....	23
2.1.2 EMPIRISMO.....	25
2.1.3 INTERACIONISMO .....	28
<b>3 TEORIA DA POLIFONIA E COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA .....</b>	<b>34</b>
3.1 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA .....	34
3.2 A TEORIA DE OSWALD DUCROT.....	43
3.3 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA: A TEORIA DA POLIFONIA E A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA .....	52
<b>4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA .....</b>	<b>58</b>
4.1 O PROGRAMA .....	58
4.2 A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA NO PNLD.....	59
4.2.1 NOS DOCUMENTOS .....	59
4.2.2 NA PRÁTICA: EM LIVROS DIDÁTICOS SELECIONADOS PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO .....	72
4.2.2.1 Sobre o livro didático da editora Saraiva.....	73
4.2.2.1.1 Discussão da Unidade 02: Capítulo 01: Palavra: entre a ficção e a realidade: Texto em estudo .....	75
4.2.2.2 Sobre o livro didático da editora SM.....	85
4.2.2.2.1 Discussão da Unidade 02: Capítulo 01: Universo mitológico: Texto em estudo .....	87
4.3 A PROPOSIÇÃO AO PNLD .....	103
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>112</b>
<b>FONTES DE CONSULTA .....</b>	<b>116</b>

**ANEXOS .....118**

ANEXO A: UNIDADE 02: CAPÍTULO 01: PALAVRA: ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE: TEXTO EM ESTUDO ..... 118

ANEXO B:.....122

UNIDADE 02: CAPÍTULO 01: UNIVERSO MITOLÓGICO: TEXTO EM ESTUDO ..... 122

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é motivada pelas minhas experiências como professora de língua portuguesa, inglesa e literatura, bem como pesquisadora das áreas linguagem e educação. Desde que iniciei a graduação em Letras, sempre fui muito curiosa e preocupada com a realidade educacional brasileira. Mais para o final do curso, comecei a atuar como bolsista de iniciação científica, participando de vários projetos que tinham a temática da leitura bastante presente. Desse modo, eu compreendi que havia um cenário imenso de pesquisas científicas que poderiam auxiliar na prática do professor em sala de aula. Foi um encantamento duplo: perceber que há bastantes auxílios para a solução de problemas escolares e perceber que eu poderia contribuir com esses suportes, iniciando a minha caminhada como cientista.

Com esta tese, eu vou ao encontro desses dois caminhos que acabam se entrecruzando. Concebo a prática escolar como um processo em contínua construção a partir de revisitações teóricas e reflexões sobre as ações pedagógicas do dia a dia escolar. Do mesmo modo, compreendo que a pesquisa científica se legitima mediante uma necessidade real, percebida no contexto da sala de aula. Desse modo, esses dois lados se retroalimentam, servindo de suporte, ao mesmo tempo em que um precisa do outro. Por isso, neste estudo evidencio tal integração como base.

Como professora, prezo por planejamentos ancorados nas orientações legais nacionais (de acordo com a Base Nacional Comum Curricular) e que sejam constituídos de práticas que façam sentido para meus alunos, em termos de aprendizagem. Visando a esse objetivo, presto muita atenção nas necessidades e nos apontamentos que os estudantes apresentam<sup>2</sup>. Noto inúmeras questões, dentre elas o que me desperta um interesse maior é constatar que os alunos têm dificuldades na leitura de gêneros discursivos<sup>3</sup> diversos. Muitas vezes há uma aversão a essa atividade e falas do tipo: “Não sei português!” ou “Não gosto de ler!”. Em resposta, procuro explicar o contrário, afirmando que são usuários nativos do idioma (portanto eles têm conhecimento do assunto) e que, talvez, a dificuldade encontrada esteja relacionada com a necessidade de desenvolver determinadas habilidades.

---

<sup>2</sup> Como um detalhamento, informo que tenho experiência com aulas de língua portuguesa, inglesa, literatura e contação de histórias com alunos desde a educação infantil até o ensino médio, incluindo vivências como professora de inglês e português em cursos preparatórios para vestibulares.

<sup>3</sup> “Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos *relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” BAKHTIN (2010, p. 261-262).

Do mesmo modo ocorre nas aulas de inglês, percebo certa desmotivação no momento de ler discursos<sup>4</sup>, por acreditarem que essa é uma tarefa muito desafiadora e que não estão preparados o suficiente. Ou acontece até mesmo o extremo oposto: por vezes, as perguntas sobre o discurso exigem dos estudantes meras identificações de informações, o que torna o processo maçante. Nesse sentido, o que eu defendo com esta tese parte dessas reflexões diárias da sala de aula. Penso que dentre as habilidades essenciais, a leitura ocupa lugar de centralidade no trabalho do professor de língua<sup>5</sup> (e de literatura), mas o enfoque precisa ser significativo para o aluno, resultando no desenvolvimento de habilidades, para que, assim, ele possa compreender, atuar e transformar sua própria realidade.

Como professora, também analiso e reflito bastante sobre como os livros didáticos podem auxiliar nos objetivos pedagógicos. Como mencionei antes, há atividades ditas de compreensão e interpretação de discursos que apenas pedem aos estudantes a localização de informações, o que acaba, ao mesmo tempo, causando desmotivação aos estudos e o não desenvolvimento de habilidades necessárias à proficiência leitora.

Faço um destaque aqui, que obviamente os livros didáticos não devem funcionar como uma cartilha a ser seguida do início ao fim durante o ano escolar. A minha crítica é que, por ser um material que está na escola, poderia ser preparado para, de fato, auxiliar os professores nas dificuldades reais do dia a dia. Digo isso, pois a realidade, muitas vezes, é a de que os educadores não conseguem dispor de tempo hábil para elaborarem atividades satisfatórias a todas as suas turmas, devido à alta demanda de outras tarefas: planejamentos, reuniões pedagógicas, atividades extraclasse, registros burocráticos, resolução de questões disciplinares, conversas com famílias de alunos, formações continuadas, isso quando não trabalham em mais de uma instituição, fazendo com que as demandas se multipliquem.

Além disso, há uma outra questão que precisa ser levada em consideração: a experiência, a formação continuada e a reflexão da sua prática são essenciais para o desenvolvimento constante do profissional. Por essa razão é que defendo que os livros didáticos poderiam auxiliar nesse processo (que demanda muita dedicação).

Com esta tese, eu pretendo discutir possibilidades de aperfeiçoamento no ensino de leitura (compreensão leitora analítica, especificamente), mediante ações vindas de livros didáticos, materiais presentes nas escolas que podem auxiliar na vida do professor.

---

<sup>4</sup> Utilizo o termo 'discursos' para o que normalmente denomina-se 'textos', pelo fato de ser coerente com o universo teórico que utilizo para esta pesquisa.

<sup>5</sup> Faço maior referência ao professor de língua portuguesa e inglesa, pois minhas principais experiências escolares se referem à tais funções.

Como forma de trazer mais sustentação aos meus objetivos, proponho uma ampliação do contexto, com uma análise de como está o desempenho dos estudantes em geral. Trarei dados quantitativos que me ajudam a ilustrar o cenário educacional brasileiro. Mas, para isso, começo ressaltando que o processo educativo brasileiro é de ordem complexa, com inúmeras influências e atravessamentos de forma direta e indireta, portanto, ao estudá-lo, não é possível considerá-lo como unanimidade um único aspecto. Desse modo, reconheço que as amostragens quantitativas também são dessa ordem: possuem inúmeros desdobramentos intrínsecos. Por isso, externarei uma das possíveis interpretações dos dados.

Dito isso, recorro aos índices nacionais em provas como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), Prova Brasil e Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA). Tenho como estratégia essa abordagem, porque essas provas são aplicadas a todos os níveis escolares do País e servem como indicadores do desempenho discente.

O recorte que escolhi para evidenciar é referente ao ensino de língua portuguesa, com o intuito de explorar, especialmente, aspectos ligados à leitura. Desse modo, serão inclusos, nesta pesquisa, apenas os dados que possam contribuir com a temática.

O primeiro exame selecionado foi a Prova Brasil (de 2017<sup>6</sup>). Os relatórios do INEP (Brasil, 2019) demonstram que os estudantes, na área de língua portuguesa, tiveram desempenho abaixo da média nos três níveis pesquisados:

- a) 5º ano do Ensino Fundamental: nível 4 de 9.
- b) 9º ano do Ensino Fundamental: nível 3 de 8.
- c) 3ª série do Ensino Médio: nível 2 de 8.

O segundo foi o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) (Brasil, 2015) de 2016 a 2018<sup>7</sup>. As informações disponibilizadas pelo site G1<sup>8</sup>, em 2019, indicam que um desempenho mediano, por parte dos estudantes brasileiros, nas quatro áreas do conhecimento.

- a) Ciências da Natureza e suas Tecnologias: 477,1 (2016), 510,6 (2017) e 493,8 (2018).
- b) Ciências da Humanas e suas Tecnologias: 533,5 (2016), 519,3 (2017) e 569,2 (2018).

---

<sup>6</sup> Documento mais recente até o momento da produção desta etapa da pesquisa, em 2019.

<sup>7</sup> Estes eram os anos mais recentes quando a pesquisa foi realizada (2019).

<sup>8</sup> Realizei uma pesquisa no site oficial do INEP em 2019, porém os dados estavam bem desatualizados em comparação aos que foram publicados no G1, por isso dei preferência a estes últimos no momento de elucidação aqui.

- c) Matemática e suas Tecnologias: 489,5 (2016), 518,5 (2017) e 535,5 (2018).
- d) Linguagens e Códigos e suas Tecnologias: 520,5 (2016), 510,5 (2017) e 526,9 (2018).

O terceiro exame analisado foi o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade), de 2017a<sup>9</sup>. O recorte feito diz respeito à síntese da área de língua portuguesa, levando em conta os desempenhos de concluintes de 34 áreas do conhecimento, entre elas: arquitetura ambiental, engenharia civil, sistema de informação, ciências sociais, matemática, química, letras etc. Os resultados diferem entre o ensino presencial e à distância: sendo que para o primeiro a média mais alta, no Brasil, foi de 58,4 e para o segundo, de 59,8. Vale lembrar que em ambos os casos o valor da prova era de 100 pontos.

O quarto e último foi o Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (INEP), de 2015<sup>10</sup> (Brasil, 2016). A partir dos relatórios fornecidos pelo INEP sobre o desempenho em leitura, fica evidente a maioria dos estudantes brasileiros na faixa etária de 15 anos encontram-se muito abaixo da média. Os níveis de leitura atingidos foram 1 e 2 numa escala de 6.

Como deixei evidenciado, o desempenho discente nos quatro processos avaliativos foi, de fato, mediano e, em alguns casos, até abaixo da média (considerando média como a metade do valor final da prova). Dados que me deixam reflexiva sobre a situação da educação brasileira, especialmente, em relação à habilidade de compreensão leitora (analítica), pois os exames aplicados consistem em materiais escritos (com exercícios e discursos) que demandam a compreensão, por parte do estudante, para depois responder às perguntas solicitadas.

A partir desse cenário, levanto duas hipóteses, com relação à situação: a) Os discentes compreendem o que enunciado da questão solicita, mas têm defasagens em áreas específicas do conhecimento ou b) Os discentes não compreendem o que enunciado da questão solicita, o que impede a sequência de raciocínio. Não pretendo investigar qual das opções seria a mais coerente, mas sim aprofundar-me no segundo ponto. Ou seja, com o intuito de explorar a compreensão leitora analítica é que estrutura esta proposta.

Inclusive, como forma de inspirar e dar suporte à ideia, considero a dissertação de Niuana Kullmann (2012) *Educação e linguagem: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios*, com a investigação das dificuldades dos alunos em compreender o significado dos verbos em enunciados de livros didáticos e,

---

<sup>9</sup> Este foi o ano mais recente encontrado, considerando que a pesquisa foi realizada em 2019.

<sup>10</sup> Este foi o ano mais recente encontrado, considerando que a pesquisa foi realizada em 2019.

consequentemente, as dificuldades em dar respostas adequadas ao que foi solicitado. Nas palavras da autora: “o aluno pode ter conhecimento sobre um determinado assunto, saber explicar um conteúdo, no entanto pode se deparar com algum conceito cujo sentido não compreende, e isso, então, prejudicar a resolução da atividade a que for submetido” (Kullmann, 2012, p. 83). Nesse sentido, fica evidenciado que o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora não é fundamental apenas para a área de língua portuguesa, porém é o profissional da referida área quem é mais capacitado (considerando sua formação) para trabalhar com tal demanda.

Nesse sentido, como o recorte desta tese é a educação básica (especialmente o Ensino Fundamental), é coerente mencionar o documento orientador vigente desde 2018: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A BNCC (2018a) faz indicações a respeito das necessidades de aprendizagem dos alunos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Como regulamentadora do ensino País, é importante averiguar seus apontamentos referentes à leitura.

Como modo de exemplificar, trago as três competências dentre as dez que fazem alguma referência ao ensino da leitura. O título dado no documento é *Competências Específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental* (Brasil, 2018a, p. 87):

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura.

O trecho externaliza algumas competências que servem como orientadoras às práticas educativas dos professores da referida área, incluindo e relacionando a leitura em diversos campos do conhecimento, visando sempre a autonomia e a fluência do estudante. Sobre essa última habilidade, considero a característica de atividade por parte do sujeito leitor (ser ativo), uma vez que é preciso reconstituir o sentido a partir das palavras que estão colocadas no discurso, relacionando-as entre si, para ser capaz de compreender os enunciados e o todo discursivo e, depois, poder estabelecer relações entre o linguístico e o extralinguístico.

Azevedo (2016) descreve em etapas como esse processo pode ser entendido:

- (1) decodificação, a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados;
- (2) compreensão, a constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa;
- (3) interpretação, o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso.

A autora (Azevedo, 2016), ainda, acrescenta uma subdivisão do segundo nível: a) compreensão analítica (foco desta tese) e b) compreensão sintética. Na primeira, o leitor analisa as partes que constituem o discurso, numa decomposição do todo em unidades menores (enunciados e palavras) no que tange ao sentido de cada uma delas e, ao mesmo tempo, às relações entre elas. Esse processo é anterior à compreensão sintética, a qual reconstitui o discurso, fazendo a recomposição de enunciados e palavras, para, assim, ter a noção de todo e poder realizar sínteses do que foi entendido.

A minha defesa se dá na consideração de que a *compreensão leitora analítica* pode ser desenvolvida de forma mais potente mediante a *transformação didática*<sup>11</sup> da Teoria da Polifonia. Então, para isso, explicarei melhor o que é cada uma. Começando com a *transformação didática*, anoro-me em Azevedo (2016), que modifica o conceito de *transposição didática*, de Chevallard. Transpor didaticamente é, para o autor, reorganizar o discurso de cunho científico para que fique mais acessível ao público em geral, fazendo adequações linguísticas que facilitem a leitura, mas sem perder as informações essenciais. Por outro lado, transformar didaticamente não é modificar o modo de escrever um discurso, mas sim usá-lo como instrumento ou recurso no momento de ensinar. Sendo assim, meu objetivo é utilizar das potencialidades da Teoria da Polifonia, transformando-a didaticamente para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora.

Seguindo com as explicações, a Teoria da Polifonia<sup>12</sup>, do autor Oswald Ducrot, como o próprio nome anuncia, trata-se da elaboração de que existe mais de um sujeito com *status* linguístico no enunciado. *Sujeito empírico* (autor das palavras), *locutor* (a pessoa) e *enunciadores* (os *eus* discursivos) estão todos presentes. Porém é só a partir da compreensão do enunciado que percebemos suas presenças: os postos e os pressupostos. Isso significa que o sentido está no enunciado e o leitor tem a função de construí-lo de modo ativo.

---

<sup>11</sup> No capítulo 4, o conceito de *transformação didática* será tratado com mais profundidade, fazendo relação com a Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot.

<sup>12</sup> No capítulo 4, abordarei em mais profundidade a Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot.

Essa Teoria tem potencialidade para ser transformada no viés educativo justamente porque auxilia no processo de mostrar os postos e pressupostos de um enunciado, auxiliando na sua compreensão. Isso porque esse movimento pode promover a instrumentalização no momento de criar exercícios pertinentes para o desenvolvimento da compreensão leitora analítica.

Nessa perspectiva, retomando o que mencionei sobre a existência e a importância dos livros didáticos no dia a dia escolar, penso numa amplitude maior de impactos, propondo a relação entre a transformação didática da Teoria da Polifonia com o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>13</sup>.

O Programa visa à avaliação e a disponibilização de livros e materiais com vieses educacionais para as escolas públicas brasileiras. Dentre seus principais objetivos (presentes no decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, artigo 2º), encontram-se o fomento à leitura e ao estímulo à atitude investigativa; o apoio da implementação da BNCC; e a busca pela democratização do acesso às fontes de informações e cultura (Brasil, 2017b). Todos os itens direta ou indiretamente pressupõem um domínio da habilidade de compreensão leitora. Por essa razão é que vejo uma oportunidade de capacitar ainda mais os materiais do Programa, com base da Teoria de Oswald Ducrot, para que os livros que chegam às escolas tenham uma maior qualidade quanto à compreensão leitora analítica.

Em resumo, tomo a Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, como aporte fundamental para o estudo, uma vez que a transformação didática dela pode contribuir, de forma prática, com o desenvolvimento da habilidade da compreensão leitora analítica, de acordo com Azevedo (2019). Assim, com a ideia de investigar a Teoria da Polifonia aplicada à compreensão leitora analítica, motivada pelos resultados nacionais de desempenho discente (juntamente com minhas percepções profissionais), é que busco, também, propor uma articulação entre o que foi exposto e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pois tal Programa é o responsável pela seleção e avaliação dos livros didáticos utilizados no ensino público em todo Brasil. E, uma das formas que vislumbro como potencializadora de mudanças no cenário nacional é a leitura, objetivo investigar os critérios orientadores para os autores dos livros didáticos, juntamente com análise da execução (a título de exemplo), em alguns exemplares, para, dessa forma, propor algumas diretrizes que possam auxiliar no momento da elaboração de questões sobre compreensão leitora analítica.

---

<sup>13</sup> No capítulo 5 trarei mais detalhes sobre o PNLD, juntamente com análises documentais e de exemplares de livros didáticos.

Nesse sentido, meu problema de pesquisa pode ser delimitado da seguinte forma: *Quais diretrizes pedagógico-linguísticas podem auxiliar na elaboração de questões sobre compreensão leitora analítica em livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com base na Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot?*. O objetivo geral da pesquisa é propor diretrizes pedagógico-linguísticas que possam auxiliar na elaboração de questões sobre compreensão leitora analítica em livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com base na transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, para que os livros contribuam, ainda mais, com o desenvolvimento de tal habilidade.

Já, os objetivos específicos são: a) discorrer sobre referenciais sobre leitura, em especial, sobre a compreensão leitora, na perspectiva enunciativa; b) investigar os pressupostos da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot; c) pesquisar e discutir sobre as orientações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) quanto às questões sobre leitura; e d) examinar obras selecionadas pelo PNLD, mais especificamente, as atividades destinadas ao ensino da língua portuguesa no que tange à compreensão leitora (analítica).

E quanto à perspectiva metodológica, a pesquisa é qualitativa, tem caráter teórico e é constituída, tendo a descrição dos processos como estratégia. A primeira etapa consiste na investigação da perspectiva leitora enunciativa e da Teoria da Polifonia, explorando aspectos conceituais e desdobramentos. Depois, farei a discussão sobre alguns aspectos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), juntamente com algumas verificações práticas, com buscas em livros didáticos. Tal investigação será em duas coleções do 7º ano do Ensino Fundamental, uma unidade de cada livro didático. Os livros selecionados pertencem às editoras Saraiva e SM, respectivamente. Ao final, pretendo externar diretrizes a partir da Teoria da Polifonia ao PNLD, a fim de que esse qualifique seus critérios de seleção de livros didáticos e, assim, os alunos contemplados com os materiais poderão potencializar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

Como forma de visualizar de modo mais organizado o que pretendo desenvolver nesta pesquisa, indico a seguir os conteúdos que serão abordados em cada capítulo.

O capítulo 2 exteriorizará considerações epistemológicas, tomando os principais paradigmas que servem como base ao processo de conhecer. O intuito da reflexão é tecer relações entre os campos do conhecimento filosófico, educacional e linguístico.

O capítulo 3 será construído com base na Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot. O foco será apresentar a perspectiva leitora da teoria e depois fazer uma retrospectiva das ideias do

autor, trazendo os principais conceitos e, por fim, apresentando como a Teoria pode auxiliar no desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

O capítulo 4 terá o foco no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Primeiramente, a intenção é trazer uma descrição sobre o Programa, com seus critérios de avaliações para a seleção dos livros didáticos. O segundo momento consiste na exibição de análises a respeito da perspectiva leitora que norteia tanto os documentos do PNLD (em que constam os critérios de avaliações para livros), como exemplos de atividades propostas nos livros didáticos para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

No capítulo 5, a pretensão é a de propor, com base em tudo o que foi construído em etapas anteriores, sugestões ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático sobre potencializar os critérios de seleção e avaliação, a fim de que os livros didáticos que estejam nas salas de aula do País tenham atividades que desenvolvam a habilidade de compreensão leitora analítica dos alunos. Será nesse momento que farei a proposição ao PNLD, considerando toda a trajetória percorrida.

E, por fim, o capítulo 6 trará as considerações finais a respeito da proposta. O objetivo é tecer os últimos comentários sobre a minha proposta e expor formas por meio das quais esta pesquisa possa ter sequência.

Agora, reforçando o que informei anteriormente, na seção seguinte, pretendo situar-me epistemologicamente, fazendo breves apresentações de paradigmas científicos existentes e relacionando este estudo à perspectiva mais pertinente.

## 2 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS: CONHECIMENTO, EDUCAÇÃO E LINGUÍSTICA

Inicialmente, como forma de me situar como pesquisadora-educadora e situar esta pesquisa, farei algumas considerações epistemológicas, tomando os principais paradigmas que servem como base ao processo de conhecer. O intuito da reflexão é tecer relações entre os campos do conhecimento filosófico, educacional e linguístico.

### 2.1 PARADIGMAS EPISTEMOLÓGICOS: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Começo a seção pontuando que as reflexões aqui apresentadas são de cunho epistemológico, isto é, são discussões tratadas pela área da Filosofia denominada Epistemologia, Gnosiologia ou Teoria do Conhecimento. Sobre a primeira ocorrência, essa acabou sendo a mais utilizada no decorrer do tempo para “designar a teoria do conhecimento científico” (Mora, 2001, p. 216).

*Epistemologia* deriva de dois termos gregos *episteme* e *logos*, sendo o primeiro *ciência* ou *conhecimento* e o segundo *razão* ou *teoria*: “teoria do conhecimento ou da ciência” (Paviani, 2009, p. 11) É um campo de estudo bastante extenso, portanto não é simples sistematizá-lo, há várias interpretações.

A fim de estabelecer um diálogo introdutório com a epistemologia, trago duas perguntas como base “o que é conhecimento?” e “como se chega ao conhecimento?”. Sobre a primeira indagação, podemos recorrer a Platão, que na busca pela compreensão da natureza do conhecimento, diferiu o que seria opinião, senso comum – *doxa* – do que seria algo mais seguro como conhecimento científico – *episteme* (Paviani, 2009).

Enquanto o conhecimento de senso comum consiste na forma mais elementar de interpretação do mundo, o conhecimento científico é “uma opinião verdadeira, sempre acompanhada de uma explicação e por um pensamento fundado” (Bombassaro, 1992, p. 19). Só esse segundo consegue fornecer explicações falseáveis de causa e efeito de fenômenos, ao mesmo tempo em que está sujeito a modificações.

Embora haja uma divisão canônica dos tipos de conhecimento – de senso comum, científico, artístico, filosófico, dogmático, mitológico – as fronteiras entre um tipo e outro não são tão bem delimitadas. “Além do conhecimento teórico ou científico, o ser humano possui conhecimentos pré-teóricos presentes no fazer e no agir cotidianos, nas relações entre ele e o mundo, tanto em relação aos outros quanto em relação às coisas” (Paviani, 2009, p. 18). Nesse

aspecto, o fazer científico é um processo sociocultural, uma vez que é a partir das crenças estabelecidas socialmente que as investigações científicas se estruturam.

Já, sobre a indagação de como se chega ao conhecimento, cabe destacar que há diferentes paradigmas que respondem a essa pergunta de forma diferente. O conceito de *paradigma*, de acordo com Kuhn, consiste na “constelação de crenças, valores e técnicas partilhada pelos membros de uma comunidade científica” (Moraes, 1997, p. 31). Ou seja, é uma visão de mundo comum a diferentes teorias.

A seguir apresento os três principais paradigmas epistemológicos: *Racionalismo* ou *Apriorismo*, *Empirismo* e *Interacionismo*.

### 2.1.1 Racionalismo/Apriorismo

Para que possamos considerar um conhecimento como seguro, é necessário que tenhamos definido o critério que o valide. Nesse sentido, o paradigma racionalista tem como critério de verdade a razão, ou seja, dentro dessa perspectiva, o que torna um conhecimento verdadeiro é chegar até ele mediante o processo de raciocinar.

“A atitude de quem confia nos procedimentos da razão para a determinação de crenças ou de técnicas em determinado campo” pode ser caracterizada como racionalista. (Abbagnano, 2007, p. 821). Em outras palavras, os racionalistas defendem que é possível conhecer o mundo apenas raciocinando sobre ele, colocando a razão como meio mais confiável, portanto superior à experiência como forma de justificar as crenças e sustentar o conhecimento.

Nesse viés, o conhecimento é compreendido como *a priori*, sustentando a crença na existência de uma natureza racional. A razão é pré-existente, não levando em conta aprendizagens a partir de experiências sensoriais posteriores. Dependendo da linha racionalista, a origem do apriorismo racional pode advir de uma existência anterior ou pode ser concebida como inerente ao humano (Silveira, 2020).

Platão (428/427-348/347 a. C.) foi o criador desse paradigma e é um dos principais autores que integra essa abordagem, por crer na superioridade do conhecimento *a priori* dos objetos conhecidos (Silveira, 2020). Em seus escritos, traz as ideias de Sócrates, sobre a maiêutica: trazer para fora os conhecimentos dos sujeitos. Essa estratégia consistia em fazer múltiplas perguntas, explorando todos os saberes que já estavam contidos *a priori* no sujeito e que, assim, poderiam ser colocados para fora, numa alusão ao parto (processo em que o bebê nasce, é colocado para fora).

Já Descartes (1596-1650) foi quem realizou o estudo do método analiticamente, de modo a organizar o pensamento de forma lógica. “Para ele, o conhecimento era obtido da intuição e da dedução, por meio das quais se tentava construir um conhecimento baseado em sólidos alicerces” (Moraes, 1997, p. 36). Nesse contexto, *intuição* significa “ver sem intermediários”, “ver diretamente, com evidências” (Abbagnano, 2007, p. 581) e *dedução*, a “relação pela qual uma conclusão deriva de uma ou mais premissas” (Abbagnano, 2007, p. 232). Portanto, a meta é partir da intuição e usar de deduções como desdobramentos, por exemplo, partir de perguntas mais complexas para chegar a outras mais simples, a fim de que, por meio desse processo, seja possível encontrar respostas seguras.

A dúvida era o ponto central do método – chamado cartesiano –, pois a partir dela é que todo o raciocínio poderia ser pautado. A meta era colocar em dúvida tudo o que existe no mundo e ficar num constante processo de reflexão. Inclusive, há a famosa frase do filósofo: “*Cogito, ergo sum*” ou “Penso, logo existo”, corroborando a grande importância para o ato de pensarmos.

O método cartesiano é utilizado em todo o Ocidente, caracterizando nossa racionalidade moderna, pois tem por objetivo “tomar a razão como o instrumento para se chegar à verdade ou aos resultados nos quais se pode confiar” (Moser; Lopes, 2016, p. 75).

A partir das ideias desse paradigma é possível estabelecermos algumas relações com os processos educacionais de aprendizagem. Nessa perspectiva o aluno é visto como o ser que possui um conhecimento *a priori* e o professor, portanto, seria o responsável por trazer para fora – como uma parteira que faz a criança nascer.

Carl Rogers (1902-1987) foi um dos autores que se identificou com tal forma de pensar. Ele concebia o sujeito como central no processo de acessar o conhecimento. Isso posto para a escola, o aluno é quem vai mobilizar-se para a aprendizagem. “Essa abordagem considera o aluno como pessoa, e o ensino deve facilitar a sua autorrealização, visando à aprendizagem “pela pessoa inteira”, que transcende e engloba as aprendizagens afetiva, cognitiva e psicomotora” (Ostermann; Cavalcanti, 2011, p. 37).

Nesse viés, o professor é um mediador, um facilitador de aprendizagem é o responsável por trazer à consciência do estudante o conhecimento que nasceu com ele. E, pelo fato de Rogers desenvolver sua teoria na área da psicologia, essa visão que é atribuída ao professor se assemelha a do terapeuta, uma vez que “os estudantes precisam ser compreendidos, não avaliados, não julgados, não ensinados. Facilitação exige compreensão e aceitação empática”. (Ostermann; Cavalcanti, 2011, p. 38).

Na área da linguística, Noam Chomsky (1929-hoje) se relaciona com o paradigma racionalista por considerar que o ser humano tem uma capacidade inata de adquirir uma língua.

O autor defende que o ser humano possui certos conhecimentos linguísticos *a priori* – uma “noção de estrutura” (Chomsky, 1997) – capazes de subsidiar a construção de sentenças infinitas. Segundo o autor:

De alguma maneira nós fazemos uma escolha dentro daquele espectro [da noção de *estrutura*], mas selecionamos tipicamente de uma forma que não é causada pelas situações, mas apropriada às situações. Essas propriedades de não serem causadas mas apropriadas, ilimitadas mas não randomizadas, evocando pensamentos comparáveis nas outras pessoas – essas são as propriedades das expressões livres. (Chomsky, 1997, sem paginação).

Nessa perspectiva, Chomsky foi relevante para a área da linguística, pois tais ideias deram origem à gramática gerativa, que, segundo Lyons (2008, p. 102, grifos do autor), trata-se de “um conjunto de regras que, operando sobre um vocabulário finito, **gera** um conjunto (finito ou infinito) de sintagmas (cada um composto de um número finito de unidades), definindo assim um sintagma bem-formado como aquele que é **caracterizado** pela gramática”.

Isso significa que o sujeito escolhe, diante das situações em que vive, quais unidades podem ser utilizadas na formação das sentenças, sendo essas unidades limitadas e a possibilidade de criação de sentenças ilimitadas. Nesse sentido, há uma noção inata da estruturação das sentenças, da maneira mais adequada de dispor as unidades.

