

RUTINEIA SEVERO

O LUGAR DO SUJEITO/LEITOR NO LIVRO DIDÁTICO

Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II, defendido em banca examinadora em 10/12/2015.

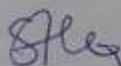
Orientadora: Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

Aprovado em: 10/12/15

BANCA EXAMINADORA



Profa. Me. Liana Cristina Giachini (UFSM – Santa Maria)



Profa. Me. Mary Stela Surdi (UFFS – Chapecó)

Prof. Dr. Valdir Prigol (UFFS – Chapecó/membro suplente)

Chapecó – SC, 10 de dezembro de 2015.

# O Lugar do Sujeito/Leitor no Livro Didático<sup>1</sup>

Rutinéia Severo<sup>2</sup>

rutynha\_sev@hotmail.com

**RESUMO:** O presente trabalho busca compreender como estão formuladas as questões *Exploração do texto* propostas no livro didático do 9º ano da coleção *Jornadas.Port.* Utilizamos como base teórica a Análise de Discurso franco - brasileira. Primeiramente, estudamos sobre o percurso do ensino de língua portuguesa e do livro didático. Posteriormente, buscamos fundamentação teórica nos estudos de Maria José Coracini e Eni Orlandi sobre leitura e a posição adotada nos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina referente à leitura nas aulas. À luz dessa perspectiva teórica, investigamos como estão formuladas as questões com a finalidade de compreender quais as habilidades que as questões exigem/desenvolvem no sujeito/leitor e de examinar se as questões permitem que o sujeito/leitor produza sentidos a partir do texto ou limita o sujeito/leitor à localização de informações que se encontram no texto. Por fim, expor os resultados da análise das questões para reflexão da importância da leitura numa perspectiva discursiva. Esta reflexão é uma ferramenta fundamental para auxiliar o professor a ministrar suas aulas de língua portuguesa, uma vez que na sala de aula existem sujeitos/alunos que se constituem e produzem sentidos diferentes, por isso, as questões devem dar espaço para que o sujeito/leitor possa produzir sentidos a partir das condições de produção na qual se constitui e constitui o texto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Livro Didático. Leitura. Sujeito/ leitor. Discurso.

## Introdução

O presente trabalho teve como *corpus* de análise o tópico *Exploração do texto* que se encontra em todas as unidades propostas no livro didático do 9º ano, da coleção *Jornadas.Port.*, única coleção dotada no ensino da língua portuguesa no nível fundamental na Escola Estadual de Cordilheira Alta – SC. Para desenvolver a pesquisa sustentamo-nos na perspectiva da Análise de Discurso franco - brasileira com base nos estudos de Maria José Coracini e Eni Orlandi sobre leitura e sujeito discursivo em relação à leitura. Também analisamos a posição adotada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais e a Proposta Curricular de Santa Catarina sobre a leitura nas aulas de língua portuguesa.

A partir de nosso objeto de estudo, nosso objetivo geral é analisar as questões contempladas no tópico *Exploração do texto*. Essa análise nos permite compreender o lugar do

---

1 Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II. Orientadora Profa. Dra. Mary Neiva Surdi da Luz.

2 Acadêmica da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

livro didático nas aulas de língua portuguesa, sua relevância como uma das ferramentas para o trabalho com a leitura e estudo do texto, e, assim, compreender como a leitura é trabalhada nesse livro didático. Nesta análise, investigamos as questões de estudo do texto com a finalidade de compreender quais habilidades as questões exigem/desenvolvem no sujeito/leitor e de examinar se as questões dão lugar para que o sujeito/leitor produza sentidos a partir do texto ou limitam o sujeito/leitor à localização de informações que se encontram no texto.

A análise do livro didático, pela perspectiva discursiva da AD, nos ajuda a compreender a produção do sentido, em sua multiplicidade, possibilitando que nos livros as atividades trabalhem a produção de diferentes sentido dos sujeitos/ leitores, permitindo as várias leituras possíveis de um texto na sala na aula. O presente estudo, que toma como *corpus* de análise as questões do tópico *Exploração do texto*, auxilia na compreensão e discussão sobre a formação de sujeitos/ leitores na escola, tendo como *locus* desse olhar o material didático distribuído aos alunos, enquanto uma ferramenta para o trabalho com leitura e estudo do texto nas aulas de Língua Portuguesa.

Nessa perspectiva, num primeiro momento, apresentamos a constituição do ensino de língua portuguesa e a história do livro didático, permitindo-nos compreender o percurso do ensino de português e da constituição do livro didático ao longo do tempo. Desenvolvemos a noção de *leitura* conforme a perspectiva discursiva. Apresentamos, também, como se constitui a noção de leitura nos documentos oficiais, Proposta Curricular de Santa Catarina e Parâmetros Curriculares Nacionais, além de apresentar o livro didático utilizado como arquivo. De posse desses materiais, buscamos compreender, a partir da análise da formulação das questões que constituem o tópico de estudo do texto como a leitura foi abordada neste material, assim como que habilidades exigem e desenvolvem no sujeito/leitor. Em nossas análises, relacionamos o que está dito nesse material à memória do ensino da língua portuguesa, observando também como essa memória se articula ao novo e às orientações oficiais.

A escolha do livro didático do 9º ano, da coleção *Jornadas.Port*, única utilizada no ensino fundamental nas aulas de língua portuguesa na Escola Estadual de Cordilheira Alta, se justifica na importância das práticas de leitura para formação de um sujeito/leitor em que precisa desenvolver habilidades leitoras que o capacitem à leitura de uma grande diversidade de textos e discursos na esfera escolar e na sua vida diária, contribuindo para a formação de leitores competentes para o ingresso no ensino médio.

## 1 O ensino de língua portuguesa e o livro didático

Compreendemos que o ensino de Língua Portuguesa tem, afirma Bunzen (2011), por finalidade formar leitores e produtores competentes de textos nos diferentes gêneros discursivos. Segundo Bunzen (2011), o ensino centra-se nas práticas e atividades que desenvolvam nos alunos capacidades de compreensão e da produção de textos de uma forma crítica e contextualizada. Sua organização está centrada em importantes eixos que são: a leitura e a produção de textos, a oralidade e os conhecimentos linguísticos. Esses eixos podem, no ensino, estar articulados com outras disciplinas, por isso o texto é considerado a unidade para o ensino de Língua Portuguesa e os gêneros são considerados como objetos de ensino.

Em sua tese, Leão (2007, p. 9) comenta que o ensino de língua portuguesa se fortaleceu depois da implantação de políticas por Marquês de Pombal, que oficializou a língua portuguesa no Brasil, em meados dos séculos XVIII. Todo indivíduo que habitasse essa nação deveria falar a língua oficial, e, como consequência, esse uso da língua oficial causou um declínio e silenciamento da língua geral, compreendida “como a língua da civilização ensinada nas escolas de ler e de escrever através da política linguística dos jesuítas”, essa língua era usada para que os colonizadores, colonos e índios se comunicassem. A língua portuguesa passou a ser incluída na escola e os alunos passaram a aprender a ler e escrever em português.

O estudo da língua portuguesa era dividido em três disciplinas: retórica e poética que estudavam a literatura, e a disciplina gramática que estudava a gramática latina e a portuguesa. A criação do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1837, contribuiu para o surgimento de currículos seriados. Esses currículos tornaram-se referências para as instituições de ensino, oficializando, assim, um manual para o estudo do português, chamado *Antologia Nacional de Fausto Barreto e Carlos Laet*. As antologias e as seletas eram os materiais didáticos utilizados no final do século XIX e começo do século XX. A Seleta Nacional era composta por vários textos para leitura escolar, de diferentes autores brasileiros e portugueses. De acordo com Leão (2007), a Antologia Nacional, além dos textos para leitura, continha uma gramática normativa para o estudo da língua. Com o passar dos anos, esses materiais foram se compactando em apenas um material, intitulado livro didático.

O estudo das profundas mudanças ocorridas no século XX é fator importante para a compreensão do ensino de língua portuguesa, principalmente depois da Constituição de 1934

que, conforme Leão (2007, p.17), reconhecia “a educação como direito dos cidadãos e obrigação dos poderes públicos”, tornando o ensino primário obrigatório e gratuito. A obrigação para a efetivação e manutenção do ensino público foi passada aos Estados. Em 1937 com o Golpe de Estado, a Constituição não reconhece a obrigatoriedade do Estado em relação ao ensino gratuito como direito de todos. Somente em 1946 a Constituição vai reconhecer a educação como direito de todo indivíduo e como obrigação do poder público.

Sobre a história do ensino de língua portuguesa, Soares (2004) aponta importantes contribuições. Primeiramente, a autora faz uma referência à escola como uma instituição burocrática, também classifica o conhecimento como burocratizado, em que há um processo que institui e constitui os saberes escolares. Para a autora, na democratização da escola se observa uma crescente reivindicação à escolarização pelas camadas sociais, o ensino é tanto para os filhos da burguesia como para os filhos dos trabalhadores. Ela salienta que foi necessário que houvesse uma reformulação das funções e dos objetivos da escola para poder acompanhar esse progresso, bem como uma modificação dos saberes escolares.

Soares (2004) apresenta a influência de algumas teorias no ensino de língua. A primeira analisada é a influência da teoria da comunicação que coincide com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação dos anos de 1970, que impôs como objetivo reformular o ensino primário e médio, colocando o ensino segundo os objetivos e a ideologia que o regime militar seguia. O estudo da língua portuguesa passou a ter como objetivo aperfeiçoar os comportamentos dos alunos para que eles se tornassem emissor e receptor de mensagens. Nos anos de 1980, Soares apresenta como contribuição ao ensino de línguas os estudos no campo da linguística, da sociolinguística, da psicolinguística, da linguística textual, da pragmática, da análise do discurso, etc. A autora enfatiza os estudos no campo da sociolinguística, que alerta sobre os diferentes falares dos alunos que constituem o espaço escolar.

Já nos anos de 1990, observamos uma postura do Ministério da Educação, Cultura e Desporto (MEC) como o órgão do poder público federal responsável pela educação, que pode formular e avaliar políticas nacionais, zelando pela qualidade e cumprimento das leis sobre a educação. Uma das medidas que o MEC implementou foi a formulação de diretrizes, que, juntamente com o Conselho Nacional de Educação e a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB, formularam os documentos oficiais denominados de Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs. Essas diretrizes definem uma base nacional de estudo para os diferentes níveis

no ensino, estabelecendo os conteúdos mínimos que compõem os currículos de referência básica na educação.

## **2 O programa nacional do livro didático**

Levando em consideração as transformações no ensino de língua portuguesa e o percurso dos materiais escolares até a compilação dos atuais livros didáticos, notamos uma preocupação na elaboração de material didático de qualidade. Atualmente, os livros didáticos utilizados nas aulas de língua portuguesa são selecionados pela sua qualidade. As editoras já elaboram os seus livros com base nos critérios de avaliações propostos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Esses critérios de seleção surgem para combater os materiais sem comprometimento com a qualidade.

O PNLD criado em 1985 como uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC), tem por objetivo avaliar, recomendar, comprar e distribuir gratuitamente os livros didáticos para a Educação Básica das escolas públicas. Essa proposta governamental avalia sistemática e continuamente a qualidade dos livros, que, para poderem ser escolhidos, precisam estar de acordo com os critérios comuns de análise e levar em consideração os critérios eliminatórios.

Estudos e investigações que acontecem desde os anos de 1960 apontam livros didáticos com baixa qualidade, conforme afirma Batista (2003, p.28) e revelam “seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas”. Essas pesquisas contribuíram para que, em 1993, o Ministério da Educação formasse uma comissão de especialistas para avaliar a qualidade dos livros.

O PNLD vem combater a falta de qualidade dos livros. Um modo de avaliar é observar se o livro apresenta alguns temas enquadrados nos critérios eliminatórios dos livros. Esses critérios combatem os preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade, entre muitas outras discriminações, deve também combater os livros que contenham erros conceituais da área. As coleções que passam pela etapa da avaliação dos critérios eliminatórios são publicadas no *Guia de Livros Didáticos*, e posteriormente esse guia é disponibilizado para os professores escolherem uma coleção.

Esse programa impactou na produção e elaboração dos materiais escolares, pois não basta apenas produzir um livro e querer distribuí-lo às escolas, a obra precisa apresentar qualidade e ser bem elaborada.

### **3 A leitura e os sujeitos/leitores**

Ao estudarmos sobre o ensino da língua portuguesa e o livro didático, compreendemos o percurso histórico do ensino e do livro, que focalizavam dois aspectos, o ensino de gramática e de antologia. Posteriormente, observamos que o ensino e o material didático transformaram, de modo que o livro didático passou a ser uma compilação em que se estuda a compreensão do texto, da leitura, da gramática e da literatura, seguindo sempre os critérios de avaliação propostos pelo PNLD. Ao lermos os textos apresentados nos livros didáticos e as questões de estudo do texto, adotamos como ponto de partida deste estudo a perspectiva discursiva.

No estudo da linguagem, Ferreira (2005) aponta que a Análise de Discurso (AD) de linha francesa questiona o corte epistemológico língua/ fala proposto por Saussure dentro do Estruturalismo Linguístico. Enquanto o estruturalismo tem como objeto de estudo a língua separada da fala, a AD questiona esse corte epistemológico língua/ fala, propondo assim outro que convoca a exterioridade da língua, que seria língua/ discurso. O estudo da língua num enfoque discursivo leva em consideração as possibilidades de equívocos ou falhas e a marca da historicidade que está inscrita na língua, ou seja, a incompletude do dizer. O estudo do discurso centra-se em questões sobre a língua, a história e o sujeito. Nessa perspectiva discursiva, o sujeito é participante do processo de construção do sentido.

Segundo Orlandi (2006), a AD trabalha com a relação entre língua e discurso. Para a autora, “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (2006, p.14), e esses efeitos são resultados da relação entre sujeitos simbólicos que estão participando do discurso. Orlandi (2006, p.19) aponta que “o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia, pelo simbólico”, e define sujeito não como um ser empírico, mas como uma posição sujeito que está projetada no discurso. Discurso considerado pela autora como sendo ao mesmo tempo social e histórico.

Para Indursky (2003, p.190), “o sujeito, ao identificar-se com uma determinada *posição sujeito*, acaba por inscrever-se em uma delas”, e, ao mesmo tempo, vai divergir ou opor-se com outras posições de sujeito, de outras formações discursivas, que segundo Orlandi (2006, p.17)

são definidas como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito”. Indursky (2003, p.191) aponta que, em nossa formação social, há inúmeras formações discursivas interligadas, resultando em diferentes sujeitos sociais. É, nessa diversidade de sujeitos sociais que a autora salienta a diversidade de leituras possíveis, trabalhando com a pluralidade de leituras.

Ao estudarmos sobre a leitura pela perspectiva discursiva, apontamos o que Coracini (2010) discute sobre as diferentes concepções no ato de ler, que passa de apenas decodificação de informação a uma prática discursiva de leitura. No seu estudo, a autora diferencia essas concepções e mostra as diferenças em relação à produção de sentidos com o texto. A primeira concepção de leitura abordada está ligada à visão estruturalista, que adota o texto como a única fonte de sentidos, buscando o sentido nas palavras e nas frases. A leitura é apenas decodificação e reconhecimento de itens linguísticos, deixando o sujeito sem relação com a produção de sentido, e o texto se torna um objeto. Para a autora, a segunda concepção de leitura trabalha com o texto predeterminando algumas leituras possíveis e impossibilitando outras, o leitor deve ser capaz de buscar as marcas deixadas no texto pelo autor, buscando responder as ideias e intenções do autor ao escrever o texto. Nas concepções mencionadas acima, o texto tem prioridade sobre o leitor, impossibilitando a produção de sentidos.

A terceira concepção do ato de ler, Coracini (2010, p.15) define como um processo discursivo em que os sujeitos produzem sentidos, histórica e ideologicamente constituídos. Nessa concepção, os sentidos produzidos na leitura são determinados pelo social, histórico e ideológico, configurando os comportamentos, as atitudes, a linguagem de cada um. O texto não contém um sentido único, pois tem relação com as condições de produção<sup>3</sup> dos sujeitos. Nessa visão observamos que a produção de sentido está ligada ao sujeito e não apenas à decodificação do texto em si.

Na perspectiva discursiva, segundo Orlandi (2012, p. 49), a leitura do texto não é vista apenas como “decodificação, a apreensão de um sentido (informação) que já está dado nele”, o texto não deve ser visto como um produto, mas deve ser visto como o processo de sua produção, considerando que o leitor atribui sentidos ao texto, produzindo sua leitura. Portanto, não

---

<sup>3</sup> Para Orlandi, “condições de produção incluem, pois, o sujeito e a situação.” A autora faz uma classificação da situação em sentido estrito e sentido lato. No sentido estrito, estão as circunstâncias da enunciação, e, no sentido lato, está o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2006, p.15)

podemos adotar o texto como única fonte de produção de sentido, uma vez que a produção de sentido tem dependência da leitura de cada sujeito. Coracini (2010) apresenta a relação das diferentes leituras possíveis realizadas pelo sujeito com os diferentes momentos em que ele vive, devido o fato de estar em constante mutação, logo o sentido produzido na leitura do texto nunca será o mesmo. Nessa perspectiva, Coracini fala de pluralidade de sentidos, ou disseminação de sentidos, diferenciando do sentido do texto polissêmico e do texto monossêmico.

Em seus estudos, Orlandi (2012) apresenta uma noção de leitura polissêmica<sup>4</sup>, distinguindo os diferentes sentidos sobre a leitura. Para a autora, a reflexão sobre a leitura deve levar em conta alguns fatos como: pensar a produção da leitura como possível de ser trabalhada; que a leitura e a escrita são parte do processo de instauração de sentido; de que todo o sujeito/leitor tem suas especificidades e suas histórias; que os sentidos e os sujeitos são determinados histórica e ideologicamente; que há variados modos de leitura; que cada leitura individual está relacionada aos modos e efeitos de cada momento histórico e social. Essa reflexão foca na produção de sentido a partir da história de cada sujeito nas suas leituras individuais.

A autora aponta, ainda, que a leitura “é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos” que está associada à historicidade (Orlandi, 2010, p.10). A autora apresenta dois leitores para entendermos o processo de interação da leitura: o leitor virtual inscrito no texto que é constituído no próprio ato de escrita, e o leitor real, que é aquele que lê o texto. E, esse processo se dá pela relação de confronto existente entre o leitor virtual e o leitor real. Orlandi explica que o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outros sujeitos (leitor virtual), a relação acontece entre homens, é social, histórica, mediada por objetos. A historicidade do texto é a historicidade da ação da leitura, da sua produção. Orlandi (2012, p. 11) afirma que “a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual”, o momento dos interlocutores se posicionarem como interlocutores, produzindo significação ao texto. No processo de leitura, essa relação entre os interlocutores é um dos componentes do contexto de leitura, como os diferentes modos de leitura que indicam diferentes formas de relação dos leitores com o texto.

---

<sup>4</sup> Numa leitura polissêmica verificamos a presença do *discurso lúdico*, que Orlandi (2009, p.15) define como “aquele em que o seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença”. Para a autora, no discurso lúdico há possibilidade de “reversibilidade na relação entre interlocutores.” (2009, p.29)

Orlandi (2012, p. 45) considera a leitura “uma questão lingüística, pