



A construção de sentido em enunciados de atividades em livros didáticos

Ernani Terra*

Resumo: O artigo tem por tema a construção de sentido em enunciados de atividades de livros didáticos. O objetivo é mostrar as estratégias discursivas de que se vale o enunciador para manipular o enunciatário, visando levá-lo a aceitar o contrato proposto. A análise do *corpus* mostrou que as atividades não se restringem a verificar se o estudante aprendeu o conteúdo exposto, pois também dão voz aos enunciatários para que manifestem opiniões e vivências pessoais. O trabalho se justifica pelo fato de que, pelo menos na rede pública de ensino, o livro didático é o instrumento que norteia professores em sua atividade pedagógica e as atividades nele inseridas são um dos instrumentos pelos quais os docentes avaliam o aprendizado. O *corpus* é constituído por enunciados de atividades de livros didáticos de disciplinas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, publicados por editoras sediadas em São Paulo, destinados ao mercado privado e à rede pública. A fundamentação teórica são os estudos da enunciação e da Semiótica de linha francesa. Os resultados mostram que nos vários tipos de atividades há um efeito de sentido de proximidade, revertendo a assimetria aluno/professor característica dos livros didáticos mais antigos.

Palavras-chave: enunciados de atividades; livro didático; Semiótica; enunciação.

1 O contexto da pesquisa

O artigo apresenta resultados parciais de pesquisa cuja origem é uma análise que fizemos de atividades presentes em livros escolares de todas as disciplinas da Educação Básica a convite de grupo editorial sediado em São Paulo que congrega quatro grandes editoras de livros escolares. Em decorrência de nossa área de atuação, privilegiamos as atividades constantes em livros da disciplina língua portuguesa.

As obras sobre as quais nos debruçamos destinam-se tanto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), portanto avaliadas e aprovadas pelo MEC, quanto à rede particular de ensino. Posteriormente à análise dos enunciados das atividades, ministramos aula aos editores desse grupo editorial e tivemos a oportunidade de ouvir dúvidas relativas à formulação de atividades. As questões

.DOI: 10.11606/issn.1980-4016.esse.2019.159966 .

* Pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Endereço para correspondência: ernani@uol.com.br . Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0002-2889-1576> .

apresentadas diziam respeito não apenas à clareza e à correção dos enunciados, mas principalmente ao fato de que, na forma como estavam redigidas pelos autores, não conseguiam manipular os estudantes a realizarem a atividade proposta. Usamos aqui o termo manipular no sentido que lhe confere a Semiótica de linha francesa, qual seja, ação pela qual o destinador visa levar o destinatário, figurativizado no aluno, a um fazer. Ressaltamos que as observações feitas pelos editores foram a eles transmitidas por professores-adotantes dos livros que serviram de *corpus* a este trabalho.

Segundo relato de professores-adotantes, a dificuldade dos estudantes para responder às atividades decorria principalmente de os alunos não conseguirem construir um sentido para os enunciados, o que os levava a respondê-las de forma inadequada, ou sequer respondê-las. No *corpus*, há atividades de livros de cinco editoras: Ática, Atual, Moderna, Saraiva e Scipione. Antes, porém, de tratar especificamente dos enunciados de atividades em livros didáticos, julgamos necessário apresentar um breve histórico desse tipo de livro, o que será feito na seção que segue.

2 Livros didáticos: breve histórico

Ao folhear um livro didático, doravante LD, sempre encontraremos atividades propostas, em geral depois de item teórico ou de texto (verbal, não verbal ou sincrético), objeto de leitura, análise e compreensão. As atividades estão de tal forma incorporadas aos LD que os professores não conseguem imaginá-los sem elas. Mas nem sempre foi assim. Se pensarmos na história do LD no Brasil, a presença de atividades é algo relativamente recente.

Terra (2012, p. 69) apresenta um histórico do livro no Brasil e chama a atenção para o primeiro e mais longevo LD brasileiro, a *Antologia Nacional*, de Fausto Barreto e Carlos de Laet. Primeiro, porque, antes da *Antologia*, os LD vinham de Portugal; mais longevo, porque a *Antologia* teve 43 edições em 74 anos. A primeira é de 1895 e a última é de 1969. Comparada aos LD atuais, sua duração pode ser considerada excepcional. O autor destaca que:

Os autores da *Antologia* eram intelectuais de prestígio, monarquistas e católicos. Carlos de Laet (1847-1927) era filólogo, jornalista, professor do Colégio Pedro II e do Colégio São Bento, membro fundador da Academia Brasileira de Letras, da qual foi presidente entre 1919 e 1922. Fausto Barreto (1852 – 1915) era filólogo e professor catedrático do Colégio Pedro II, tendo lecionado também no Colégio Militar. A *Antologia* era destinada a estudantes do curso secundário, o que corresponderia hoje ao Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos) e ao Ensino Médio. A *Antologia* era o livro de uma elite. Apresentava apenas textos e as atividades eram elaboradas pelo professor adotante que tinha autonomia para criá-las. (Terra, 2012, p. 69)

No mesmo trabalho, o autor destaca que apenas em 1942, na 25ª edição, com os autores da *Antologia* já falecidos, a Editora Francisco Alves, que detinha os direitos sobre a obra, contrata Daltro Santos para incluir um conjunto de notas esclarecedoras na *Antologia*, o que pode ser considerado a primeira forma de orientação ao professor em LD.

A partir do golpe de 1964, houve uma grande expansão da rede de escolas e o número de estudantes, do que equivaleria hoje ao Ensino Fundamental I,

duplicou, e o do que corresponderia atualmente ao Ensino Médio, triplicou. Como consequência, assistiu-se a uma brusca mudança no perfil de alunos e de professores e o LD teve de se adaptar a esse contexto.

Nos anos 1970, a concepção é que o LD não deveria oferecer apenas texto, mas também orientação aos professores-adoctantes e atividades didáticas para serem realizadas pelos estudantes. Acrescentamos que, num primeiro momento, as atividades dos LD vinham sem as respostas para o professor, porque se supunha que ele era dotado da competência necessária para resolvê-las. O docente não só *devia* mas também *podia* e *sabia* executar a ação. Posteriormente, por exigência dos professores-adoctantes, todas as atividades dos LD, de quaisquer disciplinas e níveis de ensino, se fizeram acompanhar das respostas, muitas vezes seguidas de comentários e orientações didáticas, o que é indício de que podia faltar aos professores-adoctantes a competência do *saber-fazer*, cabendo ao autor do LD, na função de destinador-manipulador, atribuir-lhes essa competência.

Como o PNLD obriga que os LD não só apresentem respostas mas também comentários e orientações didáticas aos professores, e os livros adquiridos pelo PNLD, por razões mercadológicas, são também comercializados para uso na rede particular de ensino, podemos afirmar que *no Brasil atualmente todos os LD contêm respostas para o professor*. Para atender a essa exigência do PNLD, os LD apresentam duas versões: o livro do aluno (sem as respostas) e o livro do professor (com as respostas). Este, com o passar dos anos, foi se tornando cada vez maior e mais complexo, por não se restringir a apresentar apenas respostas das atividades.

Com a criação do PNLD em 1985 e da avaliação dos LD e do *Guia dos Livros Didáticos* em 1996, o livro do professor passa a ser também um auxiliar na formação do docente, trazendo orientações metodológicas, fundamentação teórica, orientação para a realização de projetos, inclusive interdisciplinares, planos de aula, sugestões de leituras, de vídeos e *sites* e, até mesmo, provas para serem aplicadas aos estudantes. Pudemos observar ainda que, paralelamente a essas informações de caráter mais amplo, os LD trazem ainda orientações específicas ao professor de como trabalhar um determinado texto ou atividade, como se observa na orientação que segue, extraída de obra interdisciplinar (ciências, geografia e história).

Orientações didáticas

Peça aos alunos que registrem as respostas das atividades no livro e destine um tempo para que eles possam fazer a tarefa. Acompanhe a produção circulando pela classe para fornecer apoio didático e esclarecer as dúvidas. Após esse tempo, verifique as respostas pedindo a eles que as exponham oralmente, de forma alternada. (Vem voar, 2017, p. 14).

Esse texto instrucional fornece um roteiro passo a passo para o professor trabalhar a atividade. No nível narrativo, há um contrato entre o destinador, o autor do LD, e o destinatário-sujeito, o professor-adoctante. O primeiro qualifica o segundo para a ação ao dar a ele as modalidades do *saber* e do *poder*.

A partir de 1996, com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), estes passam a servir como orientação a autores e editores para a elaboração de LD destinados ao PNLD, inclusive dos tipos de atividades neles constantes. Acrescentamos que os livros destinados ao mercado, a rede particular de ensino, mantêm as mesmas características dos que são distribuídos à rede pública.

3 Atividades em LD

É apenas nos anos 1950 que começam a aparecer as primeiras atividades em LD. Nos de língua portuguesa, privilegiavam-se as que envolviam conhecimentos gramaticais e nomenclatura específica, uma vez que o ensino de língua se confundia com o ensino da gramática normativa. Do ponto de vista da textualização, o que chama a atenção nos enunciados dessas atividades é que a expressão imperativa, o comando, se dava pela forma do infinitivo não flexionado, que, por não apresentar morfema indicativo de pessoa, produz efeitos de sentido de objetividade.

Usamos aqui o termo *enunciado* em sentido específico, isto é, como o texto que introduz uma atividade qualquer cujo modo de enunciação apresenta um comando explicitado por meio de verbo de expressão imperativa (injunção), como um pedido ou solicitação para que o enunciatário-aluno execute uma tarefa ou se posicione por meio de resposta. Evidentemente, o enunciado *stricto sensu* confunde-se com o enunciado *lato sensu*, produto da enunciação pressuposta.

Os enunciados *stricto sensu* de LD constituem uma atividade real de comunicação verbal entre um enunciador e um enunciatário, com objetivo de levar este último a realizar uma atividade que irá auxiliá-lo na aprendizagem, ou seja, enunciados de atividades em LD têm caráter persuasivo, na medida em que manipulam o destinatário-aluno, para o *crer* e o *fazer*.

Se o enunciatário das atividades é facilmente reconhecível no ator-aluno, o enunciador não deve ser confundido com o autor empírico, aquele cujo nome aparece na capa e no frontispício da obra. O enunciador exerce a função actancial de destinador sócio-histórico, na medida em que convoca um feixe de vozes. Por sua voz, falam também o editor, os PCN, a BNCC e demais documentos oficiais. Ressaltamos ainda que hoje são comuns LD de autoria coletiva. Um grupo de autores, muitas vezes mais de uma dezena, elabora, sob encomenda, uma primeira versão do texto que será reelaborada sob a supervisão de um editor executivo. Em síntese: por detrás de um enunciado de atividade de LD (e do próprio LD) manifestam-se várias vozes que ecoam os discursos e práticas ditadas pelos órgãos oficiais e pelas políticas editoriais das casas publicadoras.

Se o autor empírico pode ser considerado o primeiro redator da obra, as atividades (e o livro em sua totalidade), como constam no livro impresso ou no objeto digital, decorreram de reescritas efetuadas por preparadores de texto e revisores em atenção a solicitações e recomendações de leitores críticos, editores e avaliadores, com o propósito de solucionar problemas em sua formulação para torná-las mais claras ao destinatário final, o aluno, e adequadas às exigências do PNL. Acrescentamos ainda que a leitura dos enunciados de atividades é feita costumeiramente em sala de aula com mediação do professor, que, em diversos casos, costuma parafrasear o que consta no LD.

O autor de LD, ao produzir seu texto, tem enunciatários que ocupam papéis distintos no processo pedagógico, pois escreve tanto para o aluno quanto para o professor, e espera deste que venha a sanar possíveis problemas de compreensão dos alunos.

Chamamos a atenção para o fato de que, mesmo com as muitas alterações feitas no processo de edição do livro por sugestão de editores e leitores críticos e, mesmo após a sua aprovação pelo MEC, não é raro encontrar LD com enunciados de atividades que apresentem problemas em sua formulação, como se observa na atividade que segue.

O tamanduá-bandeira

O tamanduá-bandeira é encontrado nas florestas tropicais e nos cerrados desde a Guatemala até a Argentina, sendo comum no Brasil. É um animal de hábitos diurnos, que vive cerca de 25 anos. Alimenta-se, principalmente, de cupins e de formigas que ele localiza com seu longo focinho e olfato bem desenvolvido. Suas patas dianteiras possuem fortes garras, usadas para cavar a terra onde estão os cupinzeiros e formigueiros. Ele introduz no buraco o focinho e a língua pegajosa e comprida (com mais de meio metro de comprimento), na qual prende os insetos e os engole (ele não tem dentes). Pode comer até 30 mil formigas por dia.

O tamanduá-bandeira é uma espécie ameaçada de extinção, isto é, as populações desse animal estão diminuindo a tal ponto que a espécie corre o risco de desaparecer. Isso acontece por causa da caça e também porque seu ambiente natural está sendo destruído.

Agora responda no caderno.

- a) Qual o *habitat* do tamanduá-bandeira?
- b) Que fatores mencionados no texto fazem parte do nicho do tamanduá-bandeira?
- c) Que partes do corpo do tamanduá-bandeira o ajudam a obter alimento?
- d) Consulte em dicionários o significado das palavras que você não conhece e redija uma definição própria para essas palavras. (Gewandsznajder, 2015, p. 15-16)

Trata-se de atividade de LD de ciências destinado a estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental. Antes das perguntas propriamente ditas, há um texto expositivo, cuja função é levar o enunciário-aluno à aquisição de um *saber*. O destinador instaura um sujeito pelo *dever* e este necessita da competência para executar a ação proposta. Para que o aluno responda adequadamente às três questões apresentadas em forma de interrogativas diretas, identificadas pelas letras a, b e c, é pressuposto que tenha construído um sentido para o texto a que elas fazem referência.

Em nossa prática docente, observamos que um dos obstáculos mais frequentes na leitura de estudantes de Ensino Fundamental diz respeito à não compreensão do sentido de palavras presentes nos enunciados de atividades. Como os LD, por sua natureza, são obrigados a se valer de palavras pertencentes ao campo lexical da disciplina de que tratam, se o significado delas não for compreendido pelo estudante, a resolução de atividades fica comprometida. Isso posto, é imperioso que a fixação do sentido de palavras que eventualmente os estudantes possam não conhecer anteceda às questões propriamente ditas e isso pode ser feito pelo aluno por meio de consulta ao dicionário ou ao professor.

A atividade acima reproduzida subverte essa lógica, já que, apenas após ter apresentado três questões (a, b e c), pede-se que o aluno consulte o dicionário para esclarecer o sentido das palavras que não conhece e que redija uma definição para elas. Enfim: o que deveria ser a primeira atividade é colocada como última.

Embora apresente problema em sua formulação, a atividade pode e deve ser aproveitada pelo professor, que precisa ter a autonomia para adequar as propostas do LD às situações concretas de sala de aula. No exemplo citado, basta que se inverta a ordem dos itens.

Enunciados de atividades são textos e “um texto define-se de duas formas que se complementam: pela organização ou estruturação que faz dele ‘um todo de sentido’, como objeto de comunicação que se estabelece entre um destinador e um destinatário” (Barros, 2003, p. 7). Por serem objeto de comunicação, os textos são históricos e, em decorrência disso, refletem os valores da sociedade em que são

produzidos e circulam. Na relação comunicativa entre enunciador e enunciatário, o primeiro exerce um fazer comunicativo e um fazer persuasivo, cabendo ao segundo o fazer interpretativo. No nível narrativo, o destinador-autor manipula o destinatário-aluno para que este aceite o contrato proposto. Para tanto, dá a ele a competência necessária para executar a ação, que é resolver a atividade.

Como objeto de significação, as atividades-texto são passíveis de uma análise interna. Para efeitos deste artigo, interessa-nos particularmente investigar as projeções da enunciação no enunciado e que efeitos de sentido decorrem disso.

Os enunciados de atividades em LD atuais apresentam características diversas dos surgidos nos anos 1950. Por trás dessa diversidade, há uma invariante que reside sobretudo no propósito comunicativo, o que nos permite afirmar que enunciados de atividades de LD constituem um gênero discursivo e que, portanto, manifestam uma intencionalidade. Em relação à intencionalidade, Greimas a considera como fundadora da enunciação e “por essa razão, diz que a enunciação é um enunciado cuja função predicativa é a intencionalidade e cujo objeto é o enunciado-discurso” (Fiorin, 2001, p. 42).

Apoiados em Bakhtin (2011, p. 261-262), podemos afirmar que os enunciados de atividades em LD são formas de enunciados *lato sensu*, facilmente identificáveis pelo enunciatário, particularmente pela sua estrutura composicional, entendida como os aspectos formais pelos quais o texto se apresenta.

Os enunciados de atividades em LD apresentam-se em forma destacada e são facilmente identificados pelo tratamento visual. Do ponto de vista gráfico, destacam-se na mancha do papel por uso de fonte diferente. Apresentam numeração sequencial (1, 2, 3 etc.); costumam apresentar itens (a, b, c etc.); são precedidos de título que os identificam, em geral em corpo maior e/ou fonte e cor diferente.

Quanto ao estilo, são textos curtos, com predomínio de sequências textuais injuntivas (atos de fala diretivos), com o verbo comando de expressão imperativa, muitas vezes precedidas de sequência expositiva, como se observa no exemplo “O tamanduá-bandeira”. Nos LD atuais, ao contrário dos da década de 1950, em que predominavam formas verbais do infinitivo não flexionado, a forma dominante para a expressar a injunção é a do imperativo, *comente, discuta, resolva, destaque, compare, analise* etc., que, decorrente de debreagem enunciativa, produz efeito de sentido de subjetividade.

Como o estilo diz respeito não apenas a aspectos sintáticos, mas também a aspectos lexicais, procuramos observar se as escolhas lexicais feitas pelo enunciador não constituem óbice para a compreensão do aluno. Relativamente ao conteúdo temático, os enunciados de atividades abarcam os diversos temas do discurso pedagógico.

4 Um esboço de tipologia de atividades em LD

Como afirmamos, as atividades de LD constituem um gênero do discurso, na medida em que, para usar a expressão de Bakhtin (2011, p. 262), apresentam-se como formas relativamente estáveis de enunciados. Ao contrário de certos gêneros que são muito engessados, os enunciados de atividades em LD se caracterizam pela plasticidade e esta não decorre apenas do fato de eles abarcarem esferas do conhecimento diversas. Podemos afirmar que as flutuações por nós observadas decorrem muito menos da diversidade de disciplinas do que das estratégias

discursivas utilizadas pelo enunciador, de sorte que, numa mesma disciplina, encontramos tipos bastante diversos de atividades.

Isso posto, a partir de análise de um *corpus* amplo, apresentamos uma tipologia de atividades em LD, independentemente da disciplina e do ano de escolarização. Para a elaboração dessa tipologia, tomamos por empréstimo as estabelecidas por Luiz Antônio Marcuschi (2001) e por Marisol Velásquez (2000). Ressaltamos que as tipologias usadas por esses autores serviu-nos apenas como *input*. Delas, aproveitamos basicamente a nomenclatura, tomando a liberdade de adaptá-las, adequando-as aos propósitos deste artigo, o que nos obrigou, inclusive, a propor tipos não contemplados por aqueles autores para que pudéssemos ilustrar questões que passaram a fazer parte de LD mais recentes.

4.1 Perguntas tipo cavalo-branco-de-Napoleão

Trata-se de tipo de atividade cuja ocorrência é pouco frequente. São perguntas cuja resposta é dada na própria formulação, como as que seguem.

A maior parte do Brasil está localizada no Hemisfério Sul, na Zona Tropical, por isso recebe muita insolação ao longo do ano [...]
[Segue ilustração colorida com o planisfério]

1. Responda:

Em que hemisfério está localizada a maior parte do território brasileiro? (Ribeiro, 2016, p. 53)

Nesta questão, a resposta está dada na ilustração que faz parte da atividade, um planisfério em que o Brasil é identificado nominalmente.

Observe as fotos a seguir e reflita sobre as questões propostas.

[Entram duas fotos: a primeira de um homem negro em frente a uma casa; a segunda do Central Park]

a) Em quais estados norte-americanos estas cenas foram retratadas? Veja a localização deles no mapa da página 31. (Moreira; De Sene, 2014, p. 32)

Como ambas as fotos vêm acompanhadas de legendas que explicitam os estados norte-americanos em que foram tiradas, a resposta é dada na própria formulação. A resposta à segunda parte da atividade, em que se pede a localização dos estados no mapa na página anterior, também é dada, uma vez que no mapa os estados norte-americanos estão todos identificados nominalmente.

4.2 Cópias

Atividades que consistem na cópia pura e simples de alguma informação (às vezes uma única palavra) presente num texto previamente apresentado. Usando uma expressão comum em produção de textos digitais, são atividades do tipo Ctrl + C, Ctrl + V (copiar e colar). São atividades mecânicas que não requerem procedimentos cognitivos mais complexos e que vêm encabeçadas por comandos com verbos em geral no modo imperativo como *copie, transcreva, retire, assinale, sublinhe, circule* etc., como nos dois exemplos que reproduzimos a seguir.

Segundo Gordon Childe, um grande especialista na história dos primeiros homens e mulheres da Terra, “o homem destacou-se entre todos os animais porque continuamente desenvolveu meios para sua sobrevivência. Em outras palavras, o homem adaptou-se ao meio ambiente e também submeteu esse meio às suas próprias necessidades.

a) Segundo o texto, por que o ser humano se destacou entre todos os animais? (Marcha criança, 2015, p. 17)

Observe o poema a seguir, de autoria de Augusto de Campos, um dos principais representantes da poesia concreta e visual.

[Entra o poema com as palavras pluvial e fluvial dispostas horizontal e verticalmente]

1. Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido vertical?

2. Que palavra(s) você consegue ler escrita(s) no sentido horizontal? (Borgatto et al., 2007, p. 31)

Em ambas as atividades, a resposta às questões está presente nos textos, bastando ao estudante transcrevê-las no espaço destinado a ela.

4.3 Vale-tudo

Perguntas que admitem qualquer resposta. Trata-se de atividade em que o aluno é solicitado a dar “sua opinião pessoal” ou dizer se “gostou ou não do texto”. Nesse tipo de questão o elo com o texto é tênue, o qual funciona apenas como pretexto para que o estudante escreva algo, como se observa em “[Foto de uma praia em zona urbana] Você já foi a um lugar como esse? De que mais gostou?” (Vem voar, 2017, p. 26).

Numa atividade como essa, caso a resposta à primeira pergunta seja negativa, a atividade está totalmente prejudicada.

4.4 Impossíveis

Perguntas que são só possíveis de serem respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos do estudante. Nesse tipo de questão, não há no texto nem mesmo no livro qualquer informação que possibilite formular uma resposta. A questão que segue, extraída de um livro de matemática do 7º ano, é um exemplo de atividade impossível.

Escreva com símbolos e por extenso quando é comemorado (dia e mês):

a) o Dia do Índio

b) o Dia do Professor

c) o Dia Nacional da Consciência Negra

d) o Dia da Criança (Dante, 2016, p. 76)

Não encontramos no livro-texto nenhuma informação que permitisse ao aluno saber em que dia e mês aqueles dias festivos são comemorados. Assim, um aluno pode saber escrever usando símbolos e por extenso a data do Dia do Índio, mas não conseguirá dar a resposta se não souber que essa data se comemora em 19 de abril.

4.5 Metalinguísticas

Trata-se de perguntas que indagam sobre a estrutura do texto. A maior ocorrência se deu em LD da disciplina língua portuguesa. Trata-se de questões que indagam, por exemplo, de quantos parágrafos é formado o texto, qual é o título e quem é seu autor. A questão que segue exemplifica esse tipo de questão.

No anúncio a seguir, o anunciante é a The Nature Conservancy, uma das principais organizações do mundo que atuam na defesa do meio ambiente. Leia-o e responda às questões de 1 a 6.

[Entra o anúncio publicitário cujo plano da expressão apresenta dois segmentos separados e bem visíveis: um verbal e um não-verbal.]

1. O anúncio é constituído de parte verbal e parte não verbal.

a) Que elementos constituem a parte não verbal? (Cereja; Magalhães, 2012, p. 240)

4.6 Subjetivas

Referem-se ao texto de maneira apenas superficial. A resposta fica exclusivamente por conta do aluno e não há como o professor testar sua validade. No livro do professor, são aquelas cujas respostas são assinaladas como *Resposta pessoal*.

A questão a seguir é um exemplo de questão subjetiva:

O texto lido [*Circuito fechado*, de Ricardo Ramos] é construído apenas por falas de personagens.

Com base na observação dessas falas, responda:

Como você imagina a personagem? (Borgatto et al., 2007, p. 22)

Antes de passar para os tipos seguintes, é necessário que se abra um parêntese a fim de comentar as atividades usadas para exemplificar a tipologia exposta até aqui.

Se tomarmos como comparação LD mais antigos, questões dos tipos já mencionados têm ocorrido com menos frequência, o que significa que o processo de avaliação e os PCN influíram para que os LD passassem a apresentar atividades com uma grau de elaboração mais refinado.

É preciso também observar que o professor adotante não deve tomar o LD didático como uma camisa de força e seguir *pari passu* o que ele determina. O encaminhamento que ele deve dar a uma questão não precisa ser necessariamente o mesmo que foi dado pelo autor do LD e isso exige um docente preparado para usar o material, o que implica preparar a aula.

O exemplo apresentado de questão impossível (Dante, 2016, p. 76) pode se transformar numa questão extremamente criativa e desafiadora, bastando apenas que o professor peça que os alunos façam uma pesquisa para descobrir em que dia se comemoram aquelas datas. Poderia ainda solicitar que explicassem o porquê do Dia Nacional da Consciência Negra ser comemorado naquela data, possibilitando um trabalho interdisciplinar com a História do Brasil.

As perguntas do tipo vale-tudo e as subjetivas, embora não apresentem uma resposta que possa ser avaliada como certa ou errada, podem se configurar como excelentes oportunidades para os alunos expressarem pontos de vista e

fundamentá-los. Embora não conste do enunciado, o professor pode e deve usar esse tipo de questão em atividades orais, estimulando o debate e a argumentação.

Mesmo uma questão do tipo cópia pode se transformar numa questão criativa, desde que o professor intervenha reelaborando-a. Na questão em que se pede aos alunos que identifiquem as palavras que estão escritas no sentido vertical e no horizontal, pluvial e fluvial, respectivamente, o professor poderá explorar as relações entre o segmento verbal e o não verbal do texto, indagando o porquê de elas aparecerem nessas posições. Poderá também solicitar que os estudantes explicitem as relações lógicas e semânticas entre chuva e rio. A atividade pode ser complementada se o professor trouxer (ou pedir que os alunos tragam) textos em que categorias do plano da expressão se correlacionem com categorias do plano do conteúdo.

Embasados em Michel de Certeau, que, em *A invenção do cotidiano*, estuda as práticas cotidianas, interessando-se pelas operações e os usos que se dão aos bens culturais recebidos no que se refere às maneiras de fazer e estilos de ação dos agentes sociais, entendemos que a ação (práticas) dos docentes deve ser do tipo tático. Para Certeau (2007, p. 100), esse tipo de comportamento se caracteriza por ser “*uma ação calculada*”, de um movimento para ocupar um espaço que pertence a outrem e que decorre da ausência de poder e de um espaço próprio. Em outros termos, cabe ao docente, ao se apropriar de texto que não lhe pertence, o LD, criar novos usos para aquilo que recebe pronto.

4.7 Convites

Nesse tipo de atividades, muito frequente nos LD atuais, o enunciador-autor, antes de propor uma questão em forma interrogativa direta ou indireta, simula um convite ao estudante para realizar determinada atividade. As estratégias de manipulação são, sobretudo, a sedução e a tentação, ou seja, centram-se no *querer-fazer* do destinatário. Nelas, ocorre aquilo que, em pragmática, chamamos de ato de fala indireto. Do ponto de vista da sintaxe discursiva, são textos enunciativos redigidos na primeira pessoa do plural em que o “eu” se junta ao “tu”, obtendo-se com isso efeito de sentido de cumplicidade, como na questão que segue.

Um município é composto, geralmente, de uma área urbana e uma área rural. A área rural é conhecida como *campo*. E a área urbana é chamada de *cidade*.

Vamos conhecer um pouco as cidades do Brasil?

1. Pense no município onde você vive. Ele se parece com algum dos municípios das fotografias da página anterior? O que há de semelhante e de diferente?
2. Agora, faça um desenho para representar o município onde você vive. (Vem voar, 2017, p. 10-11)

Na questão acima, antes das perguntas propriamente ditas (itens 1 e 2), há uma sequência textual expositiva pela qual o enunciador, destinador do objeto-discurso, manipula o enunciatário a fim de levá-lo a aceitar como verdadeiro um saber que será necessário para realizar a tarefa proposta. A essa sequência, segue-se uma pergunta-convite em que as marcas do enunciador estão presentes no enunciado (debreagem actancial enunciativa), manifestadas na primeira pessoa do plural por meio de um *nós* inclusivo (eu + tu), criando um efeito de sentido de proximidade e cumplicidade para com o enunciatário-aluno.

Embora esse tipo de atividade seja mais frequente nas propostas para tarefas a serem realizadas em grupos, não é rara a ocorrência de convites individuais, como na questão transcrita anteriormente.

Nas atividades a serem feitas em pequenos grupos, o enunciador-autor, valendo-se de texto enunciativo (há sempre um tu/você inscrito no enunciado da questão) convida, inicialmente, o estudante a reunir-se com colegas para realizar a atividade proposta. Nos itens seguintes, o tratamento passa a ser plural (tu + eles, vocês). Isso é muito comum em atividades que devem ser executadas oralmente, como se observa na atividade que segue.

- a) Finalizado o levantamento de dados, organize, com a ajuda do professor e dos colegas, uma roda de conversa na sala de aula para trocar informações.
- b) Verifiquem se os patrimônios citados pelos entrevistados correspondem ao conceito de patrimônio imaterial estudado por vocês.
- c) Por fim, escolham os patrimônios que farão parte do almanaque que vocês vão produzir. Para facilitar o registro, reproduzam o cabeçalho a seguir no Diário de bordo e completem a tabela com as informações obtidas. (Hernandes; Barreto, 2018, p. 54)

4.8 Globais

Levam em conta o texto como um todo envolvendo processos inferenciais complexos, como se observa na questão reproduzida a seguir:

[Pergunta relativa a um artigo de opinião assinado por Clóvis Rossi e publicado no jornal *Folha de S. Paulo*.]
Qual a finalidade da publicação de artigos como este que você leu? Por quê?" (Diaféria; Pinto, 2007, p. 90).

A questão abaixo transcrita é outro exemplo de questão global.

1. O tema central do texto é:
 - a) a história da cidade de Lisboa.
 - b) a conquista de Lisboa pelos muçulmanos.
 - c) a conquista de Lisboa pelos muçulmanos, sob a liderança da dinastia de Borgonha.
 - d) O espírito cruzadista dos portugueses, que viam a luta contra os mouros como tarefa dos cristãos. (Araribá plus História, 2018, p. 41)

Nesse tipo de questão, o professor, sem se valer da nomenclatura específica da Semiótica, pode mostrar aos alunos que o sentido dos textos decorre de uma superposição de níveis. Poderá partir do nível discursivo, por ser mais concreto e próximo da manifestação e, com os estudantes, ir fazendo abstrações até que esses identifiquem o tema sobre o qual se construiu o texto. Embora o enunciado não solicite isso, o professor poderá pedir aos alunos que, identificado o tema, explicitem os recursos textuais-discursivos de que se valeu o enunciador para manifestá-lo.

4. 9 Perguntas especificativas

Envolvem uma informação pontual, relacionada a um conhecimento mais amplo.

Leia o texto e depois responda às questões.

[...] fui ver o cometa Halley e voltei apaixonado por Saturno. Era tão perfeito brilhando em seus anéis, que pensei que fosse um *slide*. Assim como tantos outros, apaixonei-me pela estrela possível. A mais próxima e disponível. Mas vi algo mais. Vi os homens se agrupando para olhar o céu. E era belo. Comovente. Assumiam uma humildade conveniente diante do infinito. (Sant'Anna, Affonso Romano de. *Jornal do Brasil*, mar. 1986)

a) Do ponto de vista científico, um erro foi cometido no texto acima. Qual foi? (Gewandsznajder, 2015, p. 230)

Para resolver a atividade, o estudante deverá mobilizar conhecimento não veiculado pelo texto, mas presente no intertexto, qual seja, saber que Saturno não é estrela, mas um planeta. Classificamos a questão acima como pergunta especificativa e não como questão impossível já que a informação de que Saturno é um planeta e não uma estrela faz parte do contexto interno.

Nas perguntas especificativas, há no livro didático alguma informação prévia que possibilita ao estudante fazer o *link*, cabendo a ele estabelecer a relação intertextual. Nas perguntas impossíveis, não há no livro texto informação prévia que permita ao estudante realizar tal *link*. Nesse caso, ele é obrigado a recorrer a conhecimento armazenado na memória, ou a outra(s) fonte(s) de informação, diferente do LD, ressaltando mais uma vez que, frente a perguntas impossíveis, o professor, valendo-se do comportamento tático a que nos referimos (Certeau, 2007), deverá orientar os estudantes a buscarem em outros textos conhecimentos não disponíveis no LD, estimulando a pesquisa.

Destacamos que a grande variação de tipos de atividades em LD favorece a aprendizagem na medida em que os desafios propostos aos estudantes, embora tenham no mais das vezes um mesmo objetivo, não são vistos como monótonos. Atividades do tipo subjetivas, cada vez mais presentes nos LD, devem ter seu espaço preservado, pois garantem ao estudante a possibilidade de mostrar o que sabe ou o que aprendeu sem se preocupar em ser avaliado em termos de certo ou errado.

4.10 Questões autoavaliativas

Nesse tipo de questão, o estudante deve proceder a uma autoavaliação de seu desempenho no processo de aprendizagem. O objetivo não é avaliar conteúdos, mas atitudes.

Questões desse tipo se configuram em oportunidade para que o aluno expresse como foi sua experiência relativamente a conteúdos e atividades propostas e costumam aparecer ao final de unidades (conjunto de capítulos agrupados por um tema) em forma de resposta discursiva ou assinalando alternativas apresentadas no livro, como se observa nas duas questões que seguem.

2. Diante de uma tarefa mais longa ou mais difícil, o que você faz para não desanimar?

3. Assinale as frases que expressam situações que você experimentou ao final dos estudos desta unidade.

- a) Utilizo corretamente o vocabulário adequado para explicar, oralmente e por escrito, os temas estudados nesta unidade.
- b) Aproveitei sugestões de colegas, depois de saber como eles conseguiram fazer uma atividade mais difícil.
- c) Quando não entendo um trecho do livro didático ou uma proposta de exercício, procuro me lembrar de como resolvi essa dificuldade em outros momentos. (Araribá plus História, 2018, p. 38)

Encerrando esta seção, acrescentamos que foram observadas em LD destinados ao Ensino Médio questões que, na falta de outro nome, chamaríamos “tipo Enem”. Não se trata de reprodução integral ou mesmo parcial de questões que já fizeram parte de provas passadas do Enem, mas de questões criadas pelos autores dos LD que simulam aquelas que costumam incidir nesse tipo de prova, o que mostra que os livros LD atuais incorporaram mais um objetivo: atender as exigências de alunos, pais e professores no sentido de que o LD tenha também por objetivo preparar os estudantes para a realização de provas Enem. Esse tipo de atividade é destacada com títulos e tipologia que identificam sua finalidade, constituindo uma subseção dentro da seção “atividades”.

Conforme assinalamos, enunciados de atividades em LD constituem um gênero do discurso, caracterizado pela plasticidade, de sorte que a tipologia proposta neste artigo deve ser vista apenas como metalinguagem operatória e está longe de cobrir todas as formas de enunciados de atividades, não devendo, dessa forma, ser encarada como uma lista fechada.

5 A categoria de pessoa nos enunciados de atividades de LD

Quando na década de 1950 surgem as primeiras atividades em LD, não havia a diversidade de tipos que se observa hoje. Do ponto de vista da enunciação, predominavam quase de maneira absoluta *debreagens* enuncivas, com o verbo comando expresso pela forma do infinitivo não flexionado, com valor injuntivo, isto é, pela expressão de ato de fala direto, no caso, de pedido.

O emprego dessa forma nominal com valor de imperativo se caracteriza pelo apagamento das marcas da enunciação no enunciado (lembre-mo-nos de que essa forma verbal nomeia o processo verbal em si sem fazer referência às categorias de tempo e pessoa). O apagamento das marcas de pessoa tem como efeito de sentido, além da objetividade, própria de textos enuncivos, um efeito de distanciamento entre enunciador e enunciatário, contribuindo para reforçar a assimetria da relação hierárquica entre professor e aluno.

Nosso trabalho investigativo recaiu sobre a sintaxe discursiva, em especial sobre a categoria pessoa, essencial para a constituição do discurso. Fiorin (2011, p. 99) assinala que a oposição sêmica *aproximação vs. distanciamento* está na base de todos os efeitos de sentido. Destaca ainda que, relativamente à categoria de pessoa, num nível mais superficial, *aproximação* e *distanciamento* apresentam-se como subjetividade e objetividade, respectivamente.

Levando em conta a oposição sêmica *aproximação vs. distanciamento*, a análise que procedemos dos enunciados de LD atuais, revela que o efeito de sentido dominante é o de proximidade. Nesses enunciados, pudemos observar que o enunciador-autor simula “conversar” com o enunciatário-aluno, dirigindo-se

diretamente a ele, interpelando-o, o que contribui para a atenuação da assimetria conversacional entre os parceiros da comunicação. Nos enunciados de atividades analisados, observamos o predomínio da debreagem actancial enunciativa, num simulacro de diálogo entre enunciador-autor e enunciatário-aluno. Há um *eu* interior ao enunciado, pessoa subjetiva, que exterioriza um *tu*, pessoa não subjetiva do aluno, nos livros tratados por você. Nas palavras de Fiorin (2001, p. 41), “o *eu* existe por oposição ao *tu* e é a condição do diálogo que é constitutiva da pessoa porque ela se constrói na reversibilidade dos papéis *eu/tu*”. Devemos lembrar ainda que a oposição *eu vs. tu* se opõe à não-pessoa (ele). Como nesse tipo de enunciado, sempre há um *tu* instalado, por isso temos debreagem actancial enunciativa.

Benveniste (1995, p. 254) refere-se à oposição *eu vs. tu* como correlação de subjetividade e à oposição *eu, tu vs. ele*, ou seja, a oposição *pessoa vs. não-pessoa*, como correlação de personalidade. Para efeitos deste trabalho, que se centra na investigação dos sentidos construídos na relação do autor do LD com o aluno, destinatário final do livro, interessa-nos apenas a correlação de subjetividade, oposição de pessoas, *eu* (pessoa subjetiva) *vs. tu* (pessoa não subjetiva).

Os enunciados produtos de debreagens enuncivas, característicos dos LD dos anos 1950, foram cedendo lugar a enunciações enunciadas (debreagem actancial enunciativa), como se pode observar nos enunciados de atividades dos LD estudados, sobretudo naqueles destinados ao Ensino Fundamental I e às séries iniciais do Ensino Fundamental II (6º e 7º ano). Com isso, esses enunciados manifestam um efeito de sentido de proximidade. O autor, esse ser distante e não presente, por meio de uma estratégia enunciativa, manifestadamente persuasiva, parece estar presente aqui e agora na sala de aula “conversando” com o aluno.

Há, portanto, um simulacro de interação decorrente do fato de que a injunção, que antes se dava pelas formas do infinitivo não flexionado, passa a ser expressa pelas formas verbais do imperativo, que apresentam as marcas de pessoa (debreagens actanciais enunciativas). Outros fatores contribuem para que se estabeleça um simulacro de conversação entre autor e aluno, como os comentados a seguir.

É comum antes da forma verbal imperativa, o autor “conversar” informalmente com o estudante por meio de sequências expositivas e narrativas, ou seja, a sequência injuntiva, que assinala o dever-fazer, é precedida de sequência textual não-injuntiva, que modaliza o destinatário pelo crer e pelo saber. Encontramos várias ocorrências em que o autor “conversa” com o aluno por meio de enunciados como “agora que você já leu o texto”, antes de propor a atividade propriamente dita, cujo comando é um verbo no imperativo.

Dissemos que, nos LD atuais, predominam enunciados de atividades decorrentes de debreagens enunciativas, em que o *eu* se depreende do *tu / você* instalado no texto e implícito na forma verbal do imperativo. A maioria dos enunciados de atividades que compõe o *corpus* deste trabalho é marcada por aquilo que Benveniste (1995, p. 254) chama de correlação de subjetividade, ou seja, há duas pessoas que se opõem *eu vs. tu*, em que o *eu* exterioriza um *tu*.

Embora teoricamente *eu* e *tu* sejam inversíveis, ou seja, o *eu* pode se inverter em *tu* e vice-versa; nos enunciados de LD, essa inversibilidade não existe na realidade. A “conversa” autor/ estudante é apenas um simulacro e só pode se tornar real por meio do porta-voz, o professor-adorante.

Em muitos enunciados do *corpus*, notamos que o enunciador-autor não se manifesta pela forma pronominal *eu*, mas pelo pronome *nós*. Aqui, é necessário

abrir um parêntese para trazer ao artigo algumas considerações sobre o emprego dessa forma de pronome pessoal à luz da teoria da enunciação.

Benveniste, em “Estrutura das relações de pessoa no verbo”, chama a atenção para o fato de que, nos pronomes pessoais, “[...] a passagem do singular para o plural não implica apenas uma pluralização” (Benveniste, 1995, p. 255). Segundo esse linguista, a oposição *eu vs. nós* não deve ser entendida como uma oposição *singular vs. plural*, mas como oposição entre pessoa estrita (o *eu*) e pessoa amplificada (o *nós*). Benveniste deixa claro que o fato de usarmos palavras diferentes (*eu* e *nós*) é suficiente para demonstrar que o pronome *eu* não admite a pluralização.

O linguista distingue dois *nós*, o exclusivo e o inclusivo. O primeiro decorre da junção do *eu* com a não-pessoa (ele, eles), criando aprioristicamente um grupo de pessoas. Há aí o que Benveniste chama de correlação de personalidade. No *nós* inclusivo, há correlação de subjetividade já que decorre da junção de duas pessoas distintas (*eu + tu* ou *vós*) e exclui-se a não-pessoa. No *nós* inclusivo, quem sobressai é o *tu*, ao passo que no *nós* exclusivo o que se sublinha é o *eu*.

Ao se valer do *nós* inclusivo, o enunciador prioriza o aluno, que se destaca acima do eu-autor. Isso contribui para estabelecer uma relação de cumplicidade entre o enunciador-autor e o enunciatário-aluno e para criar o efeito de sentido de inversibilidade do discurso, sobretudo em atividades em que aparecem enunciados-convite como em “Vamos conhecer um pouco as cidades do Brasil?” (Vem Voar: 2017, p. 10), já comentado.

No *corpus* analisado, observamos que, nos enunciados de atividades de LD de Ensino Fundamental, as debreagens actanciais enunciativas são dominantes. As marcas linguísticas do enunciador e do enunciatário se fazem presentes nos enunciados por meio de um *eu* que se opõe a um *tu*. À medida que os anos escolares avançam, começam a aparecer enunciados de atividades decorrentes de debreagem actancial enunciativa. O tom de conversa informal dá lugar a enunciados de atividades em que, pelo apagamento das marcas do enunciador, com isso se produzem efeitos de sentido de objetividade. A estrutura linguística dominante nesse tipo de enunciado são as frases interrogativas diretas com pronome ou advérbio interrogativo expresso, como se observa nos exemplos trazidos do *corpus* transcritos a seguir: “O anúncio é constituído de parte verbal e parte não verbal. a) Que elementos correspondem à parte não verbal? b) O que a imagem evidencia?” (Cereja; Magalhães, 2012, p. 240.); “Para Marcos Pereira Magalhães, que contribuição a pesquisa arqueológica realizada na Amazônia poderia dar aos habitantes atuais da região?” (Vicentino, 2014, p. 62.); “Por que a lei agrária desagradou os senadores romanos?”; (Vicentino, 2014, p. 125); “Em que hemisfério está localizada a maior parte do território brasileiro?” (Ribeiro, 2016, p. 53); “Além de Saturno, que outros planetas possuem anéis?” (Gewandsznajder, 2015, p. 230); “Segundo o texto, por que o ser humano se destacou entre todos os animais?” (Marcha criança, 2015, p. 17).

Encontramos, no entanto, diversas ocorrências de enunciados de atividades em que o enunciador preferiu frases interrogativas indiretas, a fim de estabelecer com o enunciatário uma relação de proximidade. Nesse tipo de frase interrogativa, ao contrário do que ocorre nas interrogativas diretas, temos debreagem actancial enunciativa, com a pergunta com sujeito (você) implícito ou explícito, como no enunciado de atividade transcrito a seguir: “Explique com suas palavras o que você entendeu por “o homem adaptou-se ao meio ambiente e também submeteu esse meio às suas próprias necessidades” (Marcha criança, 2015, p. 17).

Conclusão

À guisa de conclusão, podemos afirmar que houve uma mudança significativa na proposição de atividades em LD e isso começa a se dar a partir dos anos 1980. Anteriormente a essa data, a diversidade era mínima, quase sempre eram perguntas objetivas para serem respondidas também objetivamente. O que se avaliava era se o aluno aprendeu o conteúdo e se era capaz de responder corretamente ao que se pedia. As respostas eram avaliadas como certas ou erradas, não havendo espaço para que o aprendiz manifestasse opiniões de caráter pessoal, ou relatasse algo relativo à sua experiência vivida. Do ponto de vista de sua formulação, predominava a debreagem actancial enunciativa. Como as marcas linguísticas de enunciador eram apagadas, reforçava-se a assimetria entre autor e aluno. Do ponto de vista da relação destinador / destinatário, a estratégia de manipulação era a provocação, centrada no dever-fazer.

No final dos anos 1990, as mudanças tornam-se ainda mais significativas e passam a atingir todos os LD. Nota-se não apenas uma diversificação nos tipos de atividades (questões objetivas, subjetivas, inferenciais, de resposta pessoal, etc.) como também passa a se dar ao estudante a oportunidade de externar seu ponto de vista pessoal sobre acontecimentos que tenha vivido ou não. Passa a ser frequente nos LD, sobretudo naqueles destinados ao Ensino Fundamental, questões autoavaliativas.

Questões elaboradas com base na dicotomia *certo vs. errado* deixam de ser dominantes cedendo lugar às que privilegiam o aluno como sujeito do conhecimento, na medida em que esse tipo de questão permite ao aprendiz se manifestar sem ser avaliado em termos de acerto ou erro. Embora esse tipo de atividade seja predominante nas disciplinas da área de humanidades, também aparece em disciplinas como matemática e ciências.

Quanto à relação destinador / destinatário, observa-se a presença de estratégias de manipulação por sedução e por tentação. Do ponto de vista discursivo, nas questões de LD mais recentes, observa-se a dominância de debreagens actanciais enunciativas, revertendo a assimetria característica das questões de LD mais antigos. Atualmente pode-se notar uma simulação de diálogo entre autor e estudante, tratado por você, que é frequentemente convidado pelo autor a se posicionar.

Outra característica das atividades de LD atuais é a inserção de propostas que devem ser executadas em pequenos grupos. Nos LD mais antigos, as questões eram destinadas aos estudantes individualmente que, sozinhos, deveriam respondê-las. Nos atuais, há sempre o convite para que os alunos dialoguem entre si, favorecendo a interação e a troca de experiências.

Nos LD mais recentes, particularmente, nos destinados ao Ensino Médio, pudemos observar atividades que simulam questões do Enem. Isso se deve ao fato de que, até o momento em que redigimos este artigo, a nota obtida no Enem é adotada para ingresso em quase 70% das instituições de ensino superior no Brasil, aí incluídas universidades públicas.

Por último, mas não menos importante, o início das mudanças na forma de apresentar as atividades (e mudanças no LD em si) coincide com a publicação dos primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e da implantação do sistema de avaliação pelo MEC dos LD em 1996. As mudanças, no entanto, não pararam por aí. Mais recentemente, a BNCC passou a funcionar como paradigma para a elaboração também de atividades. Isso tudo permite concluir que autores e

editores de LD são sensíveis às recomendações e/ou exigências dos documentos oficiais e ao modelo de questão proposta em provas do Enem.

Referências

- ARARIBÁ Plus: *História*. Obra coletiva, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora organizadora Maria Raquel Apolinário. 5ª ed. São Paulo: Moderna, 2018.
- BAKHTIN, Mikhail. “Os gêneros do discurso”. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6ª. ed. São Paulo; WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BARROS, Diana Luz Pessoa de. *Teoria semiótica do texto*. 4ª ed. São Paulo: Ática, 2003.
- BENVENISTE, Émile. “Estrutura das relações de pessoa no verbo”. In: _____. *Problemas de linguística geral I*. Trad. Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, Editora da Universidade estadual de Campinas, 1995. p. 247-259.
- BORGATTO, Ana; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Tudo é linguagem: Língua portuguesa*, 8º ano. São Paulo: Ática, 2007.
- CEREJA, William Roberto.; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português Linguagens*, 2. 8ª ed. São Paulo: Atual, 2012.
- CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano 1*. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- DANTE, Luiz Roberto. *Matemática 4º ano*. Projeto Apis. São Paulo: Editora Ática, 2016.
- DIAFÉRIA, Celina; PINTO, Mayra. *Construindo consciências: português 8*. São Paulo: Scipione: 2007.
- FIORIN, José Luiz. *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. 2ª. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- GEWANDSZNAJDER, Fernando. *Ciências Planeta Terra*. Projeto Teláris, 6º ano, São Paulo: Ática, 2015.
- HERNANDES, Roberta.; BARRETO, Ricardo Gonçalves. *Da escola para o mundo: projetos integrados*. 8º e 9º anos. São Paulo: Ática, 2018.
- MARCA CRIANÇA, *História e Geografia*, 5º ano. Autores: Maria Teresa, Maria Elisabete e Armando Coelho, São Paulo: Scipione: 2015.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. “Compreensão do texto: algumas reflexões”. In: DIONISIO, Angela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001. p. 46-59.
- MOREIRA, João Carlos; DE SENE, Eustáquio. *Geografia geral e do Brasil*. 8º ano. São Paulo: Scipione, 2014.
- RIBEIRO, Wagner Costa. *Por dentro da geografia*. 6º ano. São Paulo: Saraiva, 2016.
- TERRA, Ernani. *Leitura de professores: uma teoria da prática*. Tese (Doutorado em Língua portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.
- VELÁSQUEZ, Marisol. *Aplicación del Marco Teórico a una investigación empírica*. In: VIRAMONTE DE ÁVALOS, M. *Comprensión lectora: dificultades estratégicas en la resolución de preguntas inferenciales*. Buenos Aires: Edciciones Colihue, 2000.

VEM VOAR, 3º ano Interdisciplinar. Ciências, Geografia e História. Obra didática de natureza coletiva produzida e organizada pela Editora Scipione, São Paulo: Scipione, 2017.

VICENTINO, Cláudio et. al. *História: ensino médio, volume único, parte 1*. São Paulo: Scipione, 2014.

Dados para indexação em língua estrangeira

TERRA, Ernani

The construction of senses in activity statements in textbooks

Estudos Semióticos, thematic issue

“Contributions of semiotics and other theories
of text and discourse to teaching”

vol. 15, n. 2 (2019)

issn 1980-4016

Abstract: *The topic of this article it is the construction of senses in activity statements in textbooks. The goal is to show the discursive strategies used by the enunciator to manipulate the enunciate aiming lead him on to accept the proposed contract. The analysis of the corpus showed us that the activities do not restrict themselves to verify if the student learn the exposed content, but they also give voice to the enunciates to manifest their personal opinions and experiences. This work justified himself by the fact that, at least in the public schools, the textbook is the tool that guide teachers in theirs pedagogic activity and the activities inserted in it are one of the tools by which teachers can assess learning. The corpus consists of activity statements in textbooks of Elementary and High School subjects, published by publishers based in São Paulo, destined to the privet market and the public school system. The theoretical foundation are the enunciation studies and the French line Semiotics. The results demonstrate that in various types of activities there is an effect in the sense of proximity, reversing the student/teacher asymmetry, characteristic in older textbooks.*

Keywords: *activity statements; textbooks; Semiotics; enunciation.*

Como citar este artigo

TERRA, Ernani. A construção de sentido em enunciados de atividades em livros didáticos. *Estudos Semióticos* [online]. Volume 15, n. 2. Dossiê temático “Contribuições da Semiótica e de outras teorias do texto e do discurso ao ensino”. Editoras convidadas: Diana Luz Pessoa de Barros, Lucia Teixeira e Eliane Soares de Lima. São Paulo, dezembro de 2019. p. 262-279. Disponível em: www.revistas.usp.br/esse . Acesso em “dia/mês/ano”.

Data de recebimento: 15/07/2019

Data de aprovação: 30/08/2019