O racionalismo, então, de forma resumida, consiste na visão de que o conhecimento é inato, portanto está no sujeito, e que a forma de conseguir acessá-lo é mediante a racionalidade, diferentemente do próximo paradigma apresentado – o Empirismo – que tem como base a experiência.

### 2.1.2 Empirismo

O termo *empirismo* tem origem grega e significa “experiência” (Mora, 2001). A experiência tem grande importância nesse paradigma, uma vez que “todo conhecimento deve ser justificado recorrendo aos sentidos, de modo que não é propriamente conhecimento a menos que o que se afirma seja confirmado (atestado) pelos sentidos” (Mora, 2001, p. 205). Em outras palavras, nessa corrente de pensamento, o critério mais seguro para a validação do conhecimento consiste em experienciar por intermédio dos sentidos.

Todo o projeto filosófico desenvolvido na Idade Média privilegiava o sujeito no processo de conhecimento, sendo, portanto, subjetivista. A partir do empirismo, o conhecimento é construído pelo sujeito, que se propõe a conhecer os fenômenos que

ocorrem em sua percepção. É o sujeito que delinea a imagem do mundo. (Moraes, 1997, p. 39).

O empirismo rejeita a tese da superioridade da razão, defendendo que apenas a razão não seria capaz de fornecer justificativas seguras como sustentação do conhecimento. Nesse sentido, racionalismo e empirismo são contraditórios:

Um afirma que há algum conhecimento *a priori* da realidade, enquanto o outro nega. Isso significa que uma pessoa não pode ser ao mesmo tempo empirista e racionalista. Um empirista pode sustentar outras doutrinas ligadas a célebres racionalistas, mas isso não faz dele um racionalista na medida em que nega o conhecimento *a priori* da existência real (Meyers, 2017, p. 10).

Os autores desse paradigma baseiam-se na ideia de que ao nascermos somos uma tábula rasa<sup>14</sup> ou folha de papel em branco, que vai se preenchendo por intermédio de nossas experiências ao longo da existência. Isto é, não existem ideias inatas, mas ideias que serão apreendidas ao viver (Silveira, 2020).

Aristóteles (384-322 a.C.) foi o primeiro filósofo a trazer a ideia de que o conhecimento é constituído a partir dos sentidos humanos, mediante a percepção do mundo em que vivemos. “Ao contrário do que pensava Platão, para Aristóteles as ideias não existiriam antes da experiência. Apesar de terem uma existência real (não sendo apenas produções da mente humana), as ideias não preexistiriam a seu objeto” (Antonio, 2014, p. 29). Então, é por meio das informações sensoriais, e não mediante a razão, que o conhecimento é construído.

Semelhantemente, “tanto Hume quanto Locke acreditavam que consciência, mente, razão e sujeito, em sua origem, seriam como uma folha em branco em que ficavam registradas as impressões” (Moraes, 1997, p. 35). Sob tal perspectiva, o que não passa pelos sentidos humanos não pode ser transformado em conhecimento.

Trata-se, portanto, de “um modelo filosófico *subjetivista* que privilegia o sujeito no processo de aquisição do conhecimento, mas um *sujeito empirista*. Quem conhece é o sujeito” (Moraes, 1997, p. 36). A centralidade desse paradigma está na experiência que o sujeito tem em relação ao objeto de conhecimento, seja para adquiri-lo, seja para confirmá-lo cientificamente.

Outro ponto importante, nessa linha de pensamento, diz respeito à provisoriabilidade do conhecimento seguro. Ou seja, os empiristas não têm propensão a tomar verdades/certezas

---

<sup>14</sup> A expressão *tábula rasa* diz respeito a alguém que não tem conhecimentos prévios; uma analogia a uma tábua vazia, na qual eram feitas inscrições pelos povos antigos.

como absolutas e imutáveis, mas sim verdades provisórias, que se sustentam por determinada justificação e que são passíveis de aperfeiçoamentos (Silveira, 2020).

Sobre isso, Popper defende que uma teoria só pode ser científica quando o critério que define seu *status* científico puder ser testado ou refutado (Bombassaro, 1992). Em outras palavras, uma teoria precisa ser constantemente testada, mediante novas técnicas científicas, como forma de torná-la mais confiável ou torná-la obsoleta, substituindo-a por outra mais “refinada”.

Sobre as teorias de aprendizagem que estão em relação com esse paradigma destacam-se aquelas referentes ao Behaviorismo, sendo B. F. Skinner (1904-1990) um dos principais autores dessa abordagem, pelo fato de suas ideias terem sido transpostas à situação de ensino formal. Sua teoria tem como base a ideia de estímulo-resposta: “O ensino é um processo de condicionamento através do uso de reforçamento (*sic*) das respostas que se quer obter” (Ostermann; Cavalcanti, 2011, p. 21). Em outras palavras, aprender seria a mudança de estado pela qual o estudante passa, ao se submeter a determinados estímulos, a partir da experiência com o meio/objeto de conhecimento, proporcionados pelo professor.

Referente a essa abordagem é possível compreender que os processos de aprendizagem são considerados inerentes ao controle de comportamento, visto que o professor, dependendo do resultado que deseja obter, articula e aplica as estratégias mais adequadas na busca pela resposta do aluno. Algumas práticas escolares podem ser exemplos desse viés, tais como: (a) os exercícios de repetição e de memorização, comum a diversas áreas do conhecimento (matemática, português, biologia, história etc.); e a estratégia de punição ao erro, quando o aluno não responde (ou responde diferente) ao estímulo dado pelo professor – em avaliações, por exemplo.

Na área da linguística, Leonard Bloomfield (1887-1949) foi o autor com mais expressividade no que tange ao paradigma empirista. O autor realizou diversos experimentos empíricos que contribuíram com o desenvolvimento da linguística.

Dessa forma, uma das características da ciência linguística é ser estudada via empirismo, pois “em vez de especulativa e intuitiva: opera com dados publicamente verificáveis por meio de observações e experiências” (Lyons, 2013, p. 30). Em outras palavras, o estudo da língua se dá a partir de objetos observáveis: o conhecimento está nas produções dos falantes.

Consoante a essa ideia, Bloomfield realizou descrições da língua, partindo de dados produzidos pelos falantes (objetos observáveis), criando, assim, a gramática descritiva. Sua teoria foi vista como uma oposição à gramática normativa e ao “ensino prescritivo nas escolas e a rejeição às variantes. Sua abordagem descritiva foi uma reação a isso, uma forma de

defender as variantes da língua como parte da língua e não uma língua errada ou estranha” (Bertucci, 2008, p. 76).

Então, sintetizando a seção: se o racionalismo entendia que o conhecimento é inato, está no sujeito e de que a razão é o meio de acessá-lo, para o empirismo o conhecimento está no ambiente, por isso o sujeito consegue acessá-lo mediante a experiência (o contato com esse meio).

Outra visão será apresentada a seguir, como uma forma de não considerar isoladamente sujeito ou objeto, mas sua interação.

### 2.1.3 Interacionismo

No paradigma interacionista, “o conhecimento é sempre uma interação entre a nova informação que nos é mostrada e o que já sabíamos, e aprender é construir modelos para interpretar a informação que recebemos” (Pozo, 2008, p. 47). Ou seja, o conhecimento é construído a partir de *interações*. Tais interações podem ser do sujeito com o objeto do conhecimento ou de um sujeito com outro(s), incluindo a própria relação do sujeito consigo mesmo.

Nesse sentido, Buber (1878-1965) traz o conceito de inter-humano, explicando que o ser humano não é individual, mas sim coletivo, constituindo-se pela e a na interação, por isso a nomenclatura inter(ação) humano. Essa interação pode ser de duas maneiras: entre EU-TU e entre EU-ISSO. A primeira, consiste na relação dialógica (por meio do diálogo) entre dois indivíduos, e a segunda, trata-se da relação monológica do EU, quando é “eu egótico” relacionando-se consigo mesmo, ao defrontar-se ou experienciar um objeto, o ISSO (Buber, 1979).

Pelo fato de ser coletivo, o ser humano só é totalidade (no sentido mais amplo de um “ser humano”) pela e na interação, seja ela com o TU ou com o ISSO. Sob a ótica da educação, a relação EU-TU pode ser exemplificada pelas relações EDUCADOR-EDUCANDO ou EDUCANDO-EDUCANDO. É composta por dois seres humanos, cada um com sua totalidade, por meio da interação, que é “a própria experiência existencial se revelando” (Buber, p. XLII, 1979). Em outras palavras, é o inter-humano interagindo. Já, a relação EU-ISSO pode ser compreendida como existente entre educandos e objetos do conhecimento, mediados por livros, aplicativos, vídeos, exercícios etc.

Para Emmanuel Levinas (1906-1995) (Carbonara, 2013), o ser humano, inicialmente, para ser feliz, vive para atender às suas necessidades básicas, vive “para si”, em busca do “gozo”

– prazer primitivo e contrário à evolução. Somente no momento em que se sente satisfeito, é que esse ser abandona sua característica egoísta e faz o movimento em direção ao outro. Nesse contato com o rosto do outro, é despertado o desejo pelo o que não se tem, pois o “outro” é um vestígio do infinito. Ou seja, o outro representa todas as possibilidades de ser que o “eu” não é. Nesse sentido, Levinas considera essa capacidade de perceber o outro e falar pelo outro como sendo ética.

Em termos educacionais, podemos entender o educando, inicialmente, como um ser que vive “para si”, mas que, se direcionado ao outro, pode perceber possibilidades díspares de ser. Quer dizer, é por meio da interação que percebemos no outro aquilo que não somos, evidenciando nossas diferenças, mas de forma a incentivar uma busca por ser mais ou ser de forma distinta da de agora.

Um dos mais importantes nomes relacionados ao Interacionismo é Lev Vygotsky (1896-1934). O autor foi responsável por sistematizar uma teoria da aprendizagem tendo como base a sociointeração. Segundo ele, a relação do sujeito com o meio em que vive e sua relação com outros sujeitos são formas de ressignificações internas. Vygotsky (2010, p. 40) chama esse processo de internalização: “a reconstrução interna de uma operação externa”, responsável pelo desenvolvimento cognitivo humano. Nesse sentido, os sujeitos, quando relacionados entre si (sujeito(s)-sujeito(s)) e/ou com o meio (sujeito(s)-meio) promovem transformações.

Nesse âmbito um dos conceitos bastante relevantes para Vygotsky trata-se de *mediação*, pois é partir do encontro entre sujeito e os mediadores do conhecimento que esse ser aprende. Os mediadores podem ser objetos, outros sujeitos ou até ele mesmo. Didaticamente, podemos exemplificá-los como: o livro didático, o professor, o colega, o celular, as próprias anotações do aluno, um filme, um vídeo na rede social, etc.

Como forma de ilustrar os processos de aprendizagens, Vygotsky (2010, p. 58) traz o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) como sendo:

a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

Em outras palavras, o ponto de partida seria a Zona de Desenvolvimento Real (constituída dos conhecimentos prévios do sujeito), o ponto colocado como objetivo a se alcançar seria a Zona de Desenvolvimento Potencial, e o caminho que une esses dois momentos seria a Zona de Desenvolvimento Proximal.

Assim, a ZDP serviria para identificar o campo de exploração de cada sujeito, o nível o qual ele é capaz de atingir por meio de orientação (mediação), o delinear do “futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento, propiciando o acesso não somente ao que já foi atingido através do desenvolvimento, como também àquilo que está em processo de maturação” (Vygotsky, 2010, p. 58). Esses resultados abrem uma perspectiva diferente de enxergarmos a educação. O aprendiz aprende por meio da interação com o(s) outro(s): do meio, do professor ou de alguém com conhecimento superior que faz a mediação.

Dando continuidade, Edgar Morin (1921-hoje) é outro pesquisador (do campo da sociologia) que contribui com o assunto. Morin (2003) apresenta uma epistemologia a partir da qual podemos pensar o mundo de forma complexa, ou seja, ampliam-se as variáveis que afetam determinada situação, para que a forma de análise seja mais condizente com a realidade social em que vivemos. A interação, em tal perspectiva, é a propulsora dos processos: é o que permeia a relação entre sujeitos e objetos, sendo a aprendizagem a resultante desse movimento.

Essas ideias vinculadas à educação sustentam uma concepção de que o ambiente de aprendizagem, físico de sala de aula ou até mesmo virtual, é construído, via interação, por todos os sujeitos do meio escolar, de forma direta e indireta (Kloss, 2019). Cada sujeito interage fora da escola em contextos familiares, sociais, psicológicos, etc., por isso traz para o meio escolar toda essa amplitude. Isso acontece também com a instituição escola que interage com políticas públicas, comunidade escolar, teorias educacionais, contexto tecnológico digital, etc. Tudo isso forma um sistema que se inter-relaciona constantemente. E o sujeito (que é multidimensional, complexo<sup>15</sup>) é quem aprende em contínuas interações com essa conjectura.

Passando para o campo da linguística, trago Ferdinand de Saussure (1857-1913) como um importante estudioso que dialoga com o referido paradigma. Saussure é considerado o criador da ciência linguística, pelo fato de definir o objeto de estudo e o método dos estudos da língua. Trago aqui, então, alguns conceitos importantes desenvolvidos pelo autor: *linguagem*, *língua-fala*, *signo* e *valor*. Primeiro, a *linguagem*, “ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica, ela pertence além disso ao domínio individual e ao domínio social” (Saussure, 2006, p. 17), já a *língua* é parte dessa totalidade e pode ser aprendida, pois a faculdade de construí-la é inata, mesmo que, por óbvio, possa ser desenvolvida. Ou seja, todo ser humano nasce provido de linguagem e com a potencialidade natural de adquirir uma língua.

Segundo ponto, o conceito saussuriano de *língua* só pode ser entendido na oposição com *fala*. Essa divisão é apenas metodológica, uma estratégia para uma melhor compreensão, porque

---

<sup>15</sup> Em suma, o ser humano é multidimensional, pelo fato de constituir-se por uma complexa rede de dimensões, como: física, social, psíquica, biológica, etc. (MORIN, 2002).

não é possível realizar uma separação de fato. Dito isso, *língua* consiste num sistema de signos que se opõem entre si e *fala* é a sua concretização.

A língua não constitui, pois, uma função do falante: é o produto que o indivíduo registra passivamente [...]. A fala é, ao contrário, um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: 1º, as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; 2º, o mecanismo psico-físico (sic) que lhe permite exteriorizar essas combinações. (Saussure, 2006, p. 22).

Se a língua está no nível abstrato, a fala está no nível concreto: nas produções de discursos e enunciados pelos falantes da língua. Tais falantes recorrem aos seus conhecimentos linguísticos abstratos (*signos*) nos momentos de enunciação (produção de discursos e enunciados). Isso nos encaminha ao terceiro tópico. Cada um desses signos é constituído (apenas uma divisão didática) por duas partes: *significante* (imagem acústica) e o *significado* (conceito). Sobre a primeira,

“esta não é o som material, coisa puramente física, mas a impressão [...] psíquica desse som, a representação que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la ‘material’, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato” (Saussure, 2006, p. 80).

Desse modo, o falante busca, no sistema, por signos que explicitem o que quer comunicar e cria seu discurso/enunciado, que, por sua vez, possui um sentido a ser compreendido pelo interlocutor. Vale lembrar, que o signo não que possui significado *a priori*, ele é arbitrário, isto é, apenas no momento da enunciação é possível perceber o sentido que o signo assume naquele enunciado/discurso específico.

E aqui chegamos ao último<sup>16</sup> conceito de Saussure: *valor*. De acordo com o autor, *valor* é a relação de oposição entre os signos no interior do sistema linguístico. Nesse sentido, oposição consiste na relação entre dois elementos<sup>17</sup> em comparação, mas sem que haja dissociação, pois é uma vinculação mediante interdependência. O valor de um termo depende das relações que mantém com todos os outros signos do sistema linguístico (Depecker, 2011).

Sobre isso, Saussure faz uma analogia bastante didática (Depecker, 2011). Ele compara essa relação a uma partida de xadrez, que não é estática, como se a cada jogada a disposição das peças fossem cada momento de enunciação. Nessa analogia, cada peça assume um valor.

<sup>16</sup> O sentido de “último” aqui é que cheguei ao final das definições que me propus a fazer no início deste item.

<sup>17</sup> O termo *elemento* foi utilizado no intuito de significar uma entidade linguística, termo mais genérico.

Por exemplo: uma peça assume o valor de *peão* (que só pode movimentar-se linearmente para frente, uma casa por vez) enquanto outra peça assume o valor de *cavalo* (que apenas pode mover-se em “L”). No entanto, pode haver um caso em que a pessoa tenha perdido a peça que tem o formato de cavalo e precise usar um outro objeto no lugar (um botão, um feijão, uma peça do jogo de Damas), nessa ocasião, no momento da partida, será um objeto diferente do convencional que assumirá o valor do cavalo. Isso significa que não importa o objeto concreto que será usado, o importante é considerar o valor que ele assume na partida. Relacionando com a *fala* (realização da *língua*), o signo não possui sentido sem estar em relação de oposição com outros signos num discurso.

Nesse sentido, embora não seja dito de forma explícita por nenhum teórico, a partir das explicações conceituais, é possível conjecturar que Saussure funde seus construtos teóricos em uma concepção interacionista. Isso se deve ao fato, por exemplo, de o autor olhar para os elementos constitutivos da língua como um sistema de signos que só possuem valor mediante a interação (numa relação de oposição) com outros signos no momento da enunciação.

A última ligação (sobre Saussure) que movimento diz respeito a Oswald Ducrot (1930-hoje), pois é o autor que fundamenta esta tese, uma vez que sua Teoria da Polifonia é a base de meus estudos. Então, Ducrot, em sua teoria, concorda com Saussure e incorpora desse autor conceitos como *linguagem*, *língua-fala*, *signo*, *valor* e *significante* e *significado* (todos já expostos). Além disso, Ducrot utiliza-se da estratégia metodológica de Saussure de apresentar os conceitos que constituem sua Teoria numa relação de oposição, pela qual um conceito só se define por oposição a outro:

Quadro 1: Sobre as terminologias

Quadro 1	Nível elementar	Nível complexo
<b>A realização linguística</b>		
Entidade abstrata (ingl. <i>type</i> )	Frase	Texto
Realização (ingl. <i>token</i> )	Enunciado	Discurso
Sentido 1: o que é realizado		
Sentido 2: acontecimento	Enunciação	
Sentido 3: processo de produção	Atividade linguística	

Fonte: Quadro recriado por mim com base em Ducrot (1984, p. 369).

No quadro acima há dois cruzamentos: a oposição elementar-complexo e a oposição concreto-abstrato. Há a exemplificação da organização metodológica de Ducrot, ao apresentar os conceitos de *frase* em oposição a *texto* e *enunciado* em oposição a *discurso*. O único

construto que não tem seu oposto explícito é o de enunciação, talvez por estar na origem do linguisticamente analisável (enunciado/discurso)<sup>18</sup>.

Finalizo este capítulo sobre perspectivas epistemológicas, tomando os principais paradigmas que servem como base ao processo de conhecer e situando minha tese no último referido – o Interacionismo. Então, para dar sequência e mais detalhamento à proposta, a seguir trago o capítulo sobre a teoria que serve como suporte da investigação, a Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot.

---

<sup>18</sup> Os conceitos abordados por Oswald Ducrot serão mais trabalhados no próximo capítulo.

### 3 TEORIA DA POLIFONIA E COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA

Neste capítulo, meu objetivo é tratar da Teoria da Polifonia: a perspectiva enunciativa que a sustenta, seus principais conceitos e, ao final, suas potencialidades em servir como recurso didático para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

#### 3.1 A PERSPECTIVA ENUNCIATIVA A PARTIR DE OSWALD DUCROT

A temática abordada nesta seção é *leitura*, um fenômeno, que por ser de ordem complexa, pode ser compreendido mediante várias perspectivas. Porém, para fins científicos, preciso fazer a delimitação da perspectiva desta tese, a enunciativa. Tomar esse caminho implica dizer, primeiramente, que todo ato de ler não é um processo passivo por parte do leitor. O discurso produzido por um sujeito contém nele sentidos que serão (re)construídos no momento em que outro sujeito passar a interagir com as palavras lá escritas, mas isso não significa que esse movimento seja objetivo e se manifeste de forma igual a todos que forem executá-lo. Pelo contrário, o leitor precisa ativamente buscar sentido nos enunciados e nos discursos<sup>19</sup>, fazendo isso mediante suas próprias referências de cultura, experiências e valores. (Teixeira, 2005).

Marlene Teixeira (2005) afirma que, nesse processo, o leitor passa a ser co-enunciador, ou seja, ele se aproxima da função de quem enunciou (escreveu) o discurso, se aproxima do papel do produtor de sentido (originalmente).

Se alçamos o leitor à condição de co-enunciador, a leitura deixa de ser uma atividade passiva para apresentar-se como algo a construir numa interação produtiva entre o texto e o leitor, renovada por particularidades do tempo e do espaço em que o texto se dá a ler (Teixeira, 2005, p. 199).

Isso significa que no momento da leitura, o sujeito leitor vai levar em consideração o tempo e o espaço em que se encontra para a atribuição de sentido, de tal modo que atualizará o tempo e o espaço que foram referências para o enunciador, quando escreveu. Essa interligação confere o caráter de co-enunciador a cada leitor de um mesmo discurso.

---

<sup>19</sup> Lembrete para o leitor: utilizo os termos “enunciado” e “discurso” para ficar coerente com a teoria que utilizo de base neste estudo. Aprofundarei tais conceitos neste capítulo ainda.

Nesse sentido, destaco outra ponderação a partir da perspectiva enunciativa: a de que cada leitura é única. Seguindo com a argumentação que iniciei, cada vez que uma pessoa se depara com um discurso escrito, trata-se de um processo singular de construção de sentido por parte desse sujeito, num certo tempo (hora, dia, mês, ano) e num certo espaço (cidade, estado). Se essa mesma pessoa defrontar-se exatamente com o mesmo discurso que leu há um ano atrás, por exemplo, consideramos que esse é outro processo de construção de sentido, uma vez que a situação enunciativa do leitor é outra (o tempo é outro, o espaço pode ser outro e as referências culturais, de experiência e valores do sujeito são outros). E, obviamente, quando o sujeito leitor for outro, essa mesma lógica se aplica, elucidando que cada processo de leitura é irrepetível.

Tais explicações permeiam a característica da subjetividade na leitura<sup>20</sup>, no entanto não quer dizer que cada leitor sempre fará associações livres a partir de um mesmo discurso, de forma que haja infinitas possibilidades de sentido, e assim se resume o fenômeno. Há maneiras de se verificar esse processo de forma mais descritiva e, por isso, científica, com considerações passíveis de observação e replicação. Sobre elas, tratarei em seguida.

Azevedo (2016) apresenta uma sistematização dos níveis de leitura que servem de base para esta tese. De acordo com a autora, são três os níveis pelos quais um leitor passa no momento de realizar a leitura de um enunciado e/ou discurso proficientemente, sendo que cada um depende do anterior para ser realizado. O primeiro deles (e a base para os demais) é a (1) *decodificação*: “a decifração do código escrito, o reconhecimento e a combinação de letras em palavras e enunciados” (p. 75). Para que o sujeito domine esse grau, pressupõem-se habilidades linguísticas ligadas à alfabetização. O segundo nível chama-se (2) *compreensão*: “a constituição, de modo analítico e sintético, do sentido das inter-relações das unidades de composição do discurso e do discurso como uma totalidade semântico-enunciativa” (p. 75). Isso significa, basicamente, que, para ter tal habilidade desenvolvida, é necessário dar conta de dois processos distintos: (a) compreender cada palavra individualmente, considerando a sua relação com as outras do enunciado e (b) compreender o sentido geral do enunciado, por meio de interconexão dos enunciados que compõem sentido do discurso. Já, o terceiro e último nível de leitura é a (3) *interpretação*: “o estabelecimento de relações entre o conteúdo temático do discurso e os contextos de produção e de recepção desse discurso” (p. 75). Essa é parte que abre espaço para uma maior subjetividade do sujeito, que pode relacionar aspectos linguísticos com extralinguísticos.

---

<sup>20</sup> Apesar de ser um tema bastante pertinente, não é o foco desta tese.

Defendo que essa sistematização dos níveis de leitura ajuda muito, academicamente, para que pesquisas sejam melhor desenvolvidas, mas é fundamental para auxiliar o ensino na escola, pois descreve os critérios que balizam o sujeito no caminho de uma proficiência leitora como um todo.

Na minha experiência como professora e pesquisadora da educação, percebo que, muitas vezes, em sala de aula, no pós-alfabetização, o trabalho com a leitura é feito sem ter muitas orientações científicas. Nos momentos em que os alunos são convidados a realizar estudos de enunciados e discursos, não fica sempre evidente (a eles e aos próprios professores) a distinção dos níveis pelos quais eles precisam passar, muito menos as habilidades necessárias para seus desenvolvimentos como leitores. É bastante comum que os nomes “compreensão” e “interpretação” sejam usados como sinônimos, aproximando-se mais do sentido do segundo, porém deixando “mais livre” as formas de análise, ou seja, sem critérios lógicos (científicos) para tal interpretação<sup>21</sup>.

Isso que acabei de constatar faz parte das minhas motivações para esta tese. Pretendo investigar em livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), presentes nas escolas públicas brasileiras:

- a) se há atividades criadas com o objetivo de desenvolver a habilidade de compreensão leitora analítica nos materiais;
- b) se houver tais atividades, como estão formuladas.

Reconheço que pode haver problemas na fase da alfabetização, na formação de leitores competentes de primeiro nível e também nas fases de compreensão sintética e interpretação, porém o recorte da minha pesquisa é específico, com aprofundamentos acerca da compreensão leitora analítica. Meu objetivo é utilizar o potencial da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, como um recurso didático para contribuir com o desenvolvimento da compreensão leitora analítica pelos estudantes. Isto é, a Teoria pode auxiliar no momento da descrição semântica do enunciado, explicitando o que exatamente o aluno precisa compreender analiticamente. Desse modo, mais adiante, se não houver atividades específicas desse nível de leitura nos livros didáticos, posso propor ao PNLD essa inclusão com apoio da Teoria. E, se existirem tais exercícios, a Teoria da Polifonia consegue me instrumentalizar para tal avaliação.

---

<sup>21</sup> Destaco que reconheço a importância da leitura como fruição, no entanto considero problemáticas as práticas em que apenas essa visão é considerada, pensando que o objetivo do professor de línguas é também formar leitores proficientes.

Como foi possível perceber, meu eixo de estudo é a educação e a linguística. A partir disso, depois de terminada essa primeira asserção teórica, é coerente que eu traga para a argumentação o documento nacional regulador da educação básica, como forma de dialogar com o que já tratei até aqui. Por isso, a seguir, apresento o que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta sobre leitura.

Minha primeira investigação no material teve por objetivo delimitar a busca, de acordo com as minhas futuras intenções de discussões a respeito dos livros selecionados pelo PNLD. Ou melhor, como pretendo trabalhar com livros didáticos selecionados pelo 7º ano do Ensino Fundamental (selecionados pelo Programa referido), obviamente, exclui as partes da BNCC que tratavam da Educação Infantil e Ensino Médio. Depois, encontrei algumas seções, das menos para as mais específicas, sobre a etapa do Ensino Fundamental. São elas: orientações gerais para a Área de Linguagens, para o Ensino Fundamental como um todo, para o Ensino Fundamental Anos Iniciais e para o Ensino Fundamental Anos Finais.

Minha escolha foi analisar o que o documento apresenta sobre essa última divisão. No material, consta um texto introdutório que contextualiza os conhecimentos necessários a serem ensinados aos estudantes que forem cursar essa etapa escolar, mas especificando a centralidade do trabalho a partir dos gêneros textuais/discursivos:

No componente Língua Portuguesa, amplia-se o contato dos estudantes com gêneros textuais relacionados a vários campos de atuação e a várias disciplinas, partindo-se de práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens para a ampliação dessas práticas, em direção a novas experiências.

Como consequência do trabalho realizado em etapas anteriores de escolarização, os adolescentes e jovens já conhecem e fazem uso de gêneros que circulam nos campos das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático, de atuação na vida pública e campo da vida pessoal, cidadãos, investigativas.

Aprofunda-se, nessa etapa, o tratamento dos gêneros que circulam na esfera pública, nos campos jornalístico-midiático e de atuação na vida pública. (Brasil, 2018a, p. 136).

Diante disso, mesmo que tenha sido exposto de forma geral, é possível defender que se o foco está nos gêneros, significa que está nos discursos e enunciados de forma prática, ou seja, em situações reais (ou próximas disso) de uso da língua. Nesse sentido, para que o aluno conheça e faça uso (expressões retiradas do próprio trecho anterior) desses tipos específicos de discursos e enunciados, consigo inferir que ele tenha passado pelas etapas de decodificação, compreensão e interpretação, como pilares de seu desenvolvimento.

Mais adiante, no material, nas páginas 140 a 192, há quadros nos quais estão sistematizados os “campos de atuação”, as “práticas de linguagem”, os “objetos do conhecimento” e as “habilidades” necessários aos alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental.

Perante o exposto, o que me interessa são as orientações específicas, dentro das “práticas de linguagem”, sobre “leitura”, no que tange ao 7º ano do Ensino Fundamental. Sobre isso, fiz a seguinte compilação (com os “campos de atuação” citados no início de cada seção, os “objetos do conhecimento” à esquerda e as “habilidades” à direita no quadro):

Quadro 2: Objetos do conhecimento e habilidades relacionadas à leitura – BNCC

CAMPO JORNALÍSTICO-MIDIÁTICO	
Reconstrução do contexto de produção, circulação e recepção de textos	(EF07LP01) Distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado.
Caracterização do campo jornalístico e relação entre os gêneros em circulação, mídias e práticas da cultura digital	(EF07LP02) Comparar notícias e reportagens sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes mídias, analisando as especificidades das mídias, os processos de (re)elaboração dos textos e a convergência das mídias em notícias ou reportagens multissemióticas.  (EF67LP01) Analisar a estrutura e funcionamento dos hiperlinks em textos noticiosos publicados na Web e vislumbrar possibilidades de uma escrita hipertextual.
Apreciação e réplica	(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.
Relação entre textos	(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.
Estratégia de leitura Distinção de fato e opinião	(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.
Estratégia de leitura: identificação de teses e argumentos Apreciação e réplica	(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância. <b>COMPREENDER O QUE ESTÁ PRESSUPOSTO</b>
Efeitos de sentido Exploração da multissemiose	(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc. (EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. (EF67LP08) Identificar os efeitos de sentido devidos à escolha de imagens estáticas, sequenciação ou sobreposição de imagens, definição de figura/fundo, ângulo, profundidade e foco, cores/tonalidades, relação com o escrito (relações de reiteração, complementação ou oposição) etc. em notícias, reportagens, fotorreportagens, foto-denúncias, memes, gifs, anúncios publicitários e propagandas publicados em jornais, revistas, sites na internet etc.
CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA	

Estratégias e procedimentos de leitura em textos legais e normativos	(EF67LP15) Identificar a proibição imposta ou o direito garantido, bem como as circunstâncias de sua aplicação, em artigos relativos a normas, regimentos escolares, regimentos e estatutos da sociedade civil, regulamentações para o mercado publicitário, Código de Defesa do Consumidor, Código Nacional de Trânsito, ECA, Constituição, dentre outros.
Contexto de produção, circulação e recepção de textos e práticas relacionadas à defesa de direitos e à participação social	(EF67LP16) Explorar e analisar espaços de reclamação de direitos e de envio de solicitações (tais como ouvidorias, SAC, canais ligados a órgãos públicos, plataformas do consumidor, plataformas de reclamação), bem como de textos pertencentes a gêneros que circulam nesses espaços, reclamação ou carta de reclamação, solicitação ou carta de solicitação, como forma de ampliar as possibilidades de produção desses textos em casos que remetam a reivindicações que envolvam a escola, a comunidade ou algum de seus membros como forma de se engajar na busca de solução de problemas pessoais, dos outros e coletivos.
Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição <i>on-line</i> , carta aberta, abaixo-assinado, proposta etc.) Apreciação e réplica	(EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral, acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição) e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros.
Estratégias, procedimentos de leitura em textos reivindicatórios ou propositivos	(EF67LP18) Identificar o objeto da reclamação e/ou da solicitação e sua sustentação, explicação ou justificativa, de forma a poder analisar a pertinência da solicitação ou justificativa.
<b>CAMPO DAS PRÁTICAS DE ESTUDO E PESQUISA</b>	
Curadoria de informação	(EF67LP20) Realizar pesquisa, a partir de recortes e questões definidos previamente, usando fontes indicadas e abertas.
<b>CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO</b>	
Relação entre textos	(EF67LP27) Analisar, entre os textos literários e entre estes e outras manifestações artísticas (como cinema, teatro, música, artes visuais e midiáticas), referências explícitas ou implícitas a outros textos, quanto aos temas, personagens e recursos literários e semióticos
Estratégias de leitura	(EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infantojuvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores.
Reconstrução da textualidade Efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos	(EF67LP29) Identificar, em texto dramático, personagem, ato, cena, fala e indicações cênicas e a organização do texto: enredo, conflitos, ideias principais, pontos de vista, universos de referência.

Fonte: criação minha (2023).

No quadro, é possível perceber que há quatro campos com relação aos quais é preciso desenvolver habilidades leitoras: (a) campo jornalístico-midiático, (b) campo de atuação da vida pública, (c) campo das práticas de estudo e pesquisa e (d) campo artístico-literário. A

respeito de cada um, existem objetos do conhecimento e habilidades que guiam o que é necessário ser estudado na escola, quanto à prática de linguagem que me interessa aqui, a leitura.

Como forma de delimitar mais ainda o que preciso para esta tese, colori de modo diferente (cinza e branco) tanto os objetos do conhecimento como as habilidades, fazendo uma distinção entre o que está mais relacionado ao nível da compreensão (cinza) e ao da interpretação (branco) – o nível da decodificação não aparece como foco aqui, pois é a base que provavelmente já foi construída em anos escolares anteriores.

Indo agora para os destaques em cinza, as habilidades EF67LP04, EF67LP05, EF67LP06, EF67LP07, EF67LP15 e EF67LP28 tratam mais especificamente da compreensão leitora analítica, uma vez que consideram o desenvolvimento da compreensão de postos e pressupostos nos enunciados e discursos referentes aos campos explicitados.

Trago como exemplo disso a EF67LP05 aplicada a um recorte de uma resenha crítica sobre o livro *Romeu e Julieta* (que faz parte do campo jornalístico-midiático, pois está em um website): “Muitos adolescentes atualmente romantizam e idealizam a obra como uma meta de relacionamento, sendo que muitos deles, [nem] ao menos leram o livro em sua íntegra.” (Souza, 2020).

De acordo com a descrição da habilidade, o estudante precisa “identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos [...], manifestando concordância ou discordância”. Nesse caso, ele necessita compreender os três enunciados que compõem o recorte selecionado: a) muitos adolescentes atualmente romantizam e idealizam a obra “*Romeu e Julieta*”, b) muitos adolescentes atualmente romantizam e idealizam o relacionamento do casal *Romeu e Julieta* e c) muitos adolescentes nem ao menos leram a obra “*Romeu e Julieta*” na íntegra. Depois disso, é necessário perceber o posicionamento crítico adotado pela autora Souza para poder tomar a atitude de concordar ou discordar dele. O ponto de vista defendido é que mesmo sem fazer a leitura de toda a obra, muitos adolescentes a colocam como referência de idealização, no que tange ao relacionamento do casal protagonista. Sendo assim, por exemplo, o aluno pode emitir sua opinião sobre: a) a quantidade de adolescentes que não leem a obra da íntegra; b) a quantidade de adolescentes que idealizam a obra; e c) a quantidade de adolescentes que idealizam o casal da obra. São todas abordagens que demandam uma compreensão do que está escrito explicitamente e do que está pressuposto nos enunciados.

Ainda sobre os destaques em cinza, as habilidades EF67LP04, EF67LP08 e EF67LP18 foram marcadas pela relação com o nível da compreensão, mas com o subnível sintético. O que vou destacar aqui é a dependência desse grau com o anterior (o analítico, foco deste estudo).

O exemplo será relacionado à aplicação da habilidade EF67LP04 a dois comentários realizados na página do Youtube do canal jornalístico Uol, em um vídeo de 17 segundos intitulado “Ciclone no RS: Imagens mostram avanço do rio Taquari em Santa Tereza”. O que acontece no vídeo é justamente o que o título descreve, as casas próximas ao rio foram inundadas.

Sobre o fato mencionado, destaco dois comentários:

**Comentário 01:** “Não é uma boa ideia construir casas a menos de 50 metros de rios” (Uol, 2023, sem paginação).

**Comentário 02:** “Acredito que nos locais que possuem ruas ao lado do Rio deveria ter uma sirene para casos de emergência, ouvi dizer que 24 horas antes do Rio transbordar a defesa civil tentou avisar o pessoal e, se tivesse uma sirene, o alerta seria enviado muito mais rápido.” (Uol, 2023, sem paginação).

De acordo com a habilidade EF67LP04, o estudante precisa “distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato”. Ou seja, é preciso compreender o fato central e as opiniões contidas nos dois comentários citados. Para que isso ocorra, antes, é interessante que o aluno compreenda cada comentário separadamente, identificando o que está dito e o que está pressuposto em cada um deles, pois, sem isso, não conseguirá relacioná-los como opiniões distintas de um mesmo fato. Explico:

**Comentário 01:** há a relação entre o fato de o rio Taquari ter avançado e atingido casas em Santa Tereza e a opinião de não ser uma boa ideia a construção de casas a menos de 50 metros de qualquer rio por conta do risco de enchente (é opinião, porque essa informação não faz parte da notícia original).

**Comentário 02:** há a relação entre o fato de o rio Taquari ter avançado e atingido casas em Santa Tereza e a opinião de que deveria haver sirenes para, em casos de emergência, em locais que costeiam rios, a ajuda vir mais rapidamente (é opinião, porque essa informação não faz parte da notícia original).

Nesse sentido, reforço a importância da proficiência no nível da compreensão analítica, que prevê a compreensão dos sentidos das palavras (sozinhas e em relação com outras), para o não comprometimento das etapas seguintes, em que o sujeito constrói o sentido de todo o enunciado ou discurso e depois, relaciona-o com o extralinguístico. Por essa razão, também trouxe no quadro anterior as habilidades EF07LP01, EF07LP02, EF67LP01, EF67LP02, EF67LP03, EF67LP16, EF67LP17, EF67LP20, EF67LP27 e EF67LP29, marcadas em branco. Elas se referem ao nível da interpretação, porque visam ao trabalho extradiscursivo em sala de aula, propondo que os alunos reflitam sobre os contextos de produção e de recepção de enunciados e discursos dos campos de atuação indicados.

A título de exemplo, apresento uma possível aplicação da habilidade EF07LP01 em relação a uma notícia sensacionalista sobre a cantora Sandy. Tal notícia encontra-se no website Uol, de 2020, com a seguinte manchete: “Sandy diz que já pensou em encerrar a carreira devido a problema de saúde” (Uol, 2020, sem paginação). O restante do discurso é o seguinte:

Sandy, que está longe dos palcos desde o fim da turnê com seu irmão, revelou que já pensou em interromper a carreira. A filha de Xororó comentou sobre o episódio que envolveu uma condição de sua saúde.

"Sou muito alérgica. Choveu, eu estou espirrando [...] Até sofri com isso bastante tempo porque tenho uma sinusite crônica. No fim de 2018, eu sofri tanto que cheguei a me questionar se ia continuar a minha carreira porque me atrapalhava demais. Era pigarro o tempo inteiro", disse ela, no podcast 'Sistema Solari', de Felipe Solari. (Uol, 2020, sem paginação).

O objetivo da habilidade EF07LP01 é que o estudante consiga “distinguir diferentes propostas editoriais – sensacionalismo, jornalismo investigativo etc. –, de forma a identificar os recursos utilizados para impactar/chocar o leitor que podem comprometer uma análise crítica da notícia e do fato noticiado”. No entanto, para isso, ele precisa compreender analiticamente, em especial, duas partes dessa notícia: a manchete e o trecho em que a cantora informa de qual doença sofria. Isso porque, por meio da manchete, o estudante compreende que um problema de saúde poderia ter desencadeado o encerramento da carreira da cantora e, mediante o trecho, compreende que a cantora sofria de uma sinusite crônica desencadeada constantemente em função do clima.

Sem compreender essas duas relações, o aluno não conseguiria passar para os próximos níveis de leitura e perceber a relação entre o que se espera quando se lê que um problema de saúde teria impactado no fim de uma carreira e os desdobramentos quando se descobre que a doença era “menos grave” do que a manchete pareceu indicar, gerando o sensacionalismo.

Com este capítulo, meu objetivo foi enfatizar a perspectiva leitora adotada nesta tese, bem como os materiais teóricos e a documentação legal que dá suporte para isso. Assim sendo, finalizo esta seção, anunciando que, em seguida, apresentarei a teoria.

### 3.2 A TEORIA DE OSWALD DUCROT

Neste capítulo, passo a explicar mais detalhadamente Teoria da Polifonia, começando com os conceitos básicos e evoluindo para a forma como é possível realizar uma descrição polifônica de enunciados. Farei isso tudo com o objetivo de chegar ao final da seção e ter deixado evidente o potencial da referida teoria na contribuição para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

Oswald Ducrot é um pesquisador e teórico francês que tem como objeto de estudo a significação da língua. Inseriu-se na área da Linguística, mais especificamente, na semântica, e tornou-se o autor da Teoria da Polifonia. Tal construção partiu de questionamentos histórico-epistemológicos de sua área de investigação: “Parece-me, com efeito, que as pesquisas sobre linguagem, há pelo menos dois séculos, consideram como óbvio – sem nem sequer cogitar em formular a idéia (sic), de tal modo ela se mostra evidente – que cada enunciado<sup>22</sup> possui um, e somente um autor” (Ducrot, 1987, p. 161).

Ducrot reconhece que Mikhail Mikhailovich Bakhtin (importante linguista que viveu de 1895 a 1975) elaborou o primeiro conceito de *polifonia*, porém esse teria aplicação apenas a textos, e não “aos enunciados de que estes textos são construídos” (Ducrot, 1987, p. 161), por isso a perspectiva bakhtiniana não coloca em dúvida o postulado de que um enunciado possui apenas uma voz.

Além disso, há outra autora que serviu como base para avanços e justificativas da Teoria do francês. Ann Banfield e seus estudos sobre o estilo indireto livre são citados por Ducrot, com concordâncias e ressalvas, no que se refere à unicidade do sujeito.

Sobre a primeira parte, Ducrot apresenta as contribuições da pesquisadora ao fazer a distinção entre *locutor* e *produtor empírico*. A explicação é a seguinte: *locutor* seria “o ser designado no enunciado como seu autor (através, por exemplo, de marcas da primeira pessoa), e o *produtor empírico*, ser que não deve ser levado em conta por uma descrição lingüística preocupada somente com indicações semânticas contidas no enunciado” (Ducrot, 1987, p. 162,

---

<sup>22</sup> Os conceitos de *enunciado*, *frase*, *texto* e *discurso* serão aprofundados em seguida neste mesmo capítulo.

grifos meus). Ou seja, o *locutor* é o responsável pelo que se diz no enunciado, é o ‘eu’ discursivo, já o *produtor empírico* é o ser que fisicamente proferiu o que foi dito, sendo que este último não é integrante da análise, uma vez que o observável é apenas o que está no nível do discurso. Sendo assim, a autora traz novas contribuições à linguística, segundo Ducrot, colocando em dúvida o postulado sobre a existência de uma voz apenas no enunciado.

E sobre a segunda parte das considerações sobre os estudos de Banfield, Ducrot estabelece a crítica negativa: a igualdade entre *locutor* e *sujeito de consciência*. O exemplo trazido para tal explicação: quando alguém é chamado de imbecil e responde “Ah, eu sou um imbecil, muito bem, você vai ver...” (Ducrot, 1987, p. 162). Nesse caso, ‘eu sou um imbecil’ é defendido pela autora americana como uma retomada (de um enunciado pronunciado anteriormente), o que para Ducrot nada mais é do que “salvar a unicidade admitida *a priori* como um dado de bom senso: “não se pode, em um enunciado que se apresenta como próprio, exprimir um ponto de vista que não seja o próprio”.” (Ducrot, 1987, p. 162-163). Em outras palavras, não admitir que ‘eu sou um imbecil’ pode ser uma das vozes do próprio enunciado é ainda considerar um postulado, mas agora da unicidade do ponto de vista do sujeito – em casos em que o locutor aceita e/ou assume o ponto de vista de um enunciador.

Dessa forma, o linguista francês insere o postulado de base da Teoria da Polifonia: mostrar que em um enunciado há mais de uma voz (por isso ‘poli’, do grego, que significa *várias*, e ‘fonia’, que significa *vozes*) expressando mais de um ponto de vista. Tais vozes seriam do *sujeito empírico*, do *locutor* e dos *enunciadores*. O primeiro é o sujeito físico (o ser humano) que produz o enunciado; o segundo é o autor discursivo, quem aparece no enunciado como o “eu”, como seu responsável; e os terceiros são os pontos de vistas pressupostos no enunciado (Ducrot, 1987).

Essas definições serão aprofundadas mais adiante, pois são fundamentais como sustentação da afirmação de que a Teoria da Polifonia pode contribuir com o desenvolvimento da compreensão leitora analítica. Para isso, é preciso incluir mais alguns conceitos a esta fundamentação. É o que será feito a seguir.

Conforme já foi abordado no capítulo 2, Oswald Ducrot tem como base os estudos de Ferdinand de Saussure e por isso incorpora desse autor conceitos como *linguagem*, *língua*, *fala*, *signo*, *valor* (já apresentados também no capítulo 2). Ademais, Ducrot utiliza-se da estratégia metodológica saussuriana, apresentando os conceitos da Teoria da Polifonia na relação de oposição: um conceito só é definido por intermédio da oposição ao outro. Nesse sentido, exponho a seguir o que Ducrot entende por *enunciado*, *frase*, *discurso*, *texto*, *significação*, *sentido* e *enunciação*.

Primeiramente, destaco o fato de Oswald Ducrot pontuar a importância da conceituação das entidades/fenômenos e seu caráter arbitrário.

[...] nem mesmo a linguística, que, durante muito tempo, considerou estranho ao seu objeto o estudo do que acontece quando falamos, possui, sobre este assunto, distinções terminológicas reconhecidas por todos. Torna-se pois (sic) necessário decidir, arbitrariamente, que tal termo será atribuído a tal noção. É o que vai ser feito em primeiro lugar – ressaltando que a terminologia adoptada (sic) não possui qualquer caráter de universalidade, mas visa apenas evitar [...] algumas confusões que poderiam, quer mascarar, quer tornar insolúveis os problemas a abordar.” (Ducrot, 1984, p. 368).

Fazer tais apontamentos é uma forma de contribuir com a sistematização de conhecimentos da área da linguística, ao mesmo tempo em que assume que as terminologias poderiam ser outras, mas que o que elas designam precisa ser bem compreendido pela comunidade científica.

Dito isso, vou para os conceitos de base: *frase*, *enunciado*, *texto* e *discurso*. Sobre eles, há duas relações de oposição concebidas por Oswald Ducrot: uma que segue o critério do *abstrato-concreto* e outra, do nível *elementar-complexo*, ambas apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 3: Relações de oposição

	Nível elementar	Nível complexo
Entidade abstrata	FRASE	TEXTO
Entidade concreta	ENUNCIADO	DISCURSO

Fonte: Criação minha (2023), a partir de Ducrot (1984).

No que se refere à relação *abstrato-concreto*, encontram-se como entidades abstratas: *frase* e *texto*, e como entidades concretas *enunciado* e *discurso*, sendo que as segundas são as realizações linguísticas das primeiras, respectivamente. Tanto *frase* como *texto* correspondem ao nível do que Saussure denominou *língua*; já *enunciado* e *discurso* correspondem ao nível da *fala* saussuriana.

Nas palavras de Ducrot:

Suponhamos que duas pessoas diferentes digam “faz bom tempo”, ou que uma mesma pessoa diga em dois momentos diferentes, de dois observáveis diferentes, observáveis que a maior parte dos linguistas explicam decidindo que se trata de duas ocorrências da mesma frase de uma língua, definida como uma estrutura lexical e sintática, e da qual se supõe que ela é subjacente. (Ducrot, 1987, p. 164).

Nesse exemplo, fica evidente que a realização da língua (fala) está na entidade concreta que é o enunciado, aquilo que pode ser observado e é irrepetível: não há enunciados iguais, por

conta dos seus contextos de produção (espaços, tempos e interlocutores diferentes). Já a *frase* está no nível abstrato, na língua, no não observável, sendo repetível. O mesmo ocorre com *texto* e *discurso*: é impossível existirem dois discursos iguais; o que se repete é a entidade abstrata da relação, o *texto*.

Eis então a propriedade que Oswald Ducrot aponta como diferencial entre as entidades concretas e abstratas: “trata-se da propriedade de referir, isto é, de fazer alusão a objetos, estados ou acontecimentos absolutamente particulares do mundo real (ou eventualmente de um mundo imaginário)” (Ducrot, 1984, p. 370). A referência não pode ser feita pela frase ou texto, apenas por meio do enunciado ou discurso. Um exemplo pode ser observado da seguinte forma:

- a) Sara falou na segunda-feira: *Estive doente ontem!*
- b) Augusto falou no sábado: *Estive doente ontem!*

Podemos compreender a referência a partir do ser que a realiza (quem esteve doente) e no tempo em que a realiza (que dia é ‘ontem’). Em ‘a’ o ser é “Sara”, e o tempo é “segunda-feira”, já em ‘b’ o ser é “Augusto”, e o tempo é “sábado”. Ou seja, cada enunciado tem referências distintas no mundo real, sendo que há dois enunciados e apenas uma frase.

Ducrot, ainda, acrescenta: “o que se pode dizer da frase é, pois, somente, que ela fornece instruções que permitem descobrir, numa situação de enunciação particular aquilo a que se referem os seus enunciados” (DUCROT, 1984, p. 370). Em outras palavras, a entidade abstrata oportuniza as instruções para possíveis realizações (frases em enunciados; textos em discursos) em tempos, espaços e por interlocutores específicos.

Agora, sobre a relação que considera *elementar-complexo*, há no nível elementar a *frase* e o *enunciado*, e no complexo, o *texto* e o *discurso*. Início com a diferenciação entre *enunciado* e *discurso* (as entidades concretas) para elucidar o porquê de, nesta relação, estarem em níveis separados.

De acordo com Ducrot (1984, p. 375), “a realização de uma sequência de signos constitui um só enunciado quando implica, da parte do locutor, um só acto de enunciação. Contém vários, pelo contrário, quando é possível dividi-la em segmentos implicando cada um, durante a enunciação, um investimento particular”. Além disso, “para que uma sequência de enunciados constitua um discurso, podemos como condição suplementar [...] que os actos de enunciação sucessivos não sejam acontecimentos independentes, mas se apoiem uns nos outros”. (p. 375).

Para elucidar, trago os seguintes exemplos:

- a) *Se minha mãe comprar legumes, eu vou cozinhar hoje* [enunciado]
- b) *Se minha mãe comprar legumes, eu vou cozinhar hoje, então prefiro que ela esqueça*  
[discurso]

Em ‘a’ o locutor se responsabiliza por apenas um ato, que é a relação entre a aquisição dos legumes e a ação de cozinhar. Porém, em ‘b’, há dois atos, o locutor se responsabiliza pela relação de: 1) a aquisição de legumes e a ação de cozinhar e 2) a relação em ‘a’ e a preferência pelo esquecimento da mãe. Ou seja, em ‘b’ há dois enunciados, sendo que, para o segundo fazer sentido, é preciso do primeiro e vice-versa, logo são interdependentes. Em resumo, ‘a’ é enunciado por se tratar da relação entre duas informações e ‘b’ é discurso pelo fato de ser constituído por mais do que duas informações articuladas.

Depois de considerar as entidades concretas, fica mais fácil observar a razão da diferenciação entre nível elementar e complexo. Isso porque: a) ficou evidente que o discurso é mais complexo que o enunciado, devido às suas propriedades e b) se o enunciado é a realização da frase, e o discurso é a realização do texto, já é possível fazer deduções sobre as entidades abstratas classificarem-se como *elementar* e *complexa* também, da mesma forma que as complexas. Dito de outro modo, uma vez que o enunciado esteja no nível elementar, é lógico que a frase também. Como entidade abstrata, a frase fornece instruções para a concretização de um enunciado: em que o locutor se responsabiliza por uma afirmação. Já o texto encontra-se no mesmo nível do discurso, o complexo.

Para um maior detalhamento, sobre a distinção entre *frase* e *texto*, Ducrot (1984, p. 373) afirma: “Para chamar <texto> a uma sequência de frases pomos como única condição que pelo menos *algumas* das suas realizações dêem lugar a um discurso, quer dizer, uma sequência de enunciados apoiando-se uns nos outros, qualquer sequência de frases corresponde à definição”. O autor diz que as instruções apresentadas pelas frases em sequência podem adquirir um sentido de discurso dependendo do contexto discursivo em que estarão. Um exemplo disso pode ser as seguintes frases (concretizadas em enunciados):

- a) *Não gosto de futebol.*
- b) *Não gosto de achocolatado.*

É possível compreender ‘a’ e ‘b’ como independentes, portanto, como duas frases realizadas em dois enunciados. No entanto, podemos considerar a situação que segue: Carlos

foi convidado para ir à festa de aniversário de um colega, mas não está com vontade de ir. Apesar da insistência do colega contando sobre o que terá em sua festa, Carlos reforça seu desinteresse dizendo ‘a’ e ‘b’. Ou seja, é na realização que podemos atribuir sentido de interdependência entre as frases e, assim, considerá-las como texto (que realizado trata-se de um discurso).

Neste momento, depois de trabalhar com os quatro primeiros conceitos, detenho-me nos próximos dois – *significação* e *significado* – que designam o valor<sup>23</sup> semântico das unidades linguísticas que já foram apresentadas – *frase*, *enunciado*, *texto* e *discurso*. Sendo assim, para elucidar, trago o seguinte quadro:

Quadro 4: Significação e sentido

	Nível elementar	Nível complexo	Valor semântico
Entidade abstrata	FRASE	TEXTO	Significação
Entidade concreta	ENUNCIADO	DISCURSO	Sentido

Fonte: Criação minha (2023), a partir de Ducrot (1984).

É possível perceber que o quadro é semelhante àquele mostrado ao justificar as diferenças de relações (*abstrato-concreto* e *elementar-complexo*) entre *frase*, *enunciado*, *texto* e *discurso*. Isso porque o valor semântico conecta-se diretamente às propriedades das unidades linguísticas abstrata e concreta, sendo o conceito de *significação* relacionado às entidades abstratas (*frase* e *texto*), e o conceito de *sentido*, às concretas (*enunciado* e *discurso*). Nas palavras do autor (1984, p. 374):

É evidente [...] que se concebemos o valor semântico apenas como um conteúdo susceptível (sic) de ser comunicado, ele só pode ser atribuído ao enunciado. Mas essa limitação desaparece se admitirmos a ideia de <significação>, entendida como um conjunto de instruções para constituir um conteúdo a partir da situação de enunciação.

Isso demonstra que é por meio de situações de enunciação (apresentarei tal conceito com mais detalhamento em breve) que as instruções presentes em frases e textos materializam-se na forma de enunciados e discursos. Ou seja, dependendo de quem, onde e quando se produz um enunciado, por exemplo, é que podemos dizer que um conjunto de instruções (significação)

<sup>23</sup> *Valor*: é a relação de oposição entre os signos no interior do sistema linguístico, de acordo com Saussure. Essa explicação foi mais detalhada no capítulo 02, quando trouxe justificativas sobre o embasamento de Ducrot nos conceitos saussurianos.

foi seguido e, assim, conseqüentemente, passe a ter um sentido específico (pelo fato de ser concreto).

Agora, finalmente, apresento o último conceito: *enunciação* – que se relaciona com todos os que já foram abordados até aqui – *enunciado, frase, discurso, texto, significação e sentido*. Para Oswald Ducrot (1984), esses seis conceitos citados até então são chamados de objetos linguísticos e o conceito que trarei em seguida seria o fato ou acontecimento linguístico.

Mais detalhadamente, *enunciação* trata-se do fato da realização linguística por um ser em um tempo e um espaço únicos; “falar da realização de uma entidade linguística já não significa [...] falar do objeto físico produzido; o que se considera é o próprio facto de esse objeto ter sido produzido”. (Ducrot, 1984, p. 369). É “o acontecimento que constitui a sua aparição, a sua inserção na sucessão dos fenômenos” (p. 368-369). Para elucidar, eis o exemplo:

*Na terça-feira, Maria disse à professora na escola: “Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas”.*

Isso significa que:

- a) “Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas” é o enunciado (que é a concretização da frase).
- b) “Maria” é o sujeito empírico do enunciado.
- c) O “eu” discursivo é o locutor.
- d) “Terça-feira” é o tempo em que o enunciado realizou-se.
- e) “Escola” é o espaço onde o enunciado se realizou.
- f) “Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas” (enunciado), “Maria” (sujeito empírico), “terça-feira” (tempo) e “escola” (espaço) juntos constituem a enunciação.

Aproveito esse exemplo para apontar os três conceitos de que tratei no início deste capítulo e que prometi trazer mais adiante: *sujeito empírico* (ser humano que produz o enunciado), *locutor* (figura discursiva responsável pelo conteúdo semântico do enunciado/discurso) e *enunciadores* (pontos de vista postos – ditos – e pressupostos – que podem ser compreendidos a partir do que é dito: *esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*):

*Na terça-feira, Maria disse à professora na escola:*

E(1): *esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*

- a) “Maria” é a pessoa física que produziu o enunciado *Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*, portanto é o sujeito empírico.
- b) O “eu” em “[Eu] *esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*” é quem assume a autoria do enunciado, portanto é o locutor (L).
- c) Já os enunciadores são:
- E<sub>1</sub>: *havia um tema para ser feito*
- E<sub>2</sub>: *eu não fiz o tema*
- E<sub>3</sub>: *em t<sub>0</sub> não tenho problemas*
- E<sub>4</sub>: *em t<sub>1</sub> tenho problemas*
- E<sub>5</sub>: *se eu tivesse feito o tema não teria problemas*
- E<sub>6</sub>: *esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*
- d) O locutor se relaciona com os enunciadores, aceitando, negando ou assumindo cada um deles. Por isso, nesse enunciado, o locutor (L) aceita E<sup>1</sup>, E<sup>2</sup>, E<sup>3</sup>, E<sup>4</sup> e E<sup>5</sup> e assume E<sup>6</sup>, pois concorda com os cinco primeiros enunciadores e tem o mesmo ponto de vista que o sexto<sup>24</sup>.

A ação de apresentar os enunciadores de um enunciado e as atitudes que o locutor toma diante de cada um deles é chamada de descrição polifônica e ela é normalmente representada assim:

*Na terça-feira, Maria disse à professora na escola:*

E(1): *esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*

E<sub>1</sub>: *havia um tema para eu fazer*

E<sub>2</sub>: *eu não fiz o tema*

E<sub>3</sub>: *em t<sub>0</sub> não tenho problemas*

E<sub>4</sub>: *em t<sub>1</sub> tenho problemas*

E<sub>5</sub>: *se eu tivesse feito o tema não teria problemas*

E<sub>6</sub>: *esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*

---

<sup>24</sup> Aqui fica evidente a possibilidade de haver um mesmo ponto de vista adotado por vozes diferentes, e não uma mesma voz/ponto de vista, rompendo com o postulado apresentado inicialmente no capítulo.

Na representação: E(1) é o enunciado; E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub>, E<sub>5</sub> e E<sub>6</sub> são os enunciadores e L é o locutor. Essa descrição está intimamente relacionada ao que apresentarei no subcapítulo a seguir, sobre a transformação da Teoria da Polifonia.

Para finalizar, trago à tona aqui dois fenômenos de muita relevância pertencentes à Teoria em questão: a *pressuposição* e a *negação*. O primeiro já foi bastante citado nesta tese por estar fortemente imbricado no que a descrição polifônica explicita, ou seja, por meio da análise polifônica é possível observar de modo mais evidente o que está posto e pressuposto pelo enunciado. Um exemplo pode ser o seguinte:

E(2): *continuo escrevendo meu livro todos os finais de semana*

Diante desse enunciado, é possível identificar como pressuposto o fato de eu realizar a ação de escrever meu livro todos os finais de semana também no passado. Isso é possível, pois a palavra “continuo” permite a pressuposição de que uma ação que foi iniciada no passado tenha sequência no presente. Ainda sobre esse fenômeno, Ducrot (1987) compara *pressupostos* a *subentendidos*<sup>25</sup>, para que não haja confusão entre ambos os conceitos. Em suma, o pressuposto está no nível da compreensão e o subentendido está no nível da interpretação. Se para identificar o primeiro temos que compreender o que o enunciado mostra, “o subentendido é resposta de uma pergunta sobre as condições de possibilidade da enunciação” (Ducrot, 1987, p. 32). Aplicado ao exemplo anterior, o subentendido pode ser que meus finais de semana são mais tranquilos e propícios à escrita, por isso continuo escrevendo meu livro – é uma possibilidade pensada a partir da enunciação. Em suma, o *pressuposto* está na língua, no dito, enquanto o *subentendido* está no dizer, na enunciação.

E, agora, passo para o fenômeno da *negação*, que trata-se de uma evidência da *pressuposição*. Ao tratar desse assunto, primeiro deixarei em relevo as diferenças entre as vozes dos enunciadores e do locutor em um enunciado. Por exemplo em:

E(3): *não gosto de comer massa todos os dias*

E<sub>1</sub>: *gosto de comer*

E<sub>2</sub>: *gosto de comer massa*

E<sub>3</sub>: *gosto de comer massa todos os dias*

E<sub>4</sub>: *não gosto de comer massa todos os dias*

---

<sup>25</sup> Embora o estudo do *subentendido* tenha sido abandonado por Ducrot ao longo do tempo, optei por trazer essa distinção aqui como forma de explicitar melhor o quê, de fato, importa para mim nesta tese: o *pressuposto*.

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: recusa E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

O enunciado *não gosto de comer massa todos os dias* possui quatro enunciadores diferentes, sendo que o terceiro é quem afirma: *gosto de comer massa todos os dias*, que é justamente o ponto de vista recusado pelo locutor. Sobre isso, aproveito para destacar o que mencionei há pouco: a *negação* é uma evidência da *pressuposição*. Nesse caso, no enunciado negativo é possível notar que o enunciador recusado é o que tem o ponto de vista afirmativo, ou seja, na negação, a afirmação é pressuposta.

Ademais, sobre a negação, Ducrot (1987) considera três classificações diferentes: *a metalinguística, a polêmica e a descritiva*. Quanto à primeira, o autor afirma ser “uma negação que contradiz os próprios termos de uma fala efetiva à qual se opõe” (p. 203), como no exemplo: “Não continuo a escrita do meu livro, porque, na verdade, nunca a iniciei”. É a negação do pressuposto positivo subjacente (o fato de que se eu continuo uma tarefa no presente é porque a comecei no passado). A *negação polêmica* está na maioria dos casos existentes e consiste no meu exemplo trazido anteriormente: “não gosto de comer massa todos os dias”, no qual o locutor recusa o ponto de vista positivo do terceiro enunciador (E<sub>3</sub>: “gosto de comer massa todos os dias”). E, finalmente, a *negação descritiva*, para Ducrot (1987), trata-se de uma espécie de retificação. Nesse fenômeno, o locutor também recusa o ponto de vista positivo do enunciador, porém não se associa a uma oposição. Um exemplo disso pode ser visto em: “não gosto de comer massa todos os dias, mas pizza, sim”, em que a retificação aparece ao dizer que pizza (mesmo sendo um tipo de massa) é uma comida que eu gosto de comer todos os dias.

Concluo, assim, a exposição dos conceitos de base da Teoria da Polifonia e dou espaço para a relação entre o que foi apresentado até aqui, no capítulo, e o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

### 3.3 TRANSFORMAÇÃO DIDÁTICA: A TEORIA DA POLIFONIA E A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA

Nesta seção tratarei do conceito de *transformação didática* e da aplicabilidade da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, ao contexto de ensino, dando suporte ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

Primeiramente, justifico a escolha por *transformação didática*. Para isso, alicerço-me em Azevedo (2016), partindo de Chevallard e seu conceito de *transposição didática*. Transpor didaticamente é, para o autor, reorganizar o texto de cunho científico para que fique mais acessível ao público em geral. Ou seja, numa tentativa de facilitar o processo de compreensão de determinado conteúdo científico, o texto no qual ele se encontra sofre alterações linguísticas, assim, o leitor menos proficiente no conteúdo terá mais chance de compreendê-lo.

Azevedo (2016) propõe uma extrapolação do conceito:

[...] para o ensino de língua, não basta adaptar ou, como diz Chevallard (1990) “deformar” o conhecimento cientificamente produzido com o intuito de simplificá-lo e torná-lo possível de ser aprendido pelo aluno, é mais do que isso, trata-se de transformar uma teoria científica em “instrumento” para o desenvolvimento de habilidades (Azevedo, 2016, p.77).

Ou seja, quando o objetivo não é facilitar a compreensão de determinado conhecimento científico, mas sim utilizá-lo como meio, como ferramenta para o ensino, não se trata mais do que Chevallard definiu. Desse modo, surge a proposta de nomear essa ação de *transformação didática*. Para este estudo, a intenção é utilizar a Teoria da Polifonia como um instrumento de ensino e não apenas transcrever explicações do que seja a teoria de forma facilitada.

Além disso, no trecho anterior, Azevedo (2016) destaca o ensino de língua como um diferencial quanto ao desenvolvimento de habilidades. Para a autora, o professor de português, inglês ou de qualquer outro idioma precisa fornecer meios para que os alunos consigam ser proficientes na língua: produzindo e compreendendo enunciados e discursos nas modalidades oral e escrita.

Oportunizar tais meios para o desenvolvimento de habilidades vai muito além de apenas classificar ou categorizar classes gramaticais, por exemplo, pois o “saber fazer” demanda prática e não somente falar, imaginar ou planejar essa ação (Azevedo, 2016). Nesse sentido, é possível dizer, mesmo que pareça óbvio, que, para ser proficiente em andar de bicicleta, é preciso andar de bicicleta; para saber como dirigir bem, é preciso dirigir; e conseqüentemente para construir a proficiência em leitura, é preciso ler. Isto é, as habilidades precisam ser praticadas para que sejam desenvolvidas.

A possibilidade de transformação didática da Teoria da Polifonia não é uma novidade trazida nesta tese. Azevedo em diversos estudos<sup>26</sup> (2016; 2018; 2019) já vem propondo tal

---

<sup>26</sup> Os estudos citados são apenas exemplos de investigações que tratam da transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot. Além disso destaco a existência de um grupo de pesquisa denominado *Linguagem, Semântica e Educação*, vinculado à Universidade de Caxias do Sul, o qual conta com presenças de pesquisadores

aplicação. A autora argumenta que a referida teoria tem potencial educativo “[...] já que põe à mostra os pontos de vista atualizados pelo locutor em cada enunciado de um discurso, bem como a posição deste em relação a cada ponto de vista” (2016, p. 77).

Para explicar tal citação, retomo o enunciado do exemplo usado no final do subcapítulo anterior juntamente com sua descrição polifônica.

*Na terça-feira, Maria disse à professora na escola:*

E(1): *Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas.*

E<sub>1</sub>: *havia um tema para eu fazer*

E<sub>2</sub>: *eu não fiz o tema*

E<sub>3</sub>: *em t<sub>0</sub> não tenho problemas*

E<sub>4</sub>: *em t<sub>1</sub> tenho problemas*

E<sub>5</sub>: *se eu tivesse feito o tema não teria problemas*

E<sub>6</sub>: *esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas*

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

No exemplo, “*Na terça-feira, Maria disse à professora na escola*” é a enunciação, o contexto discursivo que nos permite compreender quando, onde, por quem e para quem o enunciado originou-se. O “E(1) *Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas.*” é o enunciado e os E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub> são os pontos de vistas (postos e pressupostos) presentes no enunciado, chamados de enunciadores. O “L” – locutor, o “eu” do enunciado/discurso – concorda com os cinco primeiros enunciadores, pois se tratam de pontos de vistas pressupostos do que é posto, e o L assume o E<sub>6</sub>, porque esse é exatamente o ponto de vista que é dito explicitamente no enunciado.

O que eu expliquei até aqui elucidada a afirmação de que a Teoria da Polifonia é potente por mostrar os pontos de vistas de um enunciado e as atitudes (aceita, nega ou assume) do locutor em relação a eles. Então, o que farei em seguida é explicar como isso pode auxiliar no contexto educacional, no que tange ao desenvolvimento da compreensão leitora analítica.

Usando o mesmo exemplo: pensando na situação hipotética em que o enunciado “E(1): Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas” esteja sendo utilizado como meio de análise em um exercício de uma aula de português, com o foco na compreensão leitora. Apresento duas abordagens diferentes para o propósito do trabalho.

**Questão 01:**

*Leia o enunciado<sup>27</sup> a seguir e responda ao que se pede: “Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas”.*

- a) *Quem terá problemas?*
- b) *Qual ação foi esquecida pela pessoa?*

**Questão 02:**

*Leia o enunciado a seguir e responda ao que se pede: “Esqueci de fazer o tema, portanto terei problemas”.*

- a) *O que o sujeito poderia fazer para não ter problemas?*
- b) *O sujeito sempre teve problemas?*

O que difere uma proposta da outra são as perguntas mobilizadoras da análise do enunciado. Na questão 01, para responder, o aluno precisa compreender o que está posto apenas:

- a) Para responder a “Quem terá problemas?”, basta ler o enunciado e encontrar o verbo e o complemento “terei problemas”. Assim, o aluno usará a lógica: “quem terei problemas? Eu!”, portanto a resposta é o “eu” do enunciado.
- b) Para responder a “Qual ação foi esquecida pelo sujeito?”, é preciso apenas identificar no enunciado o verbo e “esquecer” e seu complemento: “esqueci de fazer o tema”. Dessa forma, o estudante pensa “o que o “eu” esqueceu de fazer?” e encontra como resposta “o tema”, posto no enunciado.

Já na segunda proposta, as perguntas mobilizam os pressupostos do enunciado, ou seja, para respondê-las, é preciso compreender os pontos de vista dos enunciadorees que podem ser explicitados pela Teoria da Polifonia. Veja:

---

<sup>27</sup> Em situações reais, os materiais didáticos utilizam o termo “frase”, porém, para ficar coerente com a teoria que estudo, opto por chamar de “enunciado”.

- a) Para responder a “O que o sujeito poderia fazer para não ter problemas?” o estudante deve compreender que o sentido de “portanto” está em relacionar uma ação e uma consequência, então precisa identificar o que vem antes como a ação/causa “esqueci de fazer o tema” e o que vem depois/consequência “terei problemas”, assim: “ter problemas é uma consequência de não fazer o tema”, do mesmo modo que “fazer o tema é uma consequência de não ter problemas”. [A resposta é o E<sub>5</sub>: *se eu tivesse feito o tema não teria problemas*].
- b) Para responder a “O sujeito sempre teve problemas?” é preciso que o aluno compreenda a explicação anterior (tenha respondido certo para a letra ‘a’) como base. Em seguida, é necessário que perceba a lógica de mudança de o sujeito passar a ter problemas apenas porque esqueceu de fazer o tema, ou seja, a resposta: nem sempre os teve. [A resposta é o E<sub>3</sub>: *em to não tenho problemas*].

Esse exemplo, embora fictício, representa o que defendo nesta tese como potencialidade de transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot. Na questão 01, as perguntas servem para mobilizar apenas a habilidade de identificação de informações no enunciado, uma vez que o aluno apenas precisa reconhecer as palavras que são ditas. Já na questão 02, as perguntas foram construídas tendo como base a descrição polifônica, assim, conseguem mobilizar a habilidade de perceber os pressupostos do enunciado, isto é, a compreensão leitora analítica (a segunda etapa da proficiência em leitura; a habilidade de constituir sentido a partir de cada elemento do enunciado, conforme apresentado no capítulo 03).

Não foi de modo aleatório que escolhi o exemplo da questão 01 anteriormente. Minha experiência como professora de língua me mostra que os materiais didáticos trazem exercícios de identificação de informações em enunciados (e também em discursos), mas os indicando para o trabalho com compreensão de discursos e enunciados. Essa minha percepção é uma das hipóteses para as discussões que farei no capítulo seguinte.

Pelo fato de saber que livros didáticos, hoje em dia, estão presentes e são usados como base das aulas de língua no País todo, farei, em seguida, a investigação de alguns aspectos do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), quem avalia, seleciona e distribui esses livros às escolas. Meu objetivo é perceber como a compreensão leitora analítica é trabalhada nesses materiais, porque, notando o potencial da transformação didática da Teoria

da Polifonia, torna-se extremamente importante trazer tais conhecimentos para as salas de aula brasileiras, por meio das atividades.

## 4 O PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO E DO MATERIAL DIDÁTICO (PNLD) E A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA

### 4.1 O PROGRAMA

Este capítulo é dedicado ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), seus critérios de avaliação e seleção dos livros, assim como a perspectiva leitora adotada, tanto nas orientações legais como na prática: nos próprios livros didáticos. Meu principal objetivo, com isso, é perceber se há alguma relação entre o que é delimitado e divulgado pelo Programa e a transformação didática da Teoria da Polifonia como recurso pedagógico para o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

O PNLD é a versão mais recente de um programa que organiza diretrizes, seleciona e distribui livros, materiais, jogos, *softwares* e outros recursos que possam servir como meio pedagógico. Sua ação ocorre de forma sistemática e gratuita, sendo que as instituições contempladas podem ser “escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital”, mas também “instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público” (Brasil, 2018b, sem paginação).

No entanto, foi apenas depois do Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017 que o PNLD teve o formato mencionado. Antes disso, eram dois os programas responsáveis por tais ações: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). A nova nomenclatura uniu ambas as funções e passou a contemplar uma diversidade maior de materiais de apoio pedagógico.

Sobre o funcionamento do PNLD, cada um dos quatro segmentos – educação infantil, anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental e ensino médio – são atendidos de forma separada. Em ciclos específicos, cada segmento é priorizado, mas sempre com a realização de reposições em outros segmentos quando necessário.

O processo de compra e distribuição (e até mesmo reposição) de todos os materiais pedagógicos é de responsabilidade do Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Básica (SEB), que, por sua vez, é regido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). A distribuição dos livros didáticos, especialmente, ocorre com base em projeções do censo escolar de dois anos anteriores, acessando dados que as próprias escolas fornecem ao FNDE.

A escola que deseja receber os livros didáticos selecionados pelo Programa precisa participar do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) ou, se for federal, necessita realizar a adesão formal ao programa, conforme preconiza a Resolução CD/FNDE nº 42, de 28 de agosto de 2012 (Brasil, 2018b).

“A distribuição dos livros é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), que leva os livros diretamente da editora para as escolas” (Brasil, 2018b, sem paginação). O prazo de entrega é de até quatro meses antes do início das aulas, chegando diretamente nas escolas ou o depósito ocorre nas sedes das prefeituras ou das secretarias municipais de educação no caso de serem zonas rurais.

## 4.2 A COMPREENSÃO LEITORA ANALÍTICA NO PNLD

### 4.2.1 Nos documentos

Nesta seção será apresentada a forma como o PNLD delimita seus interesses e objetivos no momento de selecionar os materiais didáticos de forma legal. Meu intuito é investigar se há diretrizes sobre o processo de desenvolver a habilidade de compreensão leitora analítica, para que as editoras que pretendam participar e, até mesmo, os avaliadores possam usar como base, no momento da constituição e do exame dos materiais, respectivamente. E, já adiantando, que na próxima seção minha intenção é perceber como se apresentam as propostas de trabalho com a compreensão leitora analítica em livros didáticos, na prática.

Consoante ao meu propósito, destaco o Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático, como o documento legal mais atual que contém as informações que procuro para esta primeira investigação.

De acordo com o referido decreto (artigo 8º), o PNLD é organizado para operar dentro das seguintes etapas: “I - inscrição; II - avaliação pedagógica; III - habilitação; IV - escolha; V - negociação; VI - aquisição; VII - distribuição; e VIII - monitoramento e avaliação” (Brasil, 2017b). Isso significa que mesmo depois de ser selecionado e aceito para a utilização nas escolas brasileiras, há um processo de avaliação na pós-distribuição dos livros, o que pode ser considerado positivo pois demonstra, pelo menos teoricamente, uma atenção especial à análise processual.

Pelo fato de o meu interesse ser justamente a avaliação e seus critérios, acho pertinente olhar para os objetivos elencados para o Programa, de forma geral, primeiramente:

Art. 2º São objetivos do PNLD:

I - aprimorar o processo de ensino e aprendizagem nas escolas públicas de educação básica, com a conseqüente melhoria da qualidade da educação;

II - garantir o padrão de qualidade do material de apoio à prática educativa utilizado nas escolas públicas de educação básica;

III - democratizar o acesso às fontes de informação e cultura;

IV - fomentar a leitura e o estímulo à atitude investigativa dos estudantes;

V - apoiar a atualização, a autonomia e o desenvolvimento profissional do professor; e

VI - apoiar a implementação da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017b, sem paginação).

Sobre eles, é possível tecer algumas relações, mesmo que de forma indireta, referentes à transformação didática da Teoria da Polifonia. Os itens I, II e V corroboram a pretensão de a Teoria de Oswald Ducrot ter a possibilidade de servir como ferramenta pedagógica, afim de qualificar as práticas educacionais diárias em sala de aula, instrumentalizando o professor e desenvolvendo os alunos. O item IV refere-se diretamente à leitura, porém sem especificar a perspectiva teórica pensada na escrita do decreto. Já o item VI trata da implementação da BNCC, documento já mencionado nesta tese (no capítulo anterior), que pode servir como suporte na argumentação a respeito da relevância da perspectiva enunciativa de leitura.

Reforço que tais aproximações foram possíveis de serem feitas, mas não de forma direta, com especificações teóricas. Pelo contrário, os objetivos são sintéticos e bem gerais, o que logo se percebe pela quantidade reduzida de informações tanto no todo – há apenas cinco – como na quantidade de informações – com extensões de uma linha cada.

Seguindo com a documentação legal, para que a etapa da avaliação pedagógica (como preconiza o artigo 8º) seja cumprida, é necessária a organização de uma comissão técnica que esteja de acordo com os critérios descritos nos artigos de 11 a 14 (Brasil, 2017b, sem paginação, grifos meus):

Art. 11. A etapa de avaliação pedagógica contará com comissão técnica específica, integrada por **especialistas das diferentes áreas do conhecimento** correlatas, cuja vigência corresponderá ao ciclo a que se referir o processo de avaliação, a qual terá as seguintes atribuições:

I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive quanto à definição dos critérios para a avaliação pedagógica e a seleção das obras;

II - orientar e supervisionar a etapa de avaliação pedagógica;

III - validar os resultados da etapa de avaliação pedagógica; e

IV - assessorar o Ministério da Educação nos temas afetos ao PNLD.

Art. 12. A escolha dos integrantes de cada comissão técnica será feita pelo **Ministro de Estado da Educação**, a partir da indicação das seguintes instituições:

- I - Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação;
- II - Conselho Nacional de Secretários de Educação;
- III - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação;
- IV - União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação;
- V - Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação;
- VI - Conselho Nacional de Educação;
- VII - Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior;
- VIII - Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica; e

IX - entidades da sociedade civil escolhidas pelo Ministério da Educação para elaboração das listas tríplexes do Conselho Nacional de Educação, conforme o disposto no Decreto nº 3.295, de 15 de dezembro de 1999.

§ 1º O Ministro de Estado da Educação poderá solicitar indicações de outras instituições para a escolha dos integrantes de que trata o caput.

§ 2º Os integrantes da comissão técnica firmarão termo no qual declararão:

- I - não prestar pessoalmente serviço ou consultoria aos titulares de direito autoral inscritos no processo;
- II - não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau, em linha reta ou colateral, entre os titulares de direito autoral inscritos no processo; e
- III - não estar em situação que configure impedimento ou **conflito de interesse**.

Art. 13. Edital do Ministério da Educação estabelecerá regras para orientar e diretrizes a serem obedecidas na etapa da avaliação pedagógica.

§ 1º Para realizar a avaliação pedagógica, serão constituídas equipes de avaliação formadas por professores das redes públicas e privadas de ensino superior e da educação básica.

§ 2º Os integrantes das equipes de avaliação firmarão termo no qual declararão:

- I - não prestar pessoalmente serviço ou consultoria os titulares de direito autoral inscritos no processo;
- II - não possuir cônjuge ou parente até o terceiro grau, em linha reta ou colateral, entre os titulares de direito autoral inscritos no processo; e
- III - não estar em situação que configure impedimento ou conflito de interesse.

Art. 14. A avaliação pedagógica terá por objetivo qualificar ou selecionar os materiais inscritos conforme os **critérios estabelecidos neste Decreto e em edital**.

O que cabe destaque maior desse trecho são: quem pode participar, a tarefa a ser executada e quem é o responsável por essas ações. Primeiro, a comissão técnica deve ser composta por profissionais das áreas do conhecimento relacionadas aos objetivos, que sejam especialistas e não possuam conflitos de interesse à tarefa. Isso significa que há certa preocupação com a qualidade da formação intelectual das pessoas responsáveis pela avaliação, o que é de extrema relevância, pois é necessário ter ciência de determinado objeto do conhecimento para que se possa fazer julgamentos mais coerentes sobre ele.

O segundo ponto é que a função da comissão técnica é fazer a avaliação dos materiais didáticos de acordo com os critérios estabelecidos no Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017, e no edital mais atual em vigência (varia de acordo com o ano). É importante que haja critérios

pré-estabelecidos para que sirvam como norteadores, considerando que é um trabalho de equipe, em que todos precisam estar alinhados aos objetivos principais do Programa. Também é imprescindível tais critérios sejam de fácil e livre acesso, prezando pela transparência do processo.

E o terceiro e último destaque é que a responsabilidade pela organização e seleção da comissão técnica fica a cargo do Ministério da Educação (MEC). Trata-se de um fato importante, pois o MEC é o maior órgão administrativo referente à educação nacional e ter ele como responsável pela seleção garante mais legitimidade ao processo.

Depois das menções à comissão técnica, passo à parte do funcionamento da avaliação pedagógica. No artigo 10, a seguir, constam os critérios necessários:

Art. 10. A avaliação pedagógica dos materiais didáticos no âmbito do PNLD será coordenada pelo Ministério da Educação com base nos seguintes critérios, quando aplicáveis, sem prejuízo de outros que venham a ser previstos em edital:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e às normas gerais da educação;
- II - a observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
- VI - a observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
- VII - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico; e
- VIII - a qualidade do texto e a adequação temática (Brasil, 2017b, sem paginação).

Dentre todos os itens, chamo atenção para os III e IV. Ambos auxiliam na minha defesa pela transformação didática da Teoria da Polifonia como recurso que pode estar a serviço pedagógico em livros didáticos. Resumidamente, o III preza pela coerência e adequação teórico-metodológica e o IV discorre sobre a atualização dos conceitos, informações e procedimentos. Tanto um como outro complementam-se e conseguem apoiar a ideia de que as potencialidades da Teoria da Polifonia podem ser vistas como avanços à área pedagógica em termos de novidade e qualidade teórica (via transformação didática) e, por isso, mereça estar presente nos livros didáticos.

Após os critérios da avaliação pedagógica contidos no Decreto nº 9.099, apresento as últimas informações que considero importantes para esta tese, que se encontram no mesmo Decreto mencionado: como funciona o processo da avaliação.

Art. 15. Em relação aos materiais didáticos sujeitos à qualificação a que se refere o art. 14, as equipes de avaliação decidirão, de forma fundamentada, sobre:

I - a **aprovação** do material didático;

II - a aprovação do material didático **condicionada** à correção de falhas pontuais, desde que observados os limites previstos em edital específico; ou

III - a **reprovação** do material didático.

§ 1º Na hipótese de que trata o inciso II do caput, o titular de direito autoral poderá reapresentar o material corrigido, para conferência e aprovação, no caso de as falhas apontadas terem sido devidamente sanadas, ou para reprovação, em caso negativo.

§ 2º Serão consideradas falhas pontuais as não repetitivas ou constantes que possam ser corrigidas com simples indicação da ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais.

§ 3º Não serão consideradas falhas pontuais:

**I - erros conceituais;**

II - erros gramaticais recorrentes;

**III - necessidade de revisão global do material;**

**IV - necessidade de correção de unidades ou capítulos;**

**V - necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas;**

VI - supressão ou substituição de trechos extensos; e

VII - outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático.

§ 4º O limite para correção de falhas pontuais será definido em edital.

Art. 16. A avaliação pedagógica cujo objeto é a seleção de acervos de materiais didáticos a que se refere o art. 14 indicará se a obra inscrita foi selecionada ou não, com base nos critérios estabelecidos neste Decreto e em edital, e resultará na classificação do conjunto das obras inscritas (Brasil, 2017b, sem paginação, grifos meus).

Sobre o trecho, coloco em relevo o que segue. No início do artigo 15, nos itens I, II e III, são explicitas as três possíveis ações que a comissão avaliadora pode tomar no momento de investigação: aprovação, aprovação com ressalvas e reprovação. Esse fato reforça a importância do que mencionei anteriormente neste capítulo: do grupo qualificado que julga e dos critérios pré-estabelecidos. Se os profissionais não forem competentes, essa tarefa de escolher e justificar por uma das três classificações torna-se problemática. Pensando de forma mais focada aos objetivos desta tese, se houver profissionais qualificados quanto ao ensino adequado da leitura, haverá maiores chances dos materiais didáticos que forem distribuídos às escolas conterem atividades potentes para o desenvolvimento das habilidades necessárias dos alunos.

Em reação às falhas que não são tomadas como pontuais e, por isso, podem levar o livro didático à reprovação, também faço uma menção. Visando ao objetivo principal deste estudo, os itens que são mais relevantes são o I, o III, o IV e o V (grifados por mim na citação acima). A minha argumentação tem como suporte o que foi apresentado antes sobre os profissionais qualificados e os impactos disso no momento da avaliação, porque, mesmo havendo os critérios bem descritos, é preciso que a equipe consiga percebê-los como presentes ou ausentes nos materiais. Um exemplo é o item I – sobre erros conceituais: só irá perceber discrepâncias de

conceitos quem tiver conhecimentos teóricos da área em questão; e um olhar criterioso pode impactar na identificação das necessidades descritas em III e IV.

Sobre o item V, gostaria de fazer uma alusão especial: é o que potencialmente mais se relaciona com a tese. Para explicar, retomo minha pergunta de pesquisa: “quais diretrizes pedagógico-linguísticas podem auxiliar na **elaboração de questões** sobre compreensão leitora analítica em livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com base na transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot?”. Como pode ser visto (destaque em negrito), o meu foco está nos exercícios ou atividades dirigidas (conforme item V do Decreto 9.099). Seguindo na minha linha argumentativa, ter profissionais qualificados quanto ao ensino de leitura (compreensão leitora analítica) capacita o PNLD a ser mais crítico e preciso nas escolhas dos materiais didáticos. Considerando tal premissa, se a comissão utilizar a transformação didática da Teoria da Polifonia como suporte, poderá dar mais atenção às atividades, podendo apontar a necessidade descrita no item V.

Finalizei aqui a análise documental do Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Trouxe todos os apontamentos que o documento foi capaz de fornecer para auxiliar nos objetivos desta tese. Porém, ainda é necessário investigar se há mais informações sobre os critérios de avaliação, uma vez que no referido decreto está descrito que a comissão avaliadora pedagógica precisa seguir o que é delimitado pelo próprio Decreto 9.099, mas também pelo edital em vigência. Por essa razão, sigo percorrendo por mais dois documentos: os editais dos anos 2017 e 2020.

A escolha pelos editais dos anos mencionados se deu em função da etapa seguinte deste capítulo: a investigação prática, em livros didáticos. Isso porque os materiais analisados correspondem aos anos de seleção do PNLD de 2017 e 2020, sendo coerente, então, investigar quais eram os critérios legais e, depois, se foram contemplados na prática.

Então, começo pelo edital do ano de 2017, nomeado de *Edital de convocação 02/2015 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017*. Sobre a avaliação pedagógica consta o que segue:

#### **7.4. Da Avaliação Pedagógica**

**7.4.1.** A avaliação pedagógica das obras didáticas será realizada por instituições públicas de educação superior, de acordo com as orientações e diretrizes estabelecidas pelo Ministério da Educação.

**7.4.1.1.** Para realizar a avaliação pedagógica, as instituições de educação superior públicas constituirão equipes técnicas formadas por professores do seu quadro funcional, professores convidados de outras instituições de ensino superior e professores da rede pública de ensino, conforme Decreto 7.084/2010.

**7.4.1.2.** A avaliação das obras impressas, dos CDs e do Manual do Professor Multimídia será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares, constantes no **Anexo III** deste edital.

**7.4.1.3.** O Manual do Professor Multimídia será avaliado também pelos aspectos técnicos constantes nos **subitens 4.2.2, 4.2.3 e 4.2.5 a 4.2.9**.

**7.4.1.4.** Na hipótese de exclusão do Manual do Professor Multimídia, o editor será notificado da obrigatoriedade de retirada das indicações ou referências na obra impressa, para que possa participar das etapas subsequentes de habilitação, negociação e produção.

**7.4.1.5.** Para a hipótese prevista no **subitem 7.4.1.4**, o editor deverá reapresentar os volumes impressos, de acordo com login a ser especificado pela SEB, no prazo de quinze dias após o editor ser notificado.

**7.4.1.6.** As obras avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos neste edital receberão pareceres elaborados pelas equipes técnicas que indicarão:

**7.4.1.6.1.** a aprovação;

**7.4.1.6.2.** a aprovação condicionada à total correção de falhas pontuais apontadas; ou

**7.4.1.6.3.** a reprovação (Brasil, 2017b, p. 10-11, grifos originais).

Pelo o que pode ser notado no trecho anterior, as informações sobre a responsabilidade do Ministério da Educação, a existência das comissões técnicas e os critérios gerais que precisam ser seguidos (aprovação, aprovação parcial e reprovação) por tal comissão reiteram o que foi visto no Decreto 9.099, porque tal documento trata-se da atualização do Decreto 7.084/2010<sup>28</sup>, mencionado no trecho a cima. Como comprovação da minha afirmação, trago os excertos a seguir (Brasil, 2010, sem paginação):

Art. 11 O Ministério da Educação constituirá comissão técnica integrada por especialistas das diferentes áreas do conhecimento, com a finalidade de:

I - subsidiar a elaboração do edital de convocação, inclusive na definição dos critérios para a avaliação pedagógica e seleção das obras;

II - apoiar o processo de pré-análise;

III - orientar e supervisionar o processo de avaliação e seleção; e

IV - assessorar aquele Ministério nos temas afetos ao PNLD e ao PNBE.

Esse primeiro recorte do Decreto 7.084/2010 expõe o fato de que o MEC é o responsável pela seleção da equipe técnica, assim como no Decreto 9.099. E, do mesmo modo, em

---

<sup>28</sup> Todo momento em que aparecer o Decreto 7.084/2010 farei relação direta ao Decreto 9.099, que é sua versão mais recente, uma vez que em ambos estão descrito os por igual os pontos que defendo nesta tese.

sequência, consta o trecho no qual é mencionado sobre o que e como é realizada a avaliação técnica dos materiais.

Art. 19 A avaliação pedagógica dos livros didáticos no âmbito do PNLD será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares, considerando-se, necessariamente, sem prejuízo de outros:

- I - o respeito à legislação, às diretrizes e normas gerais da educação;
- II - a observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- III - a coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica;
- IV - a correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- V - a adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor; e
- VI - a adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico.

Art. 20 As obras avaliadas pedagogicamente, de acordo com os critérios estabelecidos em edital, receberão pareceres elaborados pelas equipes técnicas, que indicarão:

- I - a aprovação da obra;
- II - a aprovação da obra condicionada à correção de falhas pontuais, que, a critério dos pareceristas, não comprometam o conteúdo ou conjunto da obra; ou
- III - a reprovação da obra. (Brasil, 2020, sem paginação).

Depois desse adendo, retomo o item “7.4.1.2 A avaliação das obras impressas, dos CDs e do Manual do Professor Multimídia será realizada com base em critérios comuns e critérios específicos para os diversos componentes curriculares, constantes no **Anexo III** deste edital.” do edital em análise. Esse traz uma referência importante para a próxima etapa desta investigação: no anexo III do mesmo edital há mais detalhes referentes aos critérios da avaliação pedagógica.

No anexo III do edital de 2017, há duas seções importantes para este estudo: os critérios de avaliação comuns a todas as áreas e os critérios de avaliação específicos para o componente curricular Língua Portuguesa.

## **2.1. CRITÉRIOS ELIMINATÓRIOS COMUNS A TODAS AS ÁREAS**

**Os critérios eliminatórios comuns a serem observados na apreciação de todas as obras submetidas ao PNLD 2017 são os seguintes:**

- 2.1.1.** respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino fundamental;
- 2.1.2.** observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- 2.1.3.** coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção, no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- 2.1.4.** correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- 2.1.5.** observância das características e finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- 2.1.6.** adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

O não atendimento de qualquer um desses critérios, detalhados a seguir, resultará em uma proposta pedagógica incompatível com os objetivos estabelecidos para os anos

finais do ensino fundamental, o que justificará, *ipso facto*, sua exclusão do PNLD 2017. Tendo em vista a unidade e a articulação que devem caracterizar uma proposta didático-pedagógica, para qualquer dos componentes curriculares em jogo, será eliminada toda a obra que tiver um ou mais volumes reprovados no processo de avaliação. Será eliminada a obra que, em alguma etapa do processo avaliativo, for considerada plágio ou derivada de outra obra, mesmo que de mesma autoria, aprovada em outro segmento do PNLD, desrespeitando, portanto, o princípio da adequação ao público a que se destina e o da progressão (Brasil, 2017b, p. 41, grifos originais).

A respeito do que foi apresentado na citação como critérios gerais, encontram-se algumas informações já vistas no Decreto 9.099 como a necessidade de haver coerência teórico-metodológica e atualização dos conceitos utilizados, inclusive já defendi que esses dois pontos podem ter relação direta aos objetivos deste estudo. No entanto há fatos novos para serem olhados, como o respeito às documentações legais, a deferência a princípios éticos e a adequação editorial e projeto gráfico. Saliento que esses últimos não têm impacto direto no que busco com esta examinação.

Sobre os critérios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa, no edital do PNLD de 2017, há uma divisão em três partes. A primeira considera o perfil do estudante que cursa os anos finais do Ensino Fundamental e os objetivos do ensino de língua materna:

O ensino de Língua Portuguesa nos quatro anos finais do ensino fundamental apresenta características próprias, devidas tanto ao perfil escolar do alunado desse nível quanto às demandas sociais que a ele se apresentam, ao final do período.

Antes de tudo, espera-se que o estudante ingressante no segundo segmento do ensino fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de **leitura** e escrita, seja de **compreensão** e produção de textos orais. Essas práticas apresentam padrões linguísticos e textuais que, por sua vez, demandam novos tipos de reflexão sobre o funcionamento e as propriedades da linguagem em uso, assim como a sistematização dos conhecimentos linguísticos correlatos mais relevantes. Portanto, cabe ao ensino de língua materna, nesse nível de ensino-aprendizagem, aprofundar o processo de inserção qualificada do estudante na cultura da escrita:

- aperfeiçoando sua **formação como leitor** e produtor de textos escritos;
- **desenvolvendo as capacidades de leitura** e escrita requeridas por esses novos níveis e tipos de letramento;
- ampliando sua capacidade de **reflexão** sobre as propriedades e o **funcionamento** da língua e da linguagem;
- desenvolvendo as capacidades associadas a usos escolares, formais e/ou públicos, da linguagem oral (Brasil, 2017c, p. 52, grifos meus).

O que mais me interessa na citação são os apontamentos referentes à leitura, por isso já os coloquei em negrito para facilitar a observação. De acordo com o documento o aluno da

segunda etapa do Ensino Fundamental já tem certo desenvolvimento nas práticas de leitura, **compreensão** e produção de textos. Sendo assim, nas aulas de língua portuguesa (instrumentalizadas pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD), o intuito precisa ser formar esses alunos para serem leitores, serem reflexivos sobre o funcionamento da língua (e linguagem) e o mais relevante para mim: para desenvolverem **suas capacidades leitoras** – o que pode ser associado ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica.

A segunda parte dos critérios específicos para o componente curricular Língua Portuguesa trata do papel da escola em formar cidadãos críticos, capazes de se comunicar e dar conta das demandas pessoais e coletivas da vida em sociedade (Brasil, 2017c, p. 52-53):

Em segundo lugar, a trajetória desse estudante em direção à autonomia relativa nos estudos e ao pleno exercício da cidadania pode ser considerada, por um lado, mais delimitada; e, por outro, ainda não satisfatoriamente consolidada. O que deverá implicar, no processo de ensino-aprendizagem escolar desses anos, um maior peso relativo para esses eixos de formação.

O ensino fundamental deve garantir a seus egressos um **domínio** da escrita, da **leitura** e da oralidade suficiente para as demandas básicas do mundo do trabalho e do pleno exercício da cidadania, inclusive no que diz respeito à fruição da literatura em língua portuguesa. Tais circunstâncias atribuem a esses anos do ensino fundamental uma responsabilidade ainda maior, no que diz respeito ao processo de **formação tanto do leitor** e do produtor proficiente e crítico de textos quanto do locutor capaz de uso adequado e eficiente da linguagem oral em situações privadas ou públicas.

Considerando-se tanto as demandas de comunicação e/ou conhecimentos linguísticos implicados no quadro acima descrito quanto as recomendações expressas por diretrizes, orientações e parâmetros curriculares oficiais, o ensino de língua portuguesa, nos quatro últimos anos do novo ensino fundamental de 9 anos, deve organizar-se de forma a garantir ao estudante:

- o desenvolvimento da linguagem oral e a apropriação e o desenvolvimento da linguagem escrita, especialmente no que diz respeito a demandas oriundas seja de situações e instâncias públicas e formais de uso da língua, seja do próprio processo de ensino-aprendizagem escolar;
- o pleno acesso ao mundo da escrita e, portanto:
  - a **proficiência em leitura** e escrita, no que diz respeito a gêneros discursivos e tipos de texto representativos das principais funções da escrita em diferentes esferas de atividade social;
  - a fruição estética e a apreciação crítica da produção literária associada à língua portuguesa, em especial a da literatura brasileira;
  - o desenvolvimento da compreensão da variação linguística e no convívio democrático com a diversidade dialetal, de forma a evitar o preconceito e valorizar as diferentes possibilidades de expressão linguística;
  - o domínio das normas urbanas de prestígio<sup>1</sup>, especialmente em sua modalidade escrita, mas também nas situações orais públicas em que seu uso é socialmente requerido;
  - a práticas de análise e reflexão sobre a língua, na medida em que se revelarem pertinentes, seja para a (re)construção dos sentidos de textos, seja para a compreensão do funcionamento da língua e da linguagem.

Em relação a tais considerações, faço algumas ponderações sobre leitura (destaques em negrito). O viés de leitura apresentado pode se relacionar com o que desenvolvo na tese da seguinte forma. O documento menciona a importância do sujeito ter **domínio da leitura, ser formado como leitor e ter proficiência leitora**, a fim de poder se desenvolver e contribuir socialmente. No entanto, para que esta finalidade seja alcançada, é preciso um trabalho anterior, construído mediante as etapas de decodificação, compreensão e interpretação do que se lê. Em outras palavras, dominar, ter formação ou ser proficiente é justamente desenvolver habilidades leitoras, sendo a compreensão analítica parte do processo – com a construção de sentido a partir de palavras (de cada uma e da relação de uma com as outras).

E, para terminar, trago a terceira parte, que é uma breve retomada do que foi dito antes:

Nesse sentido, as atividades de **leitura** e escrita, assim como de produção e **compreensão** oral, em situações **contextualizadas de uso**, devem ser prioritárias no ensino-aprendizagem desses anos de escolarização e, por conseguinte, na proposta pedagógica das coleções de Língua Portuguesa a elas destinadas. Por outro lado, as práticas de reflexão, assim como a construção correlata de conhecimentos linguísticos e a descrição gramatical, devem justificar-se por sua funcionalidade, exercendo-se, sempre, com base em textos produzidos em condições sociais efetivas de **uso da língua**, e não em situações didáticas artificialmente criadas (Brasil, 2017c, p. 52-53, grifos meus).

O edital encerra, reforçando a relevância de se trabalhar exercícios de leitura e compreensão, mas foca apenas na oralidade nesse momento. Além disso, enfatiza que o contexto e a língua em uso precisam ser norteadores das atividades em aulas de língua portuguesa, o que é de extrema importância, uma vez que a língua é “viva” e seu sentido se dá justamente a partir do seu uso.

Passo agora à última ponderação da investigação em documentos legais, trago o edital do ano de 2020, nomeado de *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020*. Nele há a seguinte menção sobre a avaliação pedagógica:

### **9 Da Avaliação Pedagógica**

**9.1.** A avaliação pedagógica das obras didáticas e literárias será realizada de acordo com o Decreto nº 9.099/2017, orientações e diretrizes estabelecidas pelo MEC e com base em critérios comuns e específicos constantes nos Anexos III e IV, respectivamente, deste edital.

**9.1.1.** O Ministério da Educação publicará edital com regras para orientar e diretrizes a serem obedecidas na etapa de avaliação pedagógica do PNLD 2020.

**9.2.** No caso dos materiais digitais, a avaliação alcançará seus conteúdos conforme estabelecido nos itens 2.1.11 e 2.2.20 e especificado nos Anexos III e IV, sendo que a conformidade do design e a navegabilidade serão verificadas na análise de atributos físicos, conforme Anexo VIII.

**9.3.** Das obras didáticas

**9.3.1.** As obras didáticas (livro impresso e material digital) validadas serão avaliadas de acordo com os critérios estabelecidos neste edital e receberão pareceres elaborados pelas equipes de avaliação que indicarão:

**9.3.1.1.** A aprovação;

**9.3.1.2.** A aprovação condicionada à correção de falhas pontuais, conforme disposto no Decreto nº 9.099/2017, ou

**9.3.1.3.** A reprovação.

**9.3.2.** Serão consideradas falhas pontuais as não repetitivas ou constantes que possam ser corrigidas com simples indicação da ação de troca a ser efetuada pelo titular de direitos autorais.

**9.3.3.** Não serão consideradas falhas pontuais:

a. erros conceituais;

b. erros gramaticais recorrentes;

c. necessidade de revisão global do material;

d. necessidade de correção de unidades ou capítulos;

e. necessidade de adequação de exercícios ou atividades dirigidas;

f. supressão ou substituição de trechos extensos; e

g. outras falhas que ocorram de forma contínua no material didático.

**9.3.3.1.** As especificações das falhas pontuais por componente curricular serão definidas em documento orientador a ser divulgado pelo MEC, oportunamente.

**9.3.4.** A existência de quantidade de falhas pontuais na obra em número superior ao equivalente a 10% (dez por cento) do total de páginas da obra configurará a sua reprovação.

**9.3.5.** A avaliação pedagógica classificará as obras didáticas aprovadas.

**9.3.6.** Os critérios de classificação das obras aprovadas serão publicados pelo MEC em até sessenta dias a contar da publicação deste edital (Brasil, 2020, p. 13-14, grifos originais).

A citação apresenta informações que reforçam o que já foi verificado no Decreto 9.099, como a responsabilidade do Ministério da Educação, a existência das comissões técnicas que seguem critérios gerais de aprovação, aprovação parcial e reprovação e também do que se tratam as falhas pontuais. O que eu destaco como guia para a próxima etapa é a indicação, no item 9.1, de que mais informações sobre os critérios de avaliação encontram-se no Anexo III, portanto as trarei em sequência.

No Anexo III do Edital do PNLD de 2020, há dois tipos de critérios avaliativos: os comuns às áreas do conhecimento e os específicos para as obras correspondentes a uma disciplina apenas. Começo pelos citados primeiro:

### 2.1 Critérios Eliminatórios Comuns

Serão excluídas as obras didáticas inscritas no PNLD 2020 que não atenderem ao disposto nos seguintes critérios eliminatórios comuns:

1. Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação;
2. Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
3. Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
4. Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
5. Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor;
6. Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita;
7. Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico;
8. Qualidade do texto e a adequação temática (Brasil, 2020, p. 37, grifos originais).

As informações contidas no trecho não são mais novidades para esta investigação, pois são apenas reforços do Decreto 9.099 e a grande maioria repete o que foi apresentado no edital do PNLD de 2017. O que é novidade são apenas duas orientações (itens 6 e 8): o cuidado com as regras de ortografia e o zelo pela qualidade do texto e sua temática, no entanto ambas não têm impacto direto aos objetivos da tese; são apenas informativas.

Por último, o edital do PNLD de 2020 fornece critérios específicos à avaliação pedagógica:

#### 2.2.1 Obras Disciplinares e Obras Interdisciplinares

As obras disciplinares e interdisciplinares devem ter como eixo central o desenvolvimento das **competências gerais**, das **competências específicas de área** e das **competências específicas do componente curricular**. Tais **competências** deverão ser desenvolvidas por meio dos **objetos de conhecimento** e **habilidades**, constantes na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. As obras devem zelar, particularmente, pela presença e pela forma de abordagem dos objetos de conhecimento alinhados às habilidades de cada componente curricular ali presentes. As unidades temáticas, constantes na BNCC, não devem necessariamente servir como critério para a elaboração da obra. São critérios de avaliação das obras disciplinares destinadas aos anos finais do ensino fundamental:

- a. Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b. Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.

Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC (Brasil, 2020, p. 42, grifos originais).

Como pode ser visto, esse documento não lista as orientações de forma direta, como feito no edital de 2017. Além de não ter um direcionamento à área específica de Língua Portuguesa, a indicação é que se consulte outro material legal: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sobre a BNCC, já mencionada no terceiro capítulo, há orientações sobre as habilidades necessárias de serem desenvolvidas por alunos do 7º ano do Ensino Fundamental

a respeito da leitura. Tais orientações consideram diretamente e indiretamente a compreensão leitora analítica<sup>29</sup>.

Neste momento, encerro as investigações em documentos legais referentes ao PNLD, nos seguintes materiais: a) *Decreto 9.099, de 18 de julho de 2017, que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático*; b) *Edital de convocação 02/2015 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017*; e c) *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020*.

Depois desse processo, concluo que não há **critérios explícitos** que considerem o desenvolvimento da compreensão leitora analítica como essencial de estar vinculado às questões dos livros didáticos de língua portuguesa. Porém os documentos mostram que é uma prioridade do Programa o zelo pela **leitura e compreensão** de discursos (há menções diretas a tais termos). Desse modo, é possível defender que a transformação didática da Teoria da Polifonia visando ao desenvolvimento da compreensão leitora analítica pode ser uma contribuição viável, uma vez que, legalmente, há espaços para essa argumentação. Em outras palavras, é possível justificar a transformação da referida Teoria relacionada ao PNLD, porque as documentações do Programa mencionam o objetivo de formar alunos proficientes na leitura – sendo, para isso, necessário passar pelos três níveis: decodificação, **compreensão (analítica e sintética)** e interpretação.

Encerro esta seção de discussão a respeito das documentações legais, com meu objetivo de averiguar os critérios de avaliação atingido. Agora, parto para a segunda parte (na próxima seção), em que mostrarei como está na prática a aplicação de tais critérios.

#### **4.2.2 Na prática: em livros didáticos selecionados Programa Nacional do Livro e do Material Didático**

Nesta seção farei discussões em relação a atividades de dois livros didáticos selecionados pelo PNLD a respeito das abordagens sobre compreensão leitora analítica. A investigação documental anterior mostrou que a compreensão leitora analítica não é citada de forma explícita, porém ela faz parte dos níveis basilares para se atingir os objetivos principais

---

<sup>29</sup> Há uma explicação mais detalhada sobre isso no capítulo 03.

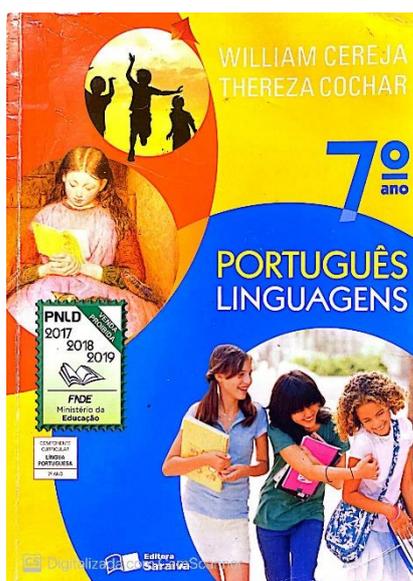
que o Programa prevê quanto à leitura proficiente. Nesse sentido, meu intuito agora é perceber como estão estruturadas as questões que prometem desenvolver a já mencionada habilidade em livros didáticos presentes nas escolas.

Para isso, contei com o auxílio de uma escola estadual do município de São Marcos, Rio Grande do Sul, que fez o empréstimo de dois livros didáticos de uso diário (um deles já havia sido utilizado de 2017 a 2019 e o outro ainda estava em curso até o ano de 2023). Ambos os livros são do 7º ano do Ensino Fundamental de duas editoras diferentes e foram eleitos pelo Programa do Livro e do Material Didático (PNLD), um via edital de 2017 e outro de 2020. Essa delimitação foi feita, a fim de poder comparar como cada livro trata do trabalho com a compreensão leitora analítica, considerando que, por serem de mesmo nível, têm os mesmos objetivos a serem atingidos com as questões.

#### 4.2.2.1 Sobre o livro didático da editora Saraiva

O primeiro livro didático analisado foi escrito por William Cereja e Thereza Cochar, produzido pela editora Saraiva em 2015 e selecionado pelo PNLD para os anos de 2017, 2018 e 2019, ou seja, foi regido pelo edital de 2017.

Figura 1: Capa do livro didático da editora Saraiva



Fonte: fotografia feita por mim (2023).

O livro tem um total de 256 páginas e é dividido em 4 unidades intituladas pelas temáticas em foco: 01 Heróis; 02 Viagem pela palavra; 03 Eu e os outros; e 04 Medo e aventura.

Cada unidade é segmentada em três capítulos, sendo que cada capítulo inicia com um discurso, seguido por exercícios de compreensão e interpretação e, mais adiante, por estudos gramaticais.

Prezando pelos fatores de imparcialidade e aleatoriedade imprescindíveis à pesquisa científica, selecionei aleatoriamente uma unidade das quatro disponíveis, a título de exemplificação do que busco defender com esta tese. O nome da unidade é: Viagem pela palavra (unidade de número dois).

Além disso, precisei verificar quais partes dentro de cada capítulo da unidade seriam objetos para a pesquisa. Dessa forma, selecionei as atividades que visavam trabalhar com compreensão leitora (não é especificado se é analítica ou sintética), ou seja, exercícios gramaticais ou de produção de discurso foram descartados.

Havia duas seções chamadas de “estudo do texto”, portanto selecionei de modo aleatório uma delas para análise (sempre a primeira que apareceu).

Como forma de melhor ilustrar os passos que citei, os quadros abaixo exibem as divisões da unidade escolhida para estudo, juntamente com suas respectivas descrições. Além disso, o destaque indica qual parte selecionei como exemplo.

Quadro 5: UNIDADE 02: VIAGEM PELA PALAVRA

Capítulos	Títulos	Descrições
Capítulo 01: Palavra: entre a ficção e a realidade	<i>Memórias de um aprendiz de escritor</i> , Moacyr Scliar	Discurso para leitura.
	Estudo do texto	Atividades de compreensão e interpretação.
	Produção de texto	Atividades de produção.
	A língua em foco	Atividades gramaticais.
	De olho na escrita	Atividades gramaticais.
	Divirta-se	Discurso para leitura.
Capítulo 02: Palavra: abrir janelas	<i>O poeta</i> , Sebastião da Gama <i>Emergência</i> , Mário Quintana <i>Maristela</i> , Bartolomeu Campos de Queirós	Discursos para leitura.
	Estudo do texto	Atividades de compreensão e interpretação.
	Produção de texto	Atividades de produção.
	A língua em foco	Atividades gramaticais.
	De olho na escrita	Atividades gramaticais.
	Divirta-se	Discurso para leitura.
Capítulo 03: A palavra e as portas	<i>O espaço entre palavras</i> , Rob Gonsalves	Discurso para leitura.
	Produção de texto	Atividades de produção.
	Para escrever com adequação	Atividades gramaticais.
	A língua em foco	Atividades gramaticais.
	Divirta-se	Discurso para leitura.
	Passando a limpo*	Atividades de compreensão e de gramática.
	Intervalo	Atividades de produção.

Fonte: Cereja; Cochar, 2015, p. 6-7 adaptado.

O item que possui um asterisco (\*) indica a parte do material em que foram encontradas atividades de compreensão leitora, porém como são exercícios de fechamento de unidade, com caráter mais de revisão, por isso optei por deixá-los de fora da investigação.

No quadro, no fragmento destacado, com o título de “Estudo do texto”, existem as atividades selecionadas a título de exemplo para esta tese, pois há indicações diretas de que as questões foram estruturadas para trabalhar com compreensão e interpretação (com esses termos). É o que apresento na sequência.

#### **4.2.2.1.1 Discussão da Unidade 02: Capítulo 01: Palavra: entre a ficção e a realidade: Texto em estudo**

Para ser possível analisar as questões, é necessário que o discurso de base também seja explicitado. Então começo por ele:

01	<b>Memórias de um aprendiz de escritor - Moacyr Scliar</b>
02	Escrevo há muito tempo. Costumo dizer que, se ainda não aprendi - e acho mesmo que não
03	aprendi, a gente nunca para de aprender – não foi por falta de prática. Porque comecei muito cedo. Na
04	verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a isso, a ouvir e contar histórias. Não só as histórias
05	dos personagens que me encantaram, o Saci-Pererê, o Negrinho do Pastoreiro, a Cuca, Hércules, Teseu,
06	os Argonautas, Mickey Mouse, Tarzan, os Macabeus, os piratas, Tom Sawyer, Sacco e Vanzetti. Mas
07	também as minhas próprias histórias de meus personagens estas criaturas reais ou imaginárias com
08	quem convivi desde a infância.
09	<i>Na verdade</i> , eu escrevi ali em cima. Verdade é uma palavra muito relativa para um escritor de
10	ficção. O que é verdade, o que é imaginação? No colégio onde fiz o segundo grau, o Júlio de Castilhos,
11	era mentiroso. Todo mundo, menos ele.
12	Uma vez o rádio deu uma notícia alarmante: um avião em dificuldades sobrevoava Porto Alegre.
13	Podia cair a qualquer momento. Fomos para o colégio, naquele dia, preocupados; e conversávamos
14	sobre o assunto, quando apareceu ele, o mentiroso. Pálido:
15	– Vocês nem podem imaginar!
16	Uma pausa dramática, e logo em seguida:
17	– Sabem este avião que estava em perigo? Caiu perto da minha casa. Escapamos por pouco.
18	Gente, que coisa horrível!
19	E começou a descrever o avião incendiando, o piloto gritando por socorro... Uma cena
20	impressionante. Aí veio uma colega correndo, com a notícia: o avião acabara de aterrizado, são e salvo.
21	Todo mundo começou a rir. Todo mundo, menos o Mentiroso:
22	– Não pode ser! - Repetia, incrédulo, irritado. – Eu vi o avião cair!
23	Agora, quando lembro este fato, concluo que não estava mentindo. Ele vira, realmente, o avião
24	cair. Com os olhos da imaginação, dê certo; mas para ele o avião tinha caído, e tinha incendiado, e tudo
25	o mais. E ele acreditava no que dizia, porque era um ficcionista. Tudo que precisava, naquele momento,
26	era um lápis e papel. Se tivesse escrito o que dizia, seria um escritor; como não escrever, tratava-se de
27	um mentiroso. Uma questão de nomes, de palavras.
28	

29	Palavras. São tudo, para quem escreve. Ou quase tudo. Como a serra, o martelo, a plaina, a
30	madeira, a cola e os pregos para o marceneiro; como a colher, o prumo, os tijolos e a argamassa para
31	o pedreiro; como a fazenda, a linha, a tesoura e a agulha para o Alfaiate. Estou falando em instrumentos
32	de trabalho porque literatura nem sempre parece trabalho. Há uma história (sempre contando histórias,
33	Moacir Scliar! Sempre contando histórias!) Sobre um escritor e Seu Vizinho. O vizinho olhava o
34	escritor que estava sentado, quieto, no Jardim, e perguntava: descansando, senhor escritor? Ao que o
35	escritor respondia: não, trabalhando. Daí a pouco o vizinho viu o escritor mexendo na terra, cuidando
36	das plantas: trabalhando? Não, respondia o escritor, descansando. As aparências enganam; enganam
37	até ao próprio escritor. Gabriel García Marques conta que, quando senta para escrever, gosta de estar
38	rodeado dos mais variados instrumentos: a máquina, vários lápis, tesoura, cola, borracha, grampeador
39	- para se sentir como um operário que vai empreender a tarefa; o operário em construção, de Vinícius
40	de Moraes: "era ele quem fazia casas /Onde antes só havia chão".
41	As palavras são tudo, você disse, Moacir? Você mentiu, Moacir. Mas uma vez você mentiu. As
42	palavras não são tudo, e disso você sabe. Aí a emoção conta, caro Moacir. A emoção, as ideias, as
	lembranças. [...]

Fonte: CEREJA; COCHAR, 2015, p. 74-75.

Depois do discurso<sup>30</sup>, há o título “Estudo do texto” e o subtítulo “compreensão e interpretação”, explicitando que as oito atividades posteriores a ele têm objetivos claros – desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação leitora.

A seguir eu trago aquelas que foram pensadas, especificamente, para o desenvolvimento da compreensão leitora analítica (de acordo com o que eu percebi, uma vez que o material didático não faz a distinção entre os dois subníveis da compreensão), que são duas. Apresentarei como a questão está colocada no livro, a resposta esperada e depois farei a discussão de como a Teoria da Polifonia pode contribuir para o aperfeiçoamento da atividade.

01. O título é “Memórias de um aprendiz de escritor”. Que afirmação do narrador, no início do texto, sugere que ele se considera um aprendiz?
---

CEREJA; COCHAR, 2015, p. 76.

**Resposta esperada do aluno:** é preciso relacionar o sentido da palavra *aprendiz* com as informações fornecidas nas linhas 02 e 03 do discurso “Costumo dizer que, se ainda não aprendi – e acho mesmo que não aprendi, a gente nunca para de aprender – não foi por falta de prática”, especialmente os segmentos “acho mesmo que não aprendi” e “a gente nunca para de aprender”.

### **Reelaboração a partir da transformação didática da Teoria da Polifonia:**

TRECHO: “Costumo dizer que, se ainda não aprendi – e acho mesmo que não aprendi, a gente nunca para de aprender – não foi por falta de prática” (linhas 02 e 03).

OS ENUNCIADOS SÃO ESTES:

<sup>30</sup> Lembrete para o leitor: utilizo o termo “discurso” para ficar coerente com a teoria que utilizo de base neste estudo.

E(1): *costumo dizer que pratiquei muito a escrita*

E(2): *ainda não aprendi a escrever*

E(3): *acho mesmo que não aprendi*

E(4): *a gente nunca para de aprender*

AS DESCRIÇÕES POLIFÔNICAS SÃO ESTAS:

E(1): *costumo dizer que pratiquei muito a escrita*

E<sub>1</sub>: tenho o hábito de informar sobre a minha escrita

E<sub>2</sub>: escrevi bastante em t<sub>0</sub>

E<sub>3</sub>: continuo escrevendo em t<sub>1</sub>

E<sub>4</sub>: costume dizer que pratiquei muito a escrita

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

E(2): *ainda não aprendi a escrever*

E<sub>1</sub>: não sabia escrever em t<sub>0</sub>

E<sub>2</sub>: não sei escrever em t<sub>1</sub>

E<sub>3</sub>: aprendi a escrever agora

E<sub>4</sub>: não aprendi a escrever até agora

L: aceita E<sub>1</sub>, e E<sub>2</sub>

L: recusa E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

E(3): *acho mesmo que não aprendi*

E<sub>1</sub>: penso que em t<sub>0</sub> aprendi

E<sub>2</sub>: penso que em t<sub>0</sub> não aprendi

E<sub>3</sub>: acho mesmo que não aprendi

L: recusa E<sub>1</sub>

L: aceita E<sub>2</sub>

L: assume  $E_3$

$E(4)$ : *a gente nunca para de aprender*

$E_1$ : a gente aprende em  $t_0$

$E_2$ : a gente aprende em  $t_1$

$E_3$ : a gente vai aprender em  $t_2$

$E_4$ : a gente para de aprender

$E_5$ : a gente nunca para de aprender

L: aceita  $E_1$ ,  $E_2$  e  $E_3$

L: nega  $E_4$

L: assume  $E_5$

Após explicitá-los, mediante a descrição polifônica, fica mais fácil perceber o que é posto e o que é pressuposto no trecho. Desse modo, é possível pensar em perguntas que mobilizem esse nível de compreensão por parte do aluno, retomando os enunciadores. Sendo assim, trago um exemplo do que poderia ser reformulado como questão:

- 1) O fato de o autor ser um aprendiz está explicitado no seguinte trecho: “Costumo dizer que, se ainda não aprendi – e acho mesmo que não aprendi, a gente nunca para de aprender – não foi por falta de prática” (linhas 02 e 03). Sobre ele, responda:
- a) Um aprendiz de escritor percebe semelhanças entre seu passado e seu presente sobre seu processo de escrita. Quais são elas?
  - b) Quanto a sua escrita, o que o futuro de um aprendiz de escritor tem de similar ao seu passado?
  - c) Para ser um aprendiz de escritor, o que é preciso negar?
  - d) Quais são os hábitos do autor evidenciados no trecho?

Fonte: criação minha (2023)

As respostas esperadas são as seguintes. A atividade ‘a’ foi criada com o objetivo de retomar os enunciados 1, 2 e 4, pois eles mostram um comparativo entre o passado ( $t_0$ ) e o presente ( $t_1$ ) do autor:

- Sobre o ato de escrever em  $t_0$  e  $t_1$ , nos enunciadores 2 e 3 do enunciado 01:

$E(1)$ : *costumo dizer que pratiquei muito a escrita*

$E_1$ : tenho o hábito de informar sobre a minha escrita

**$E_2$ : escrevi bastante em  $t_0$**

**$E_3$ : continuo escrevendo em  $t_1$**

E<sub>4</sub>: costume dizer que pratiquei muito a escrita

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

- Sobre mesmo assim não aprender tal tarefa em  $t_0$  e  $t_1$ , nos enunciadores 1 e 2 do enunciado 02:

E(2): *ainda não aprendi a escrever*

**E<sub>1</sub>: não sabia escrever em  $t_0$**

**E<sub>2</sub>: não sei escrever em  $t_1$**

E<sub>3</sub>: aprendi a escrever agora

E<sub>4</sub>: não aprendi a escrever até agora

L: aceita E<sub>1</sub>, e E<sub>2</sub>

L: recusa E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

- E sobre mostrar que o aprendizado é constante em  $t_0$  e  $t_1$ , nos enunciadores 1 e 2 do enunciado 04:

E(4): *a gente nunca para de aprender*

**E<sub>1</sub>: a gente aprende em  $t_0$**

**E<sub>2</sub>: a gente aprende em  $t_1$**

E<sub>3</sub>: a gente vai aprender em  $t_2$

E<sub>4</sub>: a gente para de aprender

E<sub>5</sub>: a gente nunca para de aprender

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: nega E<sub>4</sub>

L: assume E<sub>5</sub>

Já a pergunta 'b' foi pensada de forma semelhante à primeira, porém o comparativo é entre os tempos passado ( $t_0$ ) e futuro ( $t_2$ ). O estudante precisa compreender o enunciado 4 sobre

aprender, “E<sub>1</sub>: a gente aprende em t<sub>0</sub>” e “E<sub>3</sub>: a gente vai aprender em t<sub>2</sub>”, chegando à conclusão de que a similaridade entre passado e futuro é o fato de aprender:

E(4): *a gente nunca para de aprender*

**E<sub>1</sub>: a gente aprende em t<sub>0</sub>**

E<sub>2</sub>: a gente aprende em t<sub>1</sub>

**E<sub>3</sub>: a gente vai aprender em t<sub>2</sub>**

E<sub>4</sub>: a gente para de aprender

E<sub>5</sub>: a gente nunca para de aprender

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: nega E<sub>4</sub>

L: assume E<sub>5</sub>

A questão ‘c’ tem o objetivo de fazer o aluno retomar o enunciado 4 e especificamente o enunciador “E<sub>4</sub>: a gente para de aprender” juntamente com a atitude de o locutor negar esse enunciador, sendo assim, ele demonstra compreender que tal ponto de vista é recusado devido à existência da palavra “nunca” – com valor de negação.

E(4): *a gente nunca para de aprender*

E<sub>1</sub>: a gente aprende em t<sub>0</sub>

E<sub>2</sub>: a gente aprende em t<sub>1</sub>

E<sub>3</sub>: a gente vai aprender em t<sub>2</sub>

**E<sub>4</sub>: a gente para de aprender**

E<sub>5</sub>: a gente nunca para de aprender

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

**L: nega E<sub>4</sub>**

L: assume E<sub>5</sub>

E, por fim, a atividade ‘d’ foi criada com o intuito de retomar os hábitos (as ações repetidas no passado, presente e/ou futuro) pelo autor. Primeiro, é imprescindível que o estudante entenda o sentido de “hábito”. Depois disso, é preciso recuperar os enunciados 1, 2 e 4 que evidenciam os quatro hábitos aos quais o autor se refere:

- Informar sobre sua escrita, no enunciador 1 do enunciado 01:

*E(1): costume dizer que pratiquei muito a escrita*

**E<sub>1</sub>: tenho o hábito de informar sobre a minha escrita**

E<sub>2</sub>: escrevi bastante em t<sub>0</sub>

E<sub>3</sub>: continuo escrevendo em t<sub>1</sub>

E<sub>4</sub>: costume dizer que pratiquei muito a escrita

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

- Escrever, nos enunciadores 2 e 3 do enunciado 01:

*E(1): costume dizer que pratiquei muito a escrita*

E<sub>1</sub>: tenho o hábito de informar sobre a minha escrita

**E<sub>2</sub>: escrevi bastante em t<sub>0</sub>**

**E<sub>3</sub>: continuo escrevendo em t<sub>1</sub>**

E<sub>4</sub>: costume dizer que pratiquei muito a escrita

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

- Não aprender a escrita, nos enunciadores 1 e 2 do enunciado 02:

*E(2): ainda não aprendi a escrever*

**E<sub>1</sub>: não sabia escrever em t<sub>0</sub>**

**E<sub>2</sub>: não sei escrever em t<sub>1</sub>**

E<sub>3</sub>: aprendi a escrever agora

E<sub>4</sub>: não aprendi a escrever até agora

L: aceita E<sub>1</sub>, e E<sub>2</sub>

L: recusa E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

- Sempre aprender, nos enunciadores 1, 2 e 3 do enunciado 04:

E(4): *a gente nunca para de aprender*

**E<sub>1</sub>: a gente aprende em t<sub>0</sub>**

**E<sub>2</sub>: a gente aprende em t<sub>1</sub>**

**E<sub>3</sub>: a gente vai aprender em t<sub>2</sub>**

E<sub>4</sub>: *a gente para de aprender*

E<sub>5</sub>: *a gente nunca para de aprender*

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: nega E<sub>4</sub>

L: assume E<sub>5</sub>

Tal reestruturação criada por mim expõe a conjuntura de que a primeira atividade do livro didático da editora Saraiva faz um recorte interessante do discurso para análise, pois o trecho fornece quatro enunciados com (de três a cinco) postos e pressupostos a serem compreendidos pelo aluno. No entanto, as perguntas que foram formuladas sobre o trecho selecionado não o exploram de forma que evidencie suas potencialidades, logo, as chances de desenvolvimento da compreensão leitora analítica ficam reduzidas, por falta de prática. Nesse sentido foi que eu propus uma possível solução para a problemática descrita.

Em seguida, continuo com o primeiro livro didático, indo para a segunda e última questão sobre compreensão leitora analítica. Depois de apresentá-la originalmente, farei a minha proposição de reelaboração baseada na Teoria da Polifonia, como procedi anteriormente.

02. O texto é um relato de memórias. Leia o boxe “O que é um relato de memórias?” e depois responda:

a) Que trecho do texto de Moacyr Scliar, no primeiro parágrafo, indica que a referência do autor são as lembranças que ele tem?<sup>31</sup>

CEREJA; COCHAR, 2015, p. 76.

**Resposta esperada pelo aluno:** é necessário associar o que é um relato de memória conceitualmente com sua aplicação. Para isso, encontra, nas linhas 03 e 04 do discurso “Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a isso,<sup>32</sup> a ouvir e contar histórias”, a referência à pessoa do discurso “minhas” e também relaciona o sentido de memória à recordação.

<sup>31</sup> A pergunta da letra ‘b’ foi retirada desta discussão, pois não se relacionava com a compreensão leitora analítica.

<sup>32</sup> Aproveito para fazer uma correção: o ‘isso’ está usado de maneira equivocada no texto, pois não está retomando uma informação anterior. Pelo fato de a referência vir depois, o correto seria utilizar ‘isto’, assim sendo farei a correção necessária na análise polifônica.

**Reelaboração a partir da transformação didática da Teoria da Polifonia:**

TRECHO: “Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a isso, a ouvir e contar histórias” (linhas 3 e 4).

OS ENUNCIADOS SÃO ESTES:

~~E(5): todas as minhas recordações estão ligadas a isto~~

E(6): todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir histórias

E(7): todas as minhas recordações estão ligadas a contar histórias

AS DESCRIÇÕES POLIFÔNICAS SÃO ESTAS:

E(5): todas as minhas recordações estão ligadas a isto

E<sub>1</sub>: tenho várias recordações

E<sub>2</sub>: as minhas recordações possuem uma ligação em comum

E<sub>3</sub>: todas minhas recordações estão ligadas a isto

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E(6): todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir histórias

E<sub>1</sub>: tenho várias recordações

E<sub>2</sub>: todas as minhas recordações possuem uma ligação em comum

E<sub>3</sub>: todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir histórias

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E(7): todas as minhas recordações estão ligadas a contar histórias

E<sub>1</sub>: tenho várias recordações

E<sub>2</sub>: todas as minhas recordações possuem uma ligação em comum

E<sub>3</sub>: todas as minhas recordações estão ligadas a contar histórias

L: aceita  $E_1$  e  $E_2$

L: assume  $E_3$

Depois das descrições polifônicas, é possível ter uma percepção melhor do que o estudante precisa compreender do enunciado (o que está dito e o que está pressuposto), sendo assim, trago uma proposta de reformulação da questão número 02:

2. O seguinte trecho explicita o fato de o discurso ser um relato de memórias: “Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a isto, a ouvir e contar histórias”. Sobre ele, responda:

a) O que é possível dizer sobre a quantidade de memórias do autor?

b) Quais os dois fatos se conectam às suas memórias?

Fonte: criação minha (2023)

Por intermédio da atividade ‘a’ é esperado que o estudante retome o enunciado 5, especialmente o enunciador 1: “tenho várias recordações” e associe que a quantidade de memórias é maior do que um, sendo denominada pela palavra “várias”:

*E(5): todas as minhas recordações estão ligadas a isto*

**E<sub>1</sub>: tenho várias recordações**

*E<sub>2</sub>: as minhas recordações possuem uma ligação em comum*

*E<sub>3</sub>: todas minhas recordações estão ligadas a isto*

L: aceita  $E_1$  e  $E_2$

L: assume  $E_3$

Já a questão ‘b’ necessita que o aluno compreenda os enunciados 6 e 7, quanto aos fatos que conectam as recordações do autor:

- Ao fato de ouvir histórias, nos enunciadores 2 e 3 do enunciado 06:

*E(6): todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir histórias*

*E<sub>1</sub>: tenho várias recordações*

**E<sub>2</sub>: todas as minhas recordações possuem uma ligação em comum**

**E<sub>3</sub>: todas as minhas recordações estão ligadas a ouvir histórias**

L: aceita  $E_1$  e  $E_2$

L: assume  $E_3$

- Ao fato de contar histórias, nos enunciadores 2 e 3 do enunciado 07:

*E(7): todas as minhas recordações estão ligadas a contar histórias*

E<sub>1</sub>: tenho várias recordações

**E<sub>2</sub>: todas as minhas recordações possuem uma ligação em comum**

**E<sub>3</sub>: todas as minhas recordações estão ligadas a contar histórias**

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

A reelaboração dessa atividade mostrou que há poucos elementos a serem explorados sobre compreensão leitora analítica em função de o trecho selecionado ser de curta extensão. Por isso aproveito para chamar atenção sobre isso. A seleção dos enunciados – os materiais com os quais temos para trabalhar – impacta diretamente na qualidade desse trabalho. Ressalto, ainda, que preferi manter os trechos indicados no livro, para que esta análise mostre as potencialidades da própria atividade original. Ou seja, busquei explicitar mais possibilidades, na busca pelo desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora, por meio dos trechos que o material analisado orientou.

Além disso, ressalvo que o discurso “Memórias de um aprendiz de escritor” possui 42 linhas de extensão, mas as amostras selecionadas foram bem reduzidas, sendo ambas de partes iniciais do discurso, contendo poucas informações cada uma. Foram apenas nessas duas questões apresentadas aqui (números 01 e 02, seguidas das minhas sugestões de reestruturação) que a habilidade de compreensão leitora analítica foi foco de desenvolvimento. Isso mostra que o material da editora Saraiva apresenta poucas possibilidades de desenvolvimento da compreensão leitora analítica e quando as apresenta mesmo assim as explora de modo sintetizado.

#### 4.2.2.2 Sobre o livro didático da editora SM

Passo agora ao segundo livro didático analisado. Foi escrito pelos autores Cibele Lopresti Costa, Everaldo Nogueira e Greta Marchetti, produzido pela editora SM em 2018 e escolhido pelo PNLD para 2020, 2021, 2022 e 2023, regido, assim, pelo edital de 2020.

Figura 2: Capa do livro didático da editora SM



Fonte: fotografia feita por mim (2023).

O material tem 304 páginas e é dividido em 8 unidades intituladas com o gênero textual colocado em foco de estudo para o momento: 01 Conto e texto dramático; 02 Mito e lenda; 03 Crônica; 04 Reportagem; 05 Texto expositivo e infográfico; 06 Poema narrativo e cordel; 07 Carta do leitor e carta de reclamação; e 08 Artigo de opinião.

Cada uma das unidades é dividida em dois capítulos (com exceção da primeira que se subdivide em três, pelo fato de propor uma apresentação teatral ao final). Cada um desses capítulos inicia com um discurso seguido por atividades de compreensão e interpretação e, mais adiante, por estudos gramaticais.

A imparcialidade e aleatoriedade também permearam as escolhas diante do segundo livro didático. Sendo assim, selecionei a unidade dois, denominada de “Mito e lenda”.

Dando continuidade, realizei a mesmo processo feito com o livro da Saraiva: verifiquei os capítulos e subdivisões da unidade, com o intuito de definir quais seriam as partes mais pertinentes. O quadro que segue elucida a presença de atividades de compreensão e interpretação, bem como de gramática e produção. Em destaque, está a escolhida para este estudo.

#### Quadro 6: UNIDADE 02: MITO E LENDA

Capítulos	Títulos	Descrições
Capítulo 01:	Texto: “O peixe com chifres”, de Lúcia Fabrini de Almeida	Discurso para leitura.

Universo mitológico	Texto em estudo	Atividades de compreensão e interpretação.
	Uma coisa puxa outra: Outra cena de dilúvio	Atividade sobre intertextualidade.
	Língua em estudo: Revisão: Pronomes pessoais, de tratamento e demonstrativos	Atividades gramaticais.
	Atividades	Atividades gramaticais.
	A língua na real: Os pronomes e a coesão	Atividades gramaticais.
	Agora é com você!: Reescrita de mito	Atividades de produção.
Capítulo 02: Imaginário popular	Texto: “A lenda do Xingu e do Amazonas”, de Silvana Salerno	Discurso para leitura.
	Texto em estudo	Atividades de compreensão e interpretação.
	Língua em estudo: Pronomes possessivos, indefinidos, interrogativos e relativos.	Atividades gramaticais.
	Atividades*	Atividades de compreensão e de gramática.
	A língua na real: Os pronomes e a ambiguidade	Atividades gramaticais.
	Escrita em pauta: Os ditongos abertos <i>ei, eu, oi</i>	Atividades gramaticais.
	Agora é com você!: Contação de lenda	Atividades de produção.
	Atividade integradas: “O maior dos dilúvios”, de Lucy Coats*	Atividades de compreensão e de gramática.
Ideias em construção	Autoavaliação.	

Fonte: Costa; Nogueira; Marchetti, 2018, p. 6 adaptado.

O item que possui um asterisco (\*) indica as partes do material em que foram encontradas atividades de compreensão leitora, porém como são exercícios menos estruturados em comparação com os que foram selecionadas. Por essa razão, foram descartados do recorte de análise.

Do mesmo modo que fiz com o primeiro livro didático, selecionei um segmento de “Texto em estudo” da unidade (o primeiro que aparece) para servir como amostragem. Reforço que a escolha se deu em virtude de os objetivos da seção “Texto em estudo” serem o trabalho com compreensão e interpretação (não são mencionados tais termos, mas é possível ter essa conclusão mediante averiguação).

Dito isso, sigo para os próximos segmentos: “Texto em estudo” das duas unidades selecionadas.

#### **4.2.2.2.1 Discussão da Unidade 02: Capítulo 01: Universo mitológico: Texto em estudo**

Esse livro segue uma sequência semelhante ao anterior. Portanto, apresentarei aqui, primeiramente, o discurso “O peixe com chifres”, que dá apoio às atividades.

01	<b>O peixe com chifres – Lúcia Fabrini de Almeida</b>
----	---

02	<i>Aquele que não parava de crescer</i>
03	Há muitos anos, havia um rei, filho do Sol, que se chamava Manu, e que possuía inúmeras
04	qualidades. Por ser um asceta e desejar levar a vida afastado do mundo e em meditação, Manu entregou
05	o reino a seu filho e, recolhendo-se num lugar solitário no Himalaia, atingiu o mais alto grau na prática
06	de ioga.
07	Passou assim um milhão de anos, até que um dia recebeu a visita de Brahmaquac, satisfeito com
08	seu ascetismo rigoroso, concedeu-lhe a escolha de um dom.
09	– Escolha o que quiser – disse-lhe o deus criador – e seu pedido será realizado.
10	O rei saudou a divindade e respondeu:
11	– Há apenas um dom supremo que desejo obter: deixa-me ser o protetor de todos os seres,
12	animados e inanimados, quando acontecer a destruição.
13	A alma de todas as criaturas vivas concordou. Então, enviada pelos deuses, uma chuva de flores
14	caiu do céu.
15	Um dia, quando Manu preparava o ritual dos antepassados, um pequeno peixe brilhante veio
16	parar em suas mãos, com a água usada na cerimônia. O rei, vendo aquele peixinho tão frágil quanto
17	belo, foi tomado de compaixão e resolveu cuidar dele, colocando-o numa vasilha cheia d'água.
18	Apenas um dia e uma noite se passaram e o peixe já havia crescido meio metro. Nesse momento,
19	começou a gritar: "Salva-me, salva-me!", e Manu o jogou dentro de um pote.
20	Ao fim de uma só noite, ele aumentou de tamanho, medindo agora mais de um metro. E
21	novamente se pôs a gritar em desespero:
22	– Salva-me, salva-me! Vim aqui em busca de refúgio.
23	O rei jogou-o dentro de um poço e, quando ele já não cabia mais ali, o jeito foi atirá-lo num
24	grande lago. Mas aquela criatura aquática não parava de crescer. Media já mil metros e continuava a
25	gritar desesperadamente:
26	– Salva-me, salva-me, ó melhor dos reis!
27	Então Manu o arremessou no rio Ganges e, como ainda crescesse, lançou-o no oceano. Quando
28	o peixe ocupou todo o mar, o rei, Senhor da Terra, ficou com medo e perguntou:
29	– Afinal quem é você? O senhor dos demônios? Ou o Divino Benfeitor? De quem é esse corpo
30	desmedido? Eu o reconheci na sua forma de peixe, ó Iluminado dos Cabelos Longos, mas você está
31	me esgotando completamente. Presto-lhe homenagens, Senhor Mundo.
32	<i>Matsya, o deus-peixe</i>
33	Então o deus Vishnu, que tinha tomado a forma do peixe, disse:
34	– Muito bem, muito bem! Você me reconheceu corretamente e cumpriu seu voto sem nenhum
35	erro. Dentro em pouco, a terra, com suas montanhas, árvores, casas e animais, será submersa pelas
36	águas. Este barco foi construído em conjunto pelos deuses, de modo a proteger os viventes: os que
37	nasceram do suor, do ovo, da água e aquelas criaturas que trocam de pele. Coloque todos no barco e
38	salve-os, pois eles não têm um protetor. E quando o barco for golpeado pelos ventos que sopram do
39	fim dos tempos, amarre-o ao meu chifre, ó rei, Senhor dos Reis, Senhor da Terra. Ao fim da destruição,
40	você será Prajapati, o grande sábio de todo o universo animado e inanimado. Assim, no início da idade
41	de ouro, isto é, quando todos pertencerem a uma única casta, adorarem a um único deus e tiverem um
42	único livro sagrado, você será o rei, firme e sábio, adorado até pelos deuses.
43	<i>O dilúvio</i>
44	Nesse momento, Manu perguntou a Vishnu:
45	– Senhor, quantos anos vai durar a destruição? Como protegerei as criaturas e como poderei ir
46	para o seu lado novamente?
47	O peixe respondeu:
48	– A partir de hoje haverá uma seca que durará cem anos. A comida será pouca e a desgraça farta.
49	Sete raios terríveis destruirão as poucas criaturas que sobrarem e sete vezes sete raios farão chover
50	carvões em brasa. Chamas venenosas sairão da boca da égua submarina, até então fechada. Grande
51	Sábio, o fogo sairá também do terceiro olho de Bhava, esse que é uma das forças da natureza, e
52	queimará o universo. Quando a terra for reduzida às cinzas, o céu será aquecido pelo vapor. Então o
53	universo, com seus deuses e constelações, será totalmente destruído. Redemoinho, Rugido-
54	Atermorizante, Cacamba, Feroz, Grou, Rolâmpago-Bandeira e Sangue-Vermelho, asete nuvens do
55	apocalipse, nascidas do suor de Agni, deus do fogo, inundarão a terra. Os mares serão agitados e os
56	três universos formarão um único oceano. É chegada a hora de tomar este barco, colocar nele as

57	essências e as sementes de todas as criaturas vivas e, prendendo a corda que lhe ensinei, amarrar o
58	barco ao meu chifre. Assim você será protegido pela minha suprema majestade. Restará apenas você,
59	pois até os deuses serão queimados. A Lua e o Sol, Brahma e eu, com os quatro Protetores do mundo,
60	o rio Sagrado Namada, o Grande Sabio Markandeya, Bhava, os livros sagrados Vedas, os Puranas, que
61	contam antigas histórias, e as ciências auxiliares, todos ficarão ao seu lado, enquanto durar a destruição.
62	No começo da nova criação, recitarei-lhe o Vedas, Senhor da Terra, fulminador dos inimigos.
63	E então Vishnu desapareceu.
64	Quando chegou o dilúvio, como tinha sido dito pela boca do Divino Benfeitor Vishnu apareceu
65	sob forma de um peixe com chifres e uma serpente em forma de corda se aproximou de Manu. O sábio
66	rei juntou todas as criaturas e colocou-as no barco.
67	[...]
68	Quando tudo terminou, aproximou-se de Vishnu, ajoelhou-se a seus pés, e adorou-o.

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 50-51, adaptado.

Depois do discurso, há o título “Para entender o texto”, seguido pelas perguntas que visam desenvolver as habilidades de compreensão e interpretação (não é explicitamente dito isso, mas podemos pressupor pelo contexto). A seguir eu apresentarei a única atividade de compreensão leitora analítica que o material propõe.

02. No início do mito “O peixe com chifres”, a personagem Manu é retratada como um ser dotado de inúmeras qualidades.

a) Quem concedeu um dom ao rei Manu? Que dom ele escolheu?<sup>33</sup>

Fonte: COSTA; NOGUEIRA; MARCHETTI, 2018, p. 52.

**Resposta esperada pelo aluno:** há dois objetivos com a questão.

Objetivo 1 - A compreensão de que “quem” se refere a um ser que pode ser identificado no trecho: “Por ser um asceta e desejar levar a vida afastado do mundo e em meditação, Manu entregou o reino a seu filho e, recolhendo-se num lugar solitário no Himalaia, atingiu o mais alto grau na prática de ioga. Passou assim um milhão de anos, até que um dia recebeu a visita de Brahmaçuc, satisfeito com seu ascetismo rigoroso, concedeu-lhe a escolha de um dom” (linhas 04 a 08). Além disso, é necessário compreender o que é “conceder” e quem realizou tal ação.

Objetivo 2 - O entendimento de que “que dom” se refere à especificação trazido no trecho: “– Há apenas um dom supremo que desejo obter: deixa-me ser o protetor de todos os seres, animados e inanimados, quando acontecer a destruição” (linhas 11 e 12).

**Reelaboração a partir da transformação didática da Teoria da Polifonia:**

<sup>33</sup> As perguntas das letras ‘b’ e ‘c’ foram retiradas desta análise, pois não se relacionavam com a compreensão leitora analítica.

Parte 1:

TRECHO: “Por ser um asceta e desejar levar a vida afastado do mundo e em meditação, Manu entregou o reino a seu filho e, recolhendo-se num lugar solitário no Himalaia, atingiu o mais alto grau na prática de ioga. Passou assim um milhão de anos, até que um dia recebeu a visita de Brahmaquc, satisfeito com seu ascetismo rigoroso, concedeu-lhe a escolha de um dom” (linhas 04 a 08)

SOBRE O TRECHO:

OS ENUNCIADOS SÃO ESTES:

E(11): *por ser um asceta, Manu entregou o reino a seu filho*

E(12): *por desejar levar a vida afastado do mundo, Manu entregou o reino a seu filho*

E(13): *por desejar levar a vida em meditação, Manu entregou o reino a seu filho*

E(14): *Manu recolheu-se num lugar solitário no Himalaia*

E(15): *Manu atingiu o mais alto grau na prática de ioga*

E(16): *Manu passou milhões de anos praticando ioga isoladamente*

E(17): *em um milhão de anos Manu não recebeu a visita de Brahmaquc*

E(18): *depois de um milhão de anos, um dia Manu recebeu a visita de Brahmaquc*

E(19): *Brahmaquc ficou satisfeito com o ascetismo rigoroso de Manu*

E(20): *Brahmaquc concedeu a Manu a escolha de um dom*

AS DESCRIÇÕES POLIFÔNICAS SÃO ESTAS:

E(11): *por ser um asceta, Manu entregou o reino a seu filho*

E<sub>1</sub>: Manu era um asceta

E<sub>2</sub>: o reino pertencia a Manu

E<sub>3</sub>: Manu entregou o reino a seu filho

E<sub>4</sub>: pelo fato de ser um asceta, Manu entregou o reino a seu filho

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

E(12): *Por desejar levar a vida afastado do mundo, Manu entregou o reino a seu filho*

E<sub>1</sub>: Manu desejava levar uma vida afastada do mundo

E<sub>2</sub>: o reino pertencia a Manu

E<sub>3</sub>: Manu entregou o reino a seu filho

E<sub>4</sub>: pelo fato de desejar levar a vida afastado do mundo, Manu entregou o reino a seu filho

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

E(13): *Por desejar levar a vida em meditação, Manu entregou o reino a seu filho*

E<sub>1</sub>: Manu desejava levar a vida em meditação

E<sub>2</sub>: o reino pertencia a Manu

E<sub>3</sub>: Manu entregou o reino a seu filho

E<sub>4</sub>: pelo fato de desejar levar a vida em meditação, Manu entregou o reino a seu filho

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

E(14): *Manu recolheu-se num lugar solitário no Himalaia*

E<sub>1</sub>: Manu não estava no Himalaia em t<sub>0</sub>

E<sub>2</sub>: Manu estava no Himalaia em t<sub>1</sub>

E<sub>3</sub>: não havia companhia a Manu no Himalaia

E<sub>4</sub>: Manu recolheu-se num lugar solitário no Himalaia

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

E(15): *Manu atingiu o mais alto grau na prática de ioga*

E<sub>1</sub>: Manu não estava no mais alto grau na prática de ioga em t<sub>0</sub>

E<sub>2</sub>: Manu estava no mais alto grau na prática de ioga em t<sub>1</sub>

E<sub>3</sub>: existem diferentes graus a serem atingidos na prática de ioga

E<sub>4</sub>: o ioga é uma prática

E<sub>5</sub>: Manu atingiu o mais alto grau na prática de ioga

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub>

L: assume E<sub>5</sub>

E(16): *Manu passou milhões de anos praticando ioga isoladamente*

E<sub>1</sub>: Manu viveu milhões de anos

E<sub>2</sub>: Manu passou milhões de anos isoladamente

E<sub>3</sub>: Manu passou milhões de anos praticando ioga isoladamente

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E(17): *em um milhão de anos, Manu não recebeu a visita de Brahmaquc*

E<sub>1</sub>: passou-se um milhão de anos

E<sub>2</sub>: em um milhão de anos, Manu recebeu a visita de Brahmaquc

E<sub>3</sub>: em um milhão de anos, Manu não recebeu a visita de Brahmaquc

L: aceita E<sub>1</sub>

L: recusa E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E(18): *depois de um milhão de anos, um dia Manu recebeu a visita de Brahmaquc*

E<sub>1</sub>: passou-se um milhão de anos

E<sub>2</sub>: Manu recebeu a visita de Brahmaquc

E<sub>3</sub>: depois de um milhão de anos, um dia Manu recebeu a visita de Brahmaquc

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E(19): *Brahmaquc ficou satisfeito com o ascetismo rigoroso de Manu*

E<sub>1</sub>: Brahmaquc ficou satisfeito

E<sub>2</sub>: Manu tinha ascetismo rigoroso

E<sub>3</sub>: Brahmaquc ficou satisfeito com o ascetismo rigoroso de Manu

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E(20): *Brahmaquc concedeu a Manu a escolha de um dom*

E<sub>1</sub>: Manu foi merecedor de uma escolha

E<sub>2</sub>: Manu foi merecedor de ter um dom

E<sub>3</sub>: Brahmaquc concedeu a Manu a escolha de um dom

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

Parte 2:

TRECHO: “– Há apenas um dom supremo que desejo obter: deixa-me ser o protetor de todos os seres, animados e inanimados, quando acontecer a destruição” (linhas 11 e 12).

OS ENUNCIADOS SÃO ESTES:

E(21): *há apenas um dom supremo que desejo obter*

E(22): *desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres*

E(23): *desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados*

E(24): *desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados*

E(25): *desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição*

AS DESCRIÇÕES POLIFÔNICAS SÃO ESTAS:

E(21): *há apenas um dom supremo que desejo obter*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: desejo obter um dom

E<sub>3</sub>: há apenas um dom supremo que desejo obter

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E(22): *desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode conceder

E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres

E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

*E(23): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me conceder

E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados

E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

*E(24): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me conceder

E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados

E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

Neste momento, depois das descrições polifônicas, os postos e pressupostos ficaram elucidados, fornecendo, assim, possibilidades para a recriação da questão do livro didático. Então, a seguir, apresento minha proposta, já corrigindo a sequência: na reelaboração, as atividades de compreensão leitora analítica aparecem antes das de compreensão leitora sintética e de interpretação, para ficar coerente com os níveis de leitura defendidos por Azevedo (2016). Além disso, originalmente a proposta era uma questão contendo duas perguntas, porém, como

forma de organizar e explorar melhor cada trecho, decidi separar em duas questões com perguntas específicas para cada recorte do discurso.

01. No seguinte trecho, são apresentadas algumas características de Manu e a concessão de seu dom: “Por ser um asceta e desejar levar a vida afastado do mundo e em meditação, Manu entregou o reino a seu filho e, recolhendo-se num lugar solitário no Himalaia, atingiu o mais alto grau na prática de ioga. Passou assim um milhão de anos, até que um dia recebeu a visita de Brahmaçac, satisfeito com seu ascetismo rigoroso, concedeu-lhe a escolha de um dom” (linhas 04 a 08). Sobre isso, responda:

- a) A quem o reino pertencia primeiramente?
- b) Quais são os três motivos de o filho de Manu receber o reino?
- c) O que é possível dizer sobre as companhias de Manu no Himalaia?
- ~~d) Em que grau Manu estaria na prática de ioga antes de ir ao Himalaia?~~
- e) O que é possível pressupor sobre a idade de Manu?
- f) Por que Brahmaçac viu Manu como merecedor de um dom?

Fonte: criação minha (2023)

A atividade 01 foi criada, pensando em todos os dez enunciados presentes no trecho selecionado pelo livro didático para responder à primeira pergunta. Nessa recriação, explorei com seis perguntas os enunciadores dos enunciados. Portanto, para responder à questão ‘a’, o estudante precisa retomar os enunciados 11 e 12, especialmente os enunciadores 02 e 03, que são iguais: “E<sub>2</sub>: o reino pertencia a Manu” e “E<sub>3</sub>: Manu entregou o reino a seu filho”, percebendo, dessa forma, a quem pertencia o reino antes de ser do filho de Manu.

A pergunta ‘b’ foi criada com o intuito de o aluno compreender os postos e pressupostos dos enunciados 11, 12 e 13, nos quais aparecem os três motivos de o filho de Manu receber o reino:

- Manu ser um asceta, enunciadores 1 e 4 do enunciado 11:

E(11): *por ser um asceta, Manu entregou o reino a seu filho*

**E<sub>1</sub>: Manu era um asceta**

E<sub>2</sub>: o reino pertencia a Manu

E<sub>3</sub>: Manu entregou o reino a seu filho

**E<sub>4</sub>: pelo fato de ser um asceta, Manu entregou o reino a seu filho**

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

- Manu desejar levar uma vida afastada do mundo, enunciadores 1 e 4 do enunciado 12:

E(12): *Por desejar levar a vida afastado do mundo, Manu entregou o reino a seu filho*

**E<sub>1</sub>: Manu desejava levar uma vida afastada do mundo**

E<sub>2</sub>: o reino pertencia a Manu

E<sub>3</sub>: Manu entregou o reino a seu filho

**E<sub>4</sub>: pelo fato de desejar levar a vida afastado do mundo, Manu entregou o reino a seu filho**

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

- Manu desejar levar a vida em meditação, enunciadores 1 e 4 do enunciado 13:

E(13): *Por desejar levar a vida em meditação, Manu entregou o reino a seu filho*

**E<sub>1</sub>: Manu desejava levar a vida em meditação**

E<sub>2</sub>: o reino pertencia a Manu

E<sub>3</sub>: Manu entregou o reino a seu filho

**E<sub>4</sub>: pelo fato de desejar levar a vida em meditação, Manu entregou o reino a seu filho**

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

Para responder à questão ‘c’ sobre as companhias de Manu no Himalaia é necessário retomar o terceiro enunciador do enunciado 14: “E<sub>3</sub>: não havia companhia a Manu no Himalaia”. O que comprova que Manu estava solitário, ou seja, sem companhia.

Sobre a pergunta “d) Em qual grau Manu estaria na prática de ioga antes de ir ao Himalaia?”, o aluno precisa recuperar os dois primeiros enunciadores dos enunciados 14 e 15. O enunciado 14 fornece subsídios para que o aluno compreenda que Manu foi ao Himalaia:

E(14): *Manu recolheu-se num lugar solitário no Himalaia*

**E<sub>1</sub>: Manu não estava no Himalaia em t<sub>0</sub>**

**E<sub>2</sub>: Manu estava no Himalaia em t<sub>1</sub>**

E<sub>3</sub>: não havia companhia a Manu no Himalaia

E<sub>4</sub>: Manu recolheu-se num lugar solitário no Himalaia

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub> e E<sub>3</sub>

L: assume E<sub>4</sub>

E o enunciado 15 permite a conclusão de que Manu estava em qualquer grau que não fosse o mais alto em sua prática de ioga antes de ir ao Himalaia:

E(15): *Manu atingiu o mais alto grau na prática de ioga*

**E<sub>1</sub>: Manu não estava no mais alto grau na prática de ioga em t<sub>0</sub>**

**E<sub>2</sub>: Manu estava no mais alto grau na prática de ioga em t<sub>1</sub>**

E<sub>3</sub>: existem diferentes graus a serem atingidos na prática de ioga

E<sub>4</sub>: o ioga é uma prática

E<sub>5</sub>: Manu atingiu o mais alto grau na prática de ioga

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub> e E<sub>4</sub>

L: assume E<sub>5</sub>

A pergunta “e) O que é possível pressupor sobre a idade de Manu?”) foi criada com o objetivo de resgatar o primeiro enunciador do enunciado de número 16, demonstrando que Manu tinha milhões de anos de idade:

E(16): *Manu passou milhões de anos praticando ioga isoladamente*

**E<sub>1</sub>: Manu viveu milhões de anos**

E<sub>2</sub>: Manu passou milhões de anos isoladamente

E<sub>3</sub>: Manu passou milhões de anos praticando ioga isoladamente

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E, finalmente, a pergunta “f) Por que Brahmaquic viu Manu como merecedor de um dom?” tem o intuito de se referir aos enunciados 19 e 20. O estudante precisa compreender especialmente a satisfação de Brahmaquic pelo fato de Manu ter seguido à risca o ascetismo religioso, mediante os enunciadores do enunciado 19:

E(19): *Brahmaquc ficou satisfeito com o ascetismo rigoroso de Manu*

**E<sub>1</sub>: Brahmaquc ficou satisfeito**

**E<sub>2</sub>: Manu tinha ascetismo rigoroso**

**E<sub>3</sub>: Brahmaquc ficou satisfeito com o ascetismo rigoroso de Manu**

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

E depois, é preciso retomar os enunciadores 2 e 3 do enunciado 20, a fim de compreender que Manu foi merecedor de um dom concedido por Manu (pois ficou satisfeito com seu ascetismo religioso).

E(20): *Brahmaquc concedeu a Manu a escolha de um dom*

E<sub>1</sub>: Manu foi merecedor de uma escolha

**E<sub>2</sub>: Manu foi merecedor de ter um dom**

**E<sub>3</sub>: Brahmaquc concedeu a Manu a escolha de um dom**

L: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>

L: assume E<sub>3</sub>

A seguir, consta a segunda atividade que reestruturei, com base no recorte que fiz do livro didático e suas colocações originais.

02. O trecho a seguir faz referência ao dom de Manu: “– Há apenas um dom supremo que desejo obter: deixame ser o protetor de todos os seres, animados e inanimados, quando acontecer a destruição” (linhas 11 e 12). Sobre ele, responda:

- a) O que é possível dizer sobre a quantidade de desejos que Manu possui?
- b) Explique a relação de dependência entre Manu e Brahmaquc.
- c) Para qual momento específico Manu quer seu dom?

Fonte: criação minha (2023)

A pergunta ‘a’ foi pensada com o intuito de que o aluno compreenda que Manu possuía somente um desejo, informação que está presente nos primeiros enunciadores dos enunciados 21, 22, 23 e 24.

E(21): *há apenas um dom supremo que desejo obter*

**E<sub>1</sub>: tenho um desejo**E<sub>2</sub>: desejo obter um domE<sub>3</sub>: há apenas um dom supremo que desejo obterL: aceita E<sub>1</sub> e E<sub>2</sub>L: assume E<sub>3</sub>*E(22): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição***E<sub>1</sub>: tenho um desejo**E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode concederE<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteçaE<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seresE<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruiçãoE<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruiçãoL: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>L: assume E<sub>6</sub>*E(23): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruição***E<sub>1</sub>: tenho um desejo**E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me concederE<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteçaE<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animadosE<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruiçãoE<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruiçãoL: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>L: assume E<sub>6</sub>

*E(24): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição*

**E<sub>1</sub>: tenho um desejo**

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me conceder

E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados

E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

A atividade “b) Explique a relação de dependência entre Manu e Brahmaçac” exige a compreensão de que Manu precisa da permissão de Brahmaçac para a concessão do seu desejo. Por isso é preciso retomar os terceiros enunciadores dos enunciados 22, 23 e 24.

*E(22): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode conceder

**E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça**

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres

E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

*E(23): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me conceder

**E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça**

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados

E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

*E(24): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me conceder

**E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça**

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados

E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

Para finalizar, a pergunta “c) Para que momento específico Manu quer seu dom?” foi criada com o objetivo de fazer com que o estudante identifique que o momento para o qual Manu quer ter seu dom é o da destruição. Para tanto, os quintos enunciadores dos enunciados 22, 23 e 24 referem-se justamente a tal ideia.

*E(22): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode conceder

E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres

**E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição**

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

*E(23): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me conceder

E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados

**E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição**

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres animados quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

*E(24): desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição*

E<sub>1</sub>: tenho um desejo

E<sub>2</sub>: eu tenho um desejo que você pode me conceder

E<sub>3</sub>: preciso da sua permissão para que esse desejo aconteça

E<sub>4</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados

**E<sub>5</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor quando acontecer a destruição**

E<sub>6</sub>: desejo que você me deixe ser o protetor de todos os seres inanimados quando acontecer a destruição

L: aceita E<sub>1</sub>, E<sub>2</sub>, E<sub>3</sub>, E<sub>4</sub> e E<sub>5</sub>

L: assume E<sub>6</sub>

Depois de apresentar as questões originais da Editora SM e as propostas de reelaboração, faço alguns destaques. O material propõe 10 atividades sobre o discurso “O peixe com chifres”, no entanto, sobre compreensão leitora analítica, há apenas a número 02. Isso impacta de duas formas. Primeiro, contribui pouco para o desenvolvimento da habilidade em questão. Do mesmo modo que comentei na primeira parte da discussão, a escolha das partes do discurso a serem trabalhadas influencia diretamente no potencial de desenvolvimento da compreensão leitora analítica. O livro da Editora SM também prefere selecionar enunciados iniciais para serem explorados, sendo que há um total de 68 linhas de discurso. Além disso, sobre os trechos escolhidos são feitos apenas dois questionamentos (que depois são ampliados com a minha reestruturação), explicitando o pouco aproveitamento dessas questões.

E segundo lugar, o material didático não segue a sequência dos níveis de leitura visando à proficiência: decodificação (quando é o caso), compreensão analítica, compreensão sintética e interpretação. Como pode ser observado, a questão de compreensão leitora analítica foi a de número 02, quando deveria(m) ser a(s) primeira(s) (sendo que a 01 original não foi de decodificação). Essa argumentação aqui retoma o que já apresentei nesta tese sobre a importância de os níveis de leitura serem seguidos hierarquicamente, uma vez que o anterior complementa o posterior. Não seguir tal ordem implica na não exploração lógica dos processos, dificultando a qualificação de leitores proficientes.

Finalizo, assim, a seção sobre as análises e reelaborações de questões como exemplos do que defendo com este trabalho. A seguir, farei uma retomada dos pontos relevantes já apresentados que servem como sustentação à minha proposta ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

#### 4.3 A PROPOSIÇÃO AO PNLD

Depois de investigar sobre a inserção epistemológica desta pesquisa de doutorado, a Teoria da Polifonia, os documentos legais de base ao PNLD e algumas questões presentes nos livros didáticos selecionados pelo Programa, faço agora algumas considerações. Isso porque meu objetivo, com esta seção, é responder à minha pergunta de pesquisa: *quais diretrizes pedagógico-linguísticas podem auxiliar na elaboração de questões sobre compreensão leitora analítica em livros didáticos selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material*

*Didático (PNLD), com base na transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot?*

Sendo assim, a minha proposta é a seguinte:

### **1. Os documentos legais poderiam ser seguidos**

Como forma de organizar, padronizar e oficializar, os documentos legais são muito importantes. Por essa razão os editais são atualizados periodicamente e o seu cumprimento é obrigatório. Os documentos analisados nesta tese – *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*<sup>34</sup>, *Edital de convocação 02/2015 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017* e *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020* – permitem que eu argumente sobre a relevância e a orientação para o trabalho com a compreensão leitora analítica nos livros didáticos selecionados pelo PNLD.

No *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017* (Brasil, 2017b), especialmente no artigo 10, são apontados os critérios necessários a serem seguidos para os livros didáticos que pretendem ser aprovados pelo Programa. Os itens “III – a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica” e “IV – a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos” se complementam e servem de base ao que defendo com a tese: as potencialidades da Teoria da Polifonia podem ser vistas como avanços na área pedagógica em termos de atualização e qualidade teórico-metodológica (via transformação didática).

O *Edital de convocação 02/2015 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017* (Brasil, 2017c) reforça o que é posto no Decreto mencionado anteriormente e traz orientações mais específicas à área de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental anos finais. Segundo o edital, o aluno já tem certo desenvolvimento nas práticas de leitura, **compreensão**, e produção de textos. Sendo assim, nas aulas de língua portuguesa (instrumentalizadas pelos livros didáticos selecionados pelo PNLD), o intuito é formar esses estudantes para terem **proficiência leitora** e serem reflexivos sobre o funcionamento da língua

---

<sup>34</sup> Relembro o leitor de que dei destaque ao Decreto 9.099, por ser o mais atual que temos acesso, no entanto também fiz referência ao Decreto 7.084/2010 nos momentos necessários em prol da defesa dos meus pontos de vista nesta tese.

(e linguagem). Tais indicações estão relacionadas ao desenvolvimento da compreensão analítica, uma vez que a habilidade leitora é desenvolvida mediante as etapas de decodificação, compreensão e interpretação. Em outras palavras, ser proficiente é justamente desenvolver habilidades leitoras, sendo a compreensão analítica parte do processo, uma vez que é essencial constituir o sentido das palavras para depois conseguir fazer o mesmo com o enunciado e com o discurso.

Do mesmo modo, o *Edital de convocação 01/2018 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020* (Brasil, 2020) reitera o *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*, mas além disso acrescenta as indicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018a) como relevantes ao processo de avaliação dos livros didáticos selecionados pelo Programa. Sobre a Base, não há menções diretas ao desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica (nesses termos), porém **há indicações indiretas** da necessidade de desenvolver tal habilidade, como, por exemplo, em *EF67LP05 – Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância*. Nesse caso, é imprescindível que se compreendam analiticamente os discursos explicitamente argumentativos, assim como outros discursos, para dar sequência aos processos de avaliação e emissão de opinião (passando pelos demais níveis de leitura).

Em resumo, todos os documentos legais investigados apresentam sustentação para que a habilidade de compreensão leitora analítica seja desenvolvida como objetivo final ou como estruturante dos demais níveis de leitura.

## **2. Os documentos legais poderiam ser mais específicos em seus critérios sobre a compreensão leitora analítica (e os demais níveis de leitura)**

Esta proposição é uma complementação do item anterior. Conforme o item 01, todos os documentos legais analisados nesta tese abordam a importância do desenvolvimento da compreensão leitora analítica, porém de forma indireta, ou seja, os documentos não utilizam a nomenclatura referida por mim.

Mesmo que esse ponto seja sobre nomeação direta, tem grande relevância. Falo isso, porque a menção indireta corre o risco de não ser completamente entendida, justamente pelo fato de não discriminar os níveis de compreensão leitora explicitamente. As discussões que fiz até agora são embasadas em conhecimentos sobre a Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, sua

transformação didática, proposta por Azevedo (2016), e os níveis de leitura, também de Azevedo (2016). Essas são as sustentações para que eu consiga demonstrar que, mesmo indiretamente, a habilidade de compreensão leitora analítica aparece nos documentos legais como uma habilidade a ser desenvolvida e, para isso, necessita ser trabalhada adequadamente, sendo uma possibilidade viável as questões dos livros didáticos. Porém, pelo fato de não ser dito diretamente nos documentos legais, o avaliador pode não dar a devida importância a essa habilidade.

Ademais, julgo como necessária a expansão para os demais níveis de leitura. Nomear os processos de decodificação, compreensão (analítica e sintética) e interpretação é uma forma de prezar por suas presenças com qualidade nos materiais didáticos. Defendo, inclusive, que fazer tal distinção é uma forma de evitar as frequentes confusões entre as habilidades que envolvem, especialmente, compreender e interpretar. A não distinção nas documentações pode fazer com que todo o processo fique nebuloso. Isto é, prezam pela presença, mas não dizem como, portanto não há critérios claros (objetivos) e, assim, cada livro expõe a seu modo (com mais ou menos qualidade).

### **3. A escolha de profissionais capacitados para a equipe de avaliação pedagógica dos livros didáticos é fundamental**

Em todos os documento legais analisados – *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017; Edital de convocação 02/2015 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático PNLD 2017; e Edital de convocação 01/2018 – CGPLI: edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático PNLD 2020* – há indicação de que quem realiza a avaliação dos materiais didáticos do PNLD, escolhendo quais livros vão para as escolas, é uma comissão de especialistas.

A comissão técnica, selecionada via Ministério da Educação, precisa ser composta por profissionais de diversas áreas do conhecimento, que sejam especialistas e não possuam conflitos de interesse com a tarefa. A função dessa equipe é seguir os critérios orientadores presentes em decretos e editais indicados, julgando as obras como aprovadas, aprovadas com ressalvas ou reprovadas.

A minha argumentação sobre isso é no sentido de esses profissionais serem competentes no que tange à leitura e suas etapas para a proficiência. Nos itens anteriores explorei os critérios

para a seleção dos materiais didáticos para as escolas, entretanto é preciso reforçar a necessidade de profissionais qualificados que percebam a presença ou ausência tais critérios nos livros avaliados.

Um exemplo do que eu estou defendendo pode ser aplicado aos itens “III – a coerência e a adequação da abordagem teórico-metodológica” e “IV – a correção e a atualização de conceitos, informações e procedimentos” do *Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017*. Só será capaz de avaliar se há coerência e adequação de conceitos, informações e procedimentos quem tiver conhecimentos teóricos e metodológicos sobre o ensino de leitura. Desse modo, considero de extrema relevância a seleção de profissionais altamente qualificados para a função.

#### **4. Os livros didáticos selecionados pelo PNLD poderiam ter uma progressão lógica na análise de discursos, com base nos níveis de leitura**

Para essa proposição considero a sistematização sobre níveis de leitura de Azevedo (2016): decodificação, compreensão analítica, compreensão sintética e interpretação. Cada etapa depende da anterior, portanto, ao realizar a leitura de um discurso, o sujeito torna-se proficiente quando passa por todas as etapas. Sendo assim, a função do professor de língua portuguesa é proporcionar condições para que o aluno trilhe esse caminho na leitura, sendo o livro didático um possível aliado nessa tarefa. Um material de qualidade, nesse sentido, conteria atividades que trabalhem justamente a sequência progressiva dos níveis de leitura.

Complementando o item 02, reforço aqui a ideia de que o PNLD não possui orientações diretas sobre o desenvolvimento de cada nível de leitura em particular. A menção de forma mais geral ocasiona problemas na aplicação, com livros que apresentam questões de compreensão sintética e até de interpretação logo em seguida do discurso, bem como de materiais que chamam uma seção de “compreensão e interpretação” tratando-as como um processo único.

Um exemplo disso foi a minha discussão sobre o material didático da Editora SM (segundo que analisei), que propõe 10 atividades sobre o discurso “O peixe com chifres”, no entanto, sobre compreensão leitora analítica, há apenas a número 02, quando deveria ser a(s) primeira(s) (sendo que a 01 original não foi decodificação). Esta argumentação reitera o que mencionei anteriormente: não seguir a ordem dos níveis de leitura implica na não exploração lógica dos processos, dificultando o desenvolvimento dessas habilidades pelos leitores.

## 5. Os livros didáticos selecionados PNLD poderiam ter questões que explorassem a compreensão leitora analítica com maior profundidade

Mesmo não sendo citado diretamente nos documentos e nos próprios livros didáticos, o desenvolvimento da compreensão leitora analítica aparece como objetivo principal em atividades dos materiais analisados como exemplos nesta tese. No entanto tais exercícios representam uma pequena parte em comparação com a quantidade de questões que trabalham outras habilidades leitoras. Então, como primeiro ponto, defendo que haja um número maior de oportunidades para que os alunos desenvolvam a compreensão leitora analítica, uma vez que essa está serve como sustentação para os demais processos que constituem a proficiência leitora.

Como segundo assunto, argumento sobre o modo como os livros didáticos exploram a compreensão leitora analítica por meio de perguntas. Tanto o livro da Editora Saraiva como o da Editora SM trazem poucos questionamentos sobre os discursos analisados. Eles indicam recortes sintéticos retirados apenas do início dos discursos e, ainda, exploram-nos de modo pouco profundo, fazendo apenas uma ou duas perguntas. Nesse sentido, como forma de solucionar tal problemática é que proponho a transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, como um recurso pedagógico capaz de explicitar os postos e pressupostos em enunciados, facilitando a elaboração de questões que potencializem o desenvolvimento da compreensão leitora analítica.

Um exemplo disso é a reelaboração que fiz de uma atividade que continha uma pergunta apenas, para outra que possui quatro – sendo que não são apenas de identificação de informações no discurso, mas retomam pressupostos do que está escrito, promovendo o desenvolvimento, de fato, de tal habilidade.

Atividade original:

01. O título é “Memórias de um aprendiz de escritor”. Que afirmação do narrador, no início do texto, sugere que ele se considera um aprendiz?

CEREJA; COCHAR, 2015, p. 76.

Atividade reestruturada:

1) O fato de o autor ser um aprendiz está explicitado no seguinte trecho: “Costumo dizer que, se ainda não aprendi – e acho mesmo que não aprendi, a gente nunca para de aprender – não foi por falta de prática” (linhas 02 e 03). Sobre ele, responda:

- a) Um aprendiz de escritor percebe semelhanças entre seu passado e seu presente. Quais são elas?
- b) O que o futuro de um aprendiz de escritor tem de similar ao seu passado?
- c) Para ser um aprendiz de escritor, o que é preciso negar?

d) Quais são os hábitos do autor evidenciados no trecho?
--

Fonte: criação minha (2023)

Desse modo, concluo a minha proposição ao Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Meu objetivo foi sintetizar tudo o que havia discutido até então nesta tese, a fim de defender a transformação didática da Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot, para o desenvolvimento mais qualificado da compreensão leitora analítica.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de discutir sobre a inserção epistemológica desta tese, sobre a Teoria da Polifonia, sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – documentações legais e algumas questões presentes nos livros didáticos selecionados pelo Programa – bem como sobre a proposição ao PNLD, finalizo a investigação com este capítulo. Meu objetivo principal aqui é tecer algumas breves considerações a respeito de tudo o que foi estudado.

Primeiramente, quero chamar a atenção para o fato de que os livros didáticos utilizados como exemplos de investigação, assim como os demais selecionados pelo Programa Nacional do Livro e do Material didático, possuem relevância quanto à qualidade, uma vez que passaram por um processo cuidadoso de avaliação da comissão técnica responsável. O que acrescento, com a minha tese, trata-se de uma forma de aperfeiçoar o desenvolvimento da habilidade de compreensão leitora analítica mediante as questões que os materiais propõem, sendo que, para isso, fiz uso (via transformação didática) de uma teoria linguística (Teoria da Polifonia, de Oswald Ducrot).

Por acreditar no potencial da Teoria como um recurso didático, conseguindo argumentar com aspectos teóricos e com as análises polifônicas, é que motivei a investigação. Do mesmo modo, pelo fato de visualizar os livros didáticos como ferramentas de uso frequente no dia a dia escolar, é que fiz a escolha de vincular esta pesquisa ao programa que avalia e escolhe quais materiais devem ou não chegar a essas escolas. Nesse sentido, a combinação dessas duas ideias transformou-se na pesquisa que desenvolvi, aproximando a teoria linguística das práticas pedagógicas da sala de aula.

A minha segunda consideração é sobre os desdobramentos desta tese, visando a futuras pesquisas. Nesse viés, destaco algumas possibilidades:

- a) no sentido de expandir a pesquisa e ampliar as proposições ao PLND sobre compreensão leitora, seria possível trabalhar com a compreensão leitora sintética (nível seguinte do que foquei nesta tese), mediante a Teoria dos Blocos Semânticos, de Oswald Ducrot e Marion Carel;
- b) alinhado e complementando o item anterior, seria de grande valia que todos os níveis de leitura fossem estudados, cada um com sua respectiva teoria de sustentação, para que, dessa forma, fosse possível explorar todas as potencialidades de uma unidade de ensino no que tange o desenvolvimento de um leitor proficiente;

- c) além disso, sempre há a possibilidade de deixar a pesquisa cada vez mais atual. Como analisei dois livros didáticos selecionados pelo PLND, mediante os editais dos anos de 2017 e 2020, cabe uma investigação de como as documentações, e até outras amostragens desse material, estão hoje em dia, para uma averiguação mais recente.

Para finalizar, acredito que mais desdobramentos sempre são possíveis considerando que cada sujeito pesquisador traz consigo sua bagagem de inquietações e seus repertórios teórico-metodológicos no intuito de aprimorar cada vez mais o cenário educacional. Por isso sempre há espaços para mais investigações nesse nível. As ciências humanas – e até a ciência como um todo – carecem cada vez mais de pesquisas sérias, com métodos especificados e que dialogue com a realidade prática, pois é uma forma de qualificar e dar mais sentido a nossas vivências profissionais.

## REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007. Disponível em: <https://marcosfabionuva.files.wordpress.com/2012/04/nicola-abbagnano-dicionario-de-filosofia.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2021.
- ANTONIO, José Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Pearson, 2014.
- AZEVEDO, Tania Maris de. Aprendizagem da compreensão leitora: uma proposta de transposição didática da Teoria da Polifonia e da Teoria dos Blocos Semânticos. **Signo**. Santa Cruz do Sul, v. 44, n. 80, p. 94-103, maio/ago. 2019.
- AZEVEDO, Tania Maris de. Outras vozes na argumentação: atualização da polifonia e reformulação da descrição semântico-argumentativa do discurso. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 46, n. 1, p. 64-72, jan./mar. 2011.
- AZEVEDO, Tania Maris de. Polifonia linguística: uma proposta de transposição didática para o ensino da leitura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 51, n. 1, p. 73-81, jan./mar. 2016.
- AZEVEDO, Tania Maris de. Pontos de vista Outro(s): polifonia e alteridade. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo**, Passo Fundo, v. 11, n. 2, p. 439-455, jul./dez. 2015.
- BAKHTIN, M.M. **Estética da criação verbal**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BERTUCCI, Roberlei Alves. O positivismo na teoria descritivista de Bloomfield. **Publicações UEPG Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas, Linguística, Letras e Artes**. Ponta Grossa, v. 16 n. 1, p. 67-82, jun. 2008.
- BOMBASSARO, Luiz Carlos. **As fronteiras da epistemologia: como se produz o conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 1992.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros / OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico**. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório pedagógico: Enem 2011-2012**. Brasília: Inep, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/relatorios-pedagogicos>. Acesso em: 25 set. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório SAEB**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2019. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6730262). Acesso em: 25 set. 2019.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Relatório síntese da área: Língua portuguesa**. Brasília: Inep, 2017a. Disponível em:

[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/enem/Lingua\\_Portuguesa.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/enem/Lingua_Portuguesa.pdf). Acesso em: 26 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 7.084, de 27 de janeiro de 2010**. 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7084.htm). Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017**. 2017b. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: <https://www.fn.de.gov.br/index.php/legislacoes/decretos/item/10941-decreto-n%C2%BA-9099,-de-18-de-julho-de-2017>. Acesso em: 24 set. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Edital de convocação 01/2018 – CGPLI**. 2020. Disponível em: [https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2020\\_EDITAL-PNLD.pdf](https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2020_EDITAL-PNLD.pdf). Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Edital de convocação 02/2015 – CGPLI**. 2017c. Disponível em: [https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2017\\_pnld\\_edital\\_consolidado.pdf](https://cchla.ufrn.br/pnld/wp-content/uploads/2017_pnld_edital_consolidado.pdf). Acesso em: 26 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)**. 2018b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld>. Acesso em: 24 set. 2019.

BUBER, Martin. **Eu e tu**. 2. ed. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

CARBONARA, Vanderlei. **Educação, ética e diálogo desde Levinas e Gadamer**. 2013. 170 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://docs.google.com/viewerng/viewer?url=http://tede2.pucrs.br:80/tede2/bitstream/tede/3736/1/446164.pdf>. Acesso em: 10 set. 2017.

CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**, 7. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

CHOMSKY, Noam **Conhecimento da História e construção Teórica na Lingüística Moderna. DELTA: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, São Paulo, v. 13, n. especial, 1997. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-44501997000300005&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44501997000300005&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 09 mar. 2021.

COSTA, Cibele Lopresti; NOGUEIRA, Everaldo; MARCHETTI, Greta. **Geração alpha língua portuguesa: ensino fundamental: anos finais: 7º ano**. 2. ed. São Paulo: SM, 2018.

DEPECKER, Loic. **Compreender Saussure a partir dos manuscritos**. São Paulo: Vozes, 2011.

DUCROT, Oswald. Enunciação. *In: Enciclopédia EINAUDI: Linguagem – Enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1984.

DUCROT, Oswald. **O dizer e o dito**. Revisão técnica da tradução de Eduardo Guimarães. Campinas: Pontes, 1987. Disponível em: [https://docgo.net/detail-doc.html?utm\\_source=ducrot-oswald-o-dizer-e-o-dito](https://docgo.net/detail-doc.html?utm_source=ducrot-oswald-o-dizer-e-o-dito). Acesso em 24 set. 2019.

KLOSS, Caroline. **Contribuições dos Princípios da Complexidade para a constituição de ambientes de aprendizagem no contexto da Cibercultura**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, 2019.

KULLMANN, Niuana. **Educação e linguagem**: a descrição semântico-argumentativa e a compreensão leitora de enunciados de exercícios. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul, 2012.

LYONS, John. **Lingua(gem) e linguística**: uma introdução. Tradução de Marilda Winkler Averburg e Clarisse Sieckenius de Souza. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

MEYERS, Robert. G. **Empirismo**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MORA, José Ferrater. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MORAES, Maria Cândida. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

MORIN, Edgar. **Introdução ao Pensamento Complexo**. 4. ed. Tradução: Dulce Matos. Lisboa, Portugal: Instituto Piaget, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 6. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2002.  
MOSER, Alvino; LOPES, Luís Fernando. **Para compreender a teoria do conhecimento**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

MOSER, Alvino; LOPES, Luís Fernando. **Para compreender a teoria do conhecimento**. Curitiba: InterSaberes, 2016.

OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio José de Holanda. **Teorias de Aprendizagem**. Porto Alegre: Evangraf; UFRGS, 2011.

PAVIANI, Jayme. **Epistemologia prática**: ensino e conhecimento científico. Caxias do Sul: Educs, 2009.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e mestres**: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2008.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral**. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye. Tradução de Antônio Cheline, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. 27. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVEIRA, Matheus de Mesquita Silveira. Problemas filosóficos: epistemologia. *In*: CURSO PROBLEMAS FILOSÓFICOS, 1., 2020, Caxias do Sul. **Curso Problemas...** Caxias do Sul, 2020. Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=PGNyTh7LdkI&ab\\_channel=EaDUCS](https://www.youtube.com/watch?v=PGNyTh7LdkI&ab_channel=EaDUCS). Acesso em: 16 fev. 2021.

SOUZA, Daiane. **Romeu e Julieta**: resumo e crítica da obra. 2020. Disponível em: <https://brasil123.com.br/romeu-e-julieta-resumo-e-critica-da-obra/>. Acesso em: 24 set. 2023.

TEIXEIRA, Marlene. É possível a leitura?. **Nonada**. Porto Alegre, a. 8, n. 8, 2005, p. 195-204.

UOL. **Ciclone no RS**: imagens mostram avanço do rio Taquari em Santa. *Youtube*, 7 set. 2023. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=p5UJdsclLzo&ab\\_channel=UOL](https://www.youtube.com/watch?v=p5UJdsclLzo&ab_channel=UOL). Acesso em: 24 set. 2023.

UOL. **Sandy diz que já pensou em encerrar a carreira devido a (sic) problema de saúde**. 2020. Disponível em: <https://tvefamosos.uol.com.br/noticias/redacao/2020/12/15/sandy-revela-condicao-de-sua-saude-que-a-fez-pensar-em-parar-a-carreira.htm>. Acesso em 24 set. 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch *et tal.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

## FONTES DE CONSULTA<sup>35</sup>

- BENVENISTE, Émile. **Problemas de linguística geral**. Tradução de Maria da Glória novak e Luiza Neri. São Paulo: Nacional; Universidade de São Paulo, 1976.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. A noção de pressuposição na Teoria da Argumentação na Língua. In: BEHE, Louise; CAREL, Marion; DENUÇ, Coentín; MACHADO, Julio Cesar (Orgs.). **Curso de semântica argumentativa**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2021.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 2019. Disponível em: [http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/.](http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#!/) Acesso em: 03 out. 2019.
- CHARTIER, Anne-Marie; HÉBRARD, Jean. **Discursos sobre a leitura: 1880-1980**. São Paulo: Ática, 1995.
- DUCROT, Oswald. A semântica argumentativa pode filiar-se a Saussure?. In: CAVALCANTE, Mônica Magalhães; BRITO, Mariza Angélica Paiva. (Orgs.). **Texto, discurso e argumentação**. São Paulo: Pontes, 2020.
- DUCROT, Oswald. **Polifonía y argumentación: conferencias del seminario Teoría de la Argumentación y Análisis del Discurso**. Cali, Universidad del Valle, 1990.
- DUCROT, Oswald. Prefácio. In: VOGT, Carlos. **O intervalo semântico**. São Paulo: Ateliê Editorial; Campinas: Unicamp, 2009
- FALKENBACH, Luciana Idiarte Soares; AZEVEDO, Tania Maris de. A Teoria da Argumentação na Língua no ensino de compreensão leitora: uma possibilidade de transposição didática. **Letrônica**, Porto Alegre, v. 11, n. 2, p. 169-180, abr./jun. 2018.
- FLORES, Valdir do Nascimento; TEIXEIRA, Marlene. **Introdução à linguística da enunciação**.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- G1. **Educação**: Enem 2018. 18 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/enem/2018/noticia/2019/01/18/notas-medias-no-enem-sobem-em-todas-as-provas-objetivas-menos-em-ciencias-da-natureza.ghtml>. Acesso em: 26 set. 2019.
- GUIMARAES, Nilma. **A abordagem dos gêneros argumentativos nos livros didáticos de língua materna: diretrizes e perspectivas**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade De São Paulo. São Paulo, 2007.
- KLEIMAN, Angela. **Leitura, ensino e pesquisa**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2004.

---

<sup>35</sup> Nesta seção constam apenas as referências que, apesar de ter lido e usado como aporte, não citei diretamente na tese.

MARTIN, Robert. **Para entender a linguística**: epistemologia elementar de uma disciplina. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2003.

NIEDERAUER, Carina Maria Melchior. **Compreensão' leitora e formação docente**: princípios de transposição didática de um modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul, 2015.

SCHULZ, Lisiane Ott. **Contribuição do Modelo teórico-metodológico para a descrição semântico-argumentativa do discurso para elaboração de instrumento de avaliação da habilidade da compreensão leitora**. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade de Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2018.

SIQUEIRA, Maria Claudia Ribeiro De Andrade. **Análise linguístico-argumentativa de lides em livro didático do 9º. ano: implicações ideológicas**. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagem) - Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2015.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

## ANEXOS

ANEXO A: UNIDADE 02: CAPÍTULO 01: PALAVRA: ENTRE A FICÇÃO E A REALIDADE: TEXTO EM ESTUDO

## CAPÍTULO 1 Palavra: entre a ficção e a realidade

Às vezes, quando lemos uma história, ficamos pensando se o escritor viveu os fatos narrados ou se ele os inventou. O que se lê nas histórias é o retrato da realidade ou é ficção?

O texto que você vai ler a seguir pertence ao livro *Memórias de um aprendiz de escritor*, de Moacyr Scliar. Nessa obra, recordações e narrativas ficcionais se mesclam, conforme o escritor fala de suas experiências como autor de ficção, e, paralelamente, ilustra com histórias o que pensa sobre a arte de escrever.

### Memórias de um aprendiz de escritor

Escrevo há muito tempo. Costumo dizer que, se ainda não aprendi – e acho mesmo que não aprendi, a gente nunca para de aprender – não foi por falta de prática. Porque comecei muito cedo. Na verdade, todas as minhas recordações estão ligadas a isso, a ouvir e contar histórias. Não só as histórias dos personagens que me encantaram, o Saci-Pererê, o Negrinho do Pastoreiro, a Cuca, Hércules, Teseu, os Argonautas, Mickey Mouse, Tarzan, os Macabeus, os piratas, Tom Sawyer, Sacco e Vanzetti. Mas também as minhas próprias histórias de meus personagens, estas criaturas reais ou imaginárias com quem convivi desde a infância.

Na verdade, eu escrevi ali em cima. *Verdade* é uma palavra muito relativa para um escritor de ficção. O que é verdade, o que é imaginação? No colégio onde fiz o segundo grau, o Júlio de Castilhos, havia um rapaz que tinha fama de mentiroso. Fama, não; ele *era* mentiroso. Todo mundo sabia que ele era mentiroso. Todo mundo, menos ele.

Uma vez, o rádio deu uma notícia alarmante: um avião em dificuldades sobrevoava Porto Alegre. Podia cair a qualquer momento. Fomos para o colégio, naquele dia, preocupados; e conversávamos sobre o assunto, quando apareceu ele, o Mentiroso. Pálido:

— Vocês nem podem imaginar!

Uma pausa dramática, e logo em seguida:

— Sabem este avião que estava em perigo? Caiu perto da minha casa. Escapamos por pouco. Gente, que coisa horrível!

E começou a descrever o avião incendiando, o piloto gritando por socorro... Uma cena impressionante. Aí veio um colega correndo, com a notícia: o avião acabara de aterrizar, são e salvo. Todo mundo começou a rir. Todo mundo, menos o Mentiroso:

— Não pode ser! — repetia, incrédulo, irritado. — Eu vi o avião cair!



Agora, quando lembro este fato, concluo que não estava mentindo. Ele vira, realmente, o avião cair. Com os olhos da imaginação, decerto; mas para ele o avião tinha caído, e tinha incendiado, e tudo o mais. E ele acreditava no que dizia, porque era um ficcionista. Tudo que precisava, naquele momento, era um lápis e papel. Se tivesse escrito o que dizia, seria um escritor; como não escrevera, tratava-se de um mentiroso. Uma questão de nomes, de palavras.

Palavras. São tudo, para quem escreve. Ou quase tudo. Como a serra, o martelo, a plaina, a madeira, a cola e os pregos para o marceneiro; como a colher, o prumo, os tijolos e a argamassa para o pedreiro; como a fazenda, a linha, a tesoura e a agulha para o alfaiate. Estou falando em instrumentos de trabalho, porque literatura nem sempre parece trabalho. Há uma história (sempre contando histórias, Moacyr Scliar! Sempre contando histórias!) sobre um escritor e seu vizinho. O vizinho olhava o escritor que estava sentado, quieto, no jardim, e perguntava: *Descansando, senhor escritor?* Ao que o escritor respondia: *Não, trabalhando.* Daí a pouco o vizinho via o escritor mexendo na terra, cuidando das plantas: *Trabalhando? Não,* respondia o escritor, *descansando.* As aparências enganam; enganam até ao próprio escritor. Gabriel Garcia Marquez conta que, quando senta para escrever, gosta de estar rodeado dos mais variados instrumentos: a máquina, vários lápis, tesoura, cola, borracha, grampeador – para se sentir como um operário que vai empreender a tarefa; o operário em construção, de Vinícius de Moraes: “Era ele quem fazia casas / Onde antes só havia chão”.

As palavras são tudo, você disse, Moacyr? Você mentiu, Moacyr. Mais uma vez você mentiu. As palavras não são tudo, e disso você bem sabe. A emoção conta, caro Moacyr. A emoção, as ideias, as lembranças. [...]

(São Paulo: Nacional, 1984. p. 9-13.)



Alberto Ruggieri/Easypix

**aprendiz:** aquele que está aprendendo algo, que está adquirindo conhecimentos e técnicas relativas a alguma atividade.

**argamassa:** mistura de areia, água e cal ou cimento.

**fazenda:** pano, tecido.

**ficção:** coisa imaginária; criação baseada na imaginação.

**ficcionista:** quem escreve ficção, autor de obras de ficção.

**incrédulo:** aquele que não crê, não acredita.

**plaina:** ferramenta manual para desbastar e alisar a madeira.

**prumo:** peça de pedra ou de metal que, presa na extremidade de um fio, é utilizada na verificação da verticalidade de um lugar.

**relativo:** que depende de outra coisa.

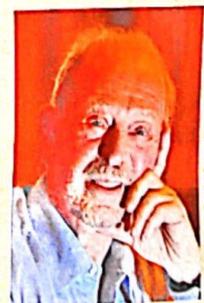
**segundo grau:** atual ensino médio.

Procure no dicionário outras palavras que você desconheça.

### Quem é Moacyr Scliar?

O escritor Moacyr Jaime Scliar (1937-2011) foi médico e autor de romances, contos, crônicas, ensaios e ficção infantojuvenil. De família russo-judaica, nasceu em Porto Alegre (RS), onde se formou em Medicina em 1962. Nesse mesmo ano, publicou *Histórias de médico em formação*, livro de contos baseados em sua experiência como estudante. A partir daí, as duas carreiras — de escritor e de médico — caminharam juntas, uma complementando a outra, pois ele considerava tanto a medicina quanto a literatura um mergulho na condição humana.

Scliar ganhou diversos prêmios literários e teve vários de seus livros publicados no exterior. Em 2003, tornou-se membro da Academia Brasileira de Letras.



Paulo Pinto/Estúdio Conteúdo/AE

## Estudo do texto

### COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO

1. O título do texto é "Memórias de um aprendiz de escritor". Que afirmação do narrador, no início do texto, sugere que ele se considera um aprendiz?
2. O texto lido é um relato de memórias. Leia o boxe "O que é um relato de memórias?" e depois responda:
  - a) Que trecho do texto de Moacyr Scliar, no primeiro parágrafo, indica que a referência do autor são as lembranças que ele tem?
  - b) Já na infância, o narrador tinha interesse pelo mundo das histórias. Que trecho do texto comprova que ele se interessava pelos mais variados tipos de histórias?
  - c) Que afirmações do narrador confirmam que, desde pequeno, ele já era um aprendiz de escritor?
3. No 2º parágrafo, o narrador propõe uma reflexão acerca do trabalho do escritor de ficção:

"Verdade é uma palavra muito relativa para um escritor de ficção. O que é verdade, o que é imaginação?"

Entre as afirmações a seguir, qual **não** tem relação com a ideia de relatividade expressa pelo narrador no trecho? Responda em seu caderno.

- No contexto ficcional, fatos e personagens não precisam ser fiéis à realidade. O escritor de ficção por meio da imaginação, transforma, altera e recria fatos.
  - Para o escritor de ficção, a verdade é relativizada pela própria natureza de seu trabalho, que é criar mundos por meio da imaginação.
  - *Verdade* é uma palavra muito relativa para um escritor de ficção porque, para ele, não há diferença entre a realidade e a imaginação.
4. Para ilustrar a ideia da relatividade da verdade para um escritor de ficção, o narrador conta o episódio de uma suposta queda de um avião narrada em detalhes por um colega, na juventude. Compare estes dois trechos do texto, aparentemente contraditórios:

• "ele era mentiroso"

• "concluo que ele não estava mentindo. Ele vira, realmente, o avião cair"

Por que o narrador acabou concluindo que o colega não estava mentindo quando relatou o episódio? Em que contexto o rapaz não seria considerado um mentiroso? Justifique sua resposta com elementos do texto.

#### O que é um relato de memórias?

Relato de memórias é um gênero textual no qual são contadas experiências pessoais com base em fatos e impressões que ficaram gravados na memória do autor.

No contexto literário, o escritor, ao contar suas memórias, torna-se um **narrador** que, em primeira pessoa, recria, a seu modo, o real. Assim, o que é contado não corresponde exatamente ao que ocorreu na realidade.

Entre os escritores que, no Brasil, se dedicaram ao gênero, estão, além de Moacyr Scliar, Fernando Sabino e Tatiana Belinky, com *O menino no espelho* e *Transplante de menina*, respectivamente.

5. Releia o trecho:

"Palavras. São tudo, para quem escreve. Ou quase tudo. Como a serra, o martelo, a plaina, a madeira, a cola e os pregos para o marceneiro; como a colher, o prumo, os tijolos e a argamassa para o pedreiro; como a fazenda, a linha, a tesoura e a agulha para o alfaiate."

- Considerando as comparações estabelecidas pelo narrador, responda: O que há em comum entre os elementos mencionados no trecho (serra, martelo, etc.) e as palavras?
- Leia os versos a seguir do poema "Procura da poesia", de Carlos Drummond de Andrade.

"Penetra surdamente no reino das palavras.  
Lá estão os poemas que esperam ser escritos."

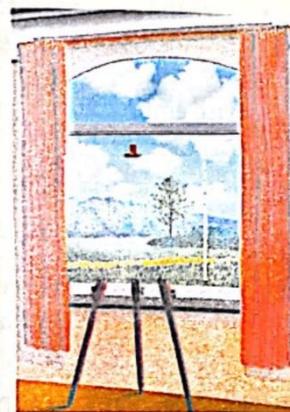
(*Antologia poética*. Rio de Janeiro: Record, 2010, p. 248.)

Os versos confirmam a resposta da questão anterior? Explique.

- Leia o boxe "O exercício da metalinguagem". Depois responda: O texto de Moacyr Scliar e os versos de Carlos Drummond de Andrade são metalinguísticos? Por quê?
6. O narrador afirma que "as aparências enganam". O escritor, no jardim, sentado, quieto, está trabalhando, enquanto mexendo com a terra, cuidando das plantas, está descansando.
- Deduza: Nesse contexto, em que consiste o trabalho do escritor?
  - O vizinho se engana em relação aos momentos de trabalho e de descanso do escritor. Dê sua opinião: O que o leva a esse engano?
  - Conclua: Por que, segundo o narrador, "literatura nem sempre parece trabalho?"
7. O escritor colombiano Gabriel García Márquez, ao sentar-se para produzir, gostava de ter consigo, além da máquina de escrever, também tesoura, lápis, borracha, grampeador, etc.
- O que esses instrumentos representavam para o escritor? Por que ele gostava de estar rodeado deles?
  - O escritor gostava de se sentir como o operário em construção de Vinícius de Moraes. Leia o boxe "O operário em construção". Depois responda: O que o trabalho do escritor e o trabalho do operário têm em comum? Explique.
8. No último parágrafo do texto, lê-se: "As palavras são tudo, você disse, Moacyr? Você mentiu, Moacyr. Mais uma vez você mentiu".
- Por que o próprio narrador se corrige?
  - Na sua opinião, o narrador mentiu ou apenas fez ficção?

## O exercício da metalinguagem

A linguagem que fala sobre a linguagem chama-se **metalinguagem**. São exemplos de metalinguagem os filmes que tematizam o próprio cinema, pinturas que retratam o ato da pintura, programas de televisão que discutem a televisão.



A condição humana (1933), de Magritte.

Bridgeman Images/Keystone Brasil/National Gallery of Art, Washington DC, Estados Unidos

## O operário em construção

Eis os primeiros versos do poema de Vinícius de Moraes, mencionados por Moacyr Scliar:

Era ele que erguia casas  
Onde antes só havia chão.  
Como um pássaro sem asas  
Ele subia com as casas  
Que lhe brotavam da mão.  
[...].

(*Antologia poética*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, p. 311).



Vinícius de Moraes.

ANEXO B:

UNIDADE 02: CAPÍTULO 01: UNIVERSO MITOLÓGICO: TEXTO EM ESTUDO

**O QUE VEM A SEGUIR**

Cabeça de elefante, homem-pássaro e peixe com chifres são deuses da mitologia indiana. Você conhece algum deles? Os mitos hindus, surgidos há milênios, foram e são transmitidos oralmente, de geração a geração. O texto que você vai ler apresenta o mito do peixe com chifres. Antes de ler, pense sobre um possível papel desse deus no mito. Depois, leia o texto e descubra.

**TEXTO****O peixe com chifres**

*Aquele que não parava de crescer*

Há muitos anos, havia um rei, filho do Sol, que se chamava Manu, e que possuía inúmeras qualidades. Por ser um asceta e desejar levar a vida afastado do mundo e em meditação, Manu entregou o reino a seu filho e, recolhendo-se num lugar solitário no Himalaia, atingiu o mais alto grau na prática de ioga.

Passou assim um milhão de anos, até que um dia recebeu a visita de Brahma, que, satisfeito com seu ascetismo rigoroso, concedeu-lhe a escolha de um dom.

— Escolha o que quiser — disse-lhe o deus criador — e seu pedido será realizado.

O rei saudou a divindade e respondeu:

— Há apenas um dom supremo que desejo obter: deixa-me ser o protetor de todos os seres, animados e inanimados, quando acontecer a destruição.

A alma de todas as criaturas vivas concordou. Então, enviada pelos deuses, uma chuva de flores caiu do céu.

Um dia, quando Manu preparava o ritual dos antepassados, um pequeno peixe brilhante veio parar em suas mãos, com a água usada na cerimônia. O rei, vendo aquele peixinho tão frágil quanto belo, foi tomado de compaixão e resolveu cuidar dele, colocando-o numa vasilha cheia d'água.

Apenas um dia e uma noite se passaram e o peixe já havia crescido meio metro. Nesse momento, começou a gritar: “Salva-me, salva-me!”, e Manu o jogou dentro de um pote.

Ao fim de uma só noite, ele aumentou de tamanho, medindo agora mais de um metro. E novamente se pôs a gritar em desespero:

— Salva-me, salva-me! Vim aqui em busca de refúgio.

O rei jogou-o dentro de um poço e, quando ele já não cabia mais ali, o jeito foi atirá-lo num grande lago. Mas aquela criatura aquática não parava de crescer. Media já mil metros e continuava a gritar desesperadamente:

— Salva-me, salva-me, ó melhor dos reis!

Então Manu o arremessou no rio Ganges e, como ainda crescesse, lançou-o no oceano. Quando o peixe ocupou todo o mar, o rei, Senhor da Terra, ficou com medo e perguntou:



50

Digitalizada com CamScanner



Não escreva no livro.

— Afinal quem é você? O senhor dos demônios? Ou o Divino Benfeitor? De quem é esse corpo desmedido? Eu o reconheci na sua forma de peixe, ó Iluminado dos Cabelos Longos, mas você está me esgotando completamente. Presto-lhe homenagens, Senhor do Mundo.

*Matsya, o deus-peixe*

Então o deus Vishnu, que tinha tomado a forma do peixe, disse:

— Muito bem, muito bem! Você me reconheceu corretamente e cumpriu seu voto sem nenhum erro. Dentro em pouco, a terra, com suas montanhas, árvores, casas e animais, será submersa pelas águas. Este barco foi construído em conjunto pelos deuses, de modo a proteger os viventes: os que nasceram do suor, do ovo, da água e aquelas criaturas que trocam de pele. Coloque todos no barco e salve-os, pois eles não têm um protetor. E quando o barco for golpeado pelos ventos que sopram do fim dos tempos, amarre-o ao meu chifre, ó rei, Senhor dos Reis, Senhor da Terra. Ao fim da destruição, você será Prajapati, o grande sábio de todo o universo animado e inanimado. Assim, no início da idade de ouro, isto é, quando todos pertencerem a uma única casta, adorarem a um único deus e tiverem um único livro sagrado, você será o rei, firme e sábio, adorado até pelos deuses.

*O dilúvio*

Nesse momento, Manu perguntou a Vishnu:

— Senhor, quantos anos vai durar a destruição? Como protegerei as criaturas e como poderei ir para o seu lado novamente?

O peixe respondeu:

— A partir de hoje haverá uma seca que durará cem anos. A comida será pouca e a desgraça farta. Sete raios terríveis destruirão as poucas criaturas que sobrarem e sete vezes sete raios farão chover carvões em brasa. Chamas venenosas sairão da boca da água submarina, até então fechada. Grande Sábio, o fogo sairá também do terceiro olho de Bhava, esse que é uma das forças da natureza, e queimará o universo. Quando a terra for reduzida às cinzas, o céu será aquecido pelo vapor. Então o universo, com seus deuses e constelações, será totalmente destruído. Redemoinho, Rugido-Aterrorizante, Caçamba, Feroz, Grou, Relâmpago-Bandeira e Sangue-Vermelho, as sete nuvens do apocalipse, nascidas do suor de Agni, deus do fogo, inundarão a terra. Os mares serão agitados e os três universos formarão um único oceano. É chegada a hora de tomar este barco, colocar nele as essências e as sementes de todas as criaturas vivas e, prendendo a corda que lhe ensinei, amarrar o barco ao meu chifre. Assim você será protegido pela minha suprema majestade. Restará apenas você, pois até os deuses serão queimados. A Lua e o Sol, Brahma e eu, com os quatro Protetores do mundo, o rio Sagrado Narmada, o Grande Sábio Markandeya, Bhava, os livros sagrados *Vedas*, os *Puranas*, que contam antigas histórias, e as ciências auxiliares, todos ficarão ao seu lado, enquanto durar a destruição. No começo da nova criação, recitarei-lhe o *Vedas*, ó Senhor da Terra, fulminador dos inimigos.

E então Vishnu desapareceu.

Quando chegou o dilúvio, como tinha sido dito pela boca do Divino Benfeitor, Vishnu apareceu sob forma de um peixe com chifres e uma serpente em forma de corda se aproximou de Manu. O sábio rei juntou todas as criaturas e colocou-as no barco.

[...]

Quando tudo terminou, aproximou-se de Vishnu, ajoelhou-se a seus pés, e adorou-o.

Lúcia Fabríni de Almeida. O peixe com chifres. Em: *O cabeça de elefante e outras histórias da mitologia indiana*. São Paulo: Cosac Naify, 2001. p. 59-65.

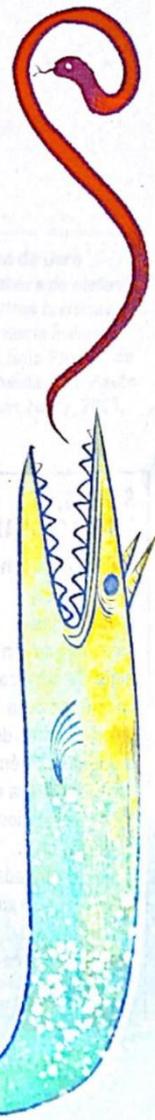
**asceta:** indivíduo correto, virtuoso, dedicado às práticas espirituais.

**casta:** grupo social fechado, de caráter hereditário. Em um sistema de castas, não há mobilidade entre os grupos sociais.

**ioga:** conjunto de exercícios de postura e respiração com base na filosofia indiana.



Wiberson Santiago/DIER



CS

Digitalizada com CamScanner

■ Não escreva no livro.

## TEXTO EM ESTUDO

### PARA ENTENDER O TEXTO

- Após a leitura do mito, converse com os colegas sobre estas questões.
  - O que você pensou sobre o papel do peixe com chifres na narrativa se confirmou ou não após a leitura do mito? Explique.
  - Qual é o papel do peixe com chifres nesse mito?
  - Você já ouviu ou leu uma narrativa parecida com a do mito apresentado?
- No início do mito "O peixe com chifres", a personagem Manu é retratada como um ser dotado de inúmeras qualidades.
  - Quem concedeu um dom ao rei Manu? Que dom ele escolheu?
  - Quais são os dois momentos em que Manu cumpre seu voto?
  - As atitudes de Manu ao longo de toda a narrativa revelam uma preocupação individual ou com o bem comum? Explique.
- Os heróis das histórias mitológicas demonstram sentimentos elevados, qualidades morais que indicam sua proximidade com o mundo dos deuses. Copie uma passagem do texto que comprove esse aspecto em Manu.
- No caderno, indique se a afirmação sobre o mito é **verdadeira (V)** ou **falsa (F)**.
  - Brahma transforma-se em peixe para destruir a Terra.
  - Brahma é chamado de "a alma de todas as criaturas vivas".
  - Manu concede o dom da proteção dos animais a Vishnu.
  - Vishnu é o peixe com chifres.
- O mito que você leu é dividido em três partes. Copie o quadro abaixo no caderno e faça uma síntese dos principais acontecimentos de cada parte.

Partes	Principais acontecimentos
I. "Aquele que não parava de crescer"	.....
II. "Matsya, o deus-peixe"	.....
III. "O dilúvio"	.....

### GANGES, UM RIO SAGRADO

Com 2500 km de extensão, o rio Ganges é considerado um lugar de purificação das almas para os praticantes do hinduísmo. Além da importância na tradição religiosa da Índia, suas águas são usadas para irrigar o solo, propiciando o cultivo de alimentos e a criação de animais.

### ANOTE AÍ!

Os **mitos** são narrativas que explicam o surgimento do Universo, da humanidade, de determinado comportamento humano ou dos fenômenos da natureza. Dados de **tempos remotos**, eles revelam traços da cultura dos povos que os criaram. Nos episódios mitológicos, há sempre a presença de **seres sobrenaturais**, como deuses e semideuses, que podem encarnar as forças da natureza ou características da condição humana.

- O mito faz referência a lugares específicos como Himalaia e rio Ganges; e também referências genéricas como lago e oceano. O que esses espaços têm em comum? Comente sua resposta.
- O mito do peixe com chifres nos conta sobre um dilúvio que destruiu a Terra.
  - É possível determinar com exatidão em que época as situações narradas no mito ocorreram? Por quê?
  - Quanto tempo dura a história narrada nesse mito? Justifique sua resposta.

8. Relacione as expressões temporais aos episódios descritos no mito.

- a) Período de seca que antecedeu o dilúvio.  
 b) Período que Manu passou no Himalaia antes da visita de Brahma.  
 c) Período próspero em que a Terra viverá em equilíbrio.
- I. Um milhão de anos      II. Idade de ouro      III. Cem anos

#### ANOTE AÍ!

No mito, os **espaços** em que a narrativa se desenvolve costumam ter dimensões sobre-humanas e, por vezes, um caráter sagrado. O **tempo mítico** refere-se a um passado remoto, às origens do mundo ou do Universo. Geralmente, os fatos narrados nos mitos são separados por um grande intervalo de tempo e não correspondem ao tempo comum. A **imprecisão do tempo** está expressa também na sentença inicial do mito lido: "Há muitos anos".

### ■ O CONTEXTO DE PRODUÇÃO

9. Observe a capa do livro *O cabeça de elefante*.

- a) Descreva brevemente os elementos da capa.  
 b) A personagem da capa é uma divindade indiana chamada Ganesha. Que característica comum há entre Ganesha e Vishnu?  
 c) Em sua opinião, por que os mitos continuam a ser lidos na atualidade?

10. Leia este trecho da introdução do livro *O cabeça de elefante*.

A mitologia faz parte da vida dos indianos. Desde pequenas, as crianças ouvem a narração dos mitos de seu país. Essas histórias permanecem vivas em cerimônias religiosas, festivais, danças e canções folclóricas, assim como na música e na dança clássicas indianas. [...]

São mitos criados por uma cultura que começou cerca de 2500 a.C., no vale dos rios Indo e Ganges, e se espalhou por todo o subcontinente. [...]

A mitologia indiana teve origem nos livros sagrados: os *Vedas*. Estes celebravam as forças da natureza, vistas como deuses: a Terra, o Sol, as águas, o vento, o raio, o fogo, os animais e as plantas. O mundo da natureza e dos homens eram tidos como inseparáveis, e o universo inteiro era sagrado.

Com o passar do tempo, surgiram novos deuses e novos mitos. Os deuses principais são: Brahma, o criador; Shiva, o destruidor; e Vishnu, o preservador. [...]

Os dois grandes poemas épicos *Mahabharata* e *Ramayana* são um verdadeiro tesouro da mitologia indiana. Os mitos são encontrados no enorme conjunto de livros denominado Puranas, as chamadas "histórias antigas".

A mitologia indiana procura nos dizer que o universo é ilimitadamente variado, que todas as coisas se passam ao mesmo tempo, e, portanto, tudo pode acontecer. [...]

Lúcia Fabrini de Almeida. Introdução. Em: *O cabeça de elefante e outras histórias da mitologia indiana*. São Paulo: Cosac Naify, 2001. p. 7-9.

- a) Como as histórias da mitologia indiana sobreviveram ao longo do tempo? Qual é a importância dos mitos para a cultura indiana na atualidade?  
 b) Relacione a ideia mítica da união entre o mundo da natureza e o dos homens apresentada em "Peixe com chifres".

#### ANOTE AÍ!

Os mitos se originaram da **tradição oral**: eram contados de geração a geração. Tal prática garantiu que, muito tempo depois, eles pudessem ser **registrados por escrito**.



↑ Capa do livro *O cabeça de elefante e outras histórias da mitologia indiana*, de Lúcia Fabrini de Almeida. São Paulo: Cosac Naify, 2001.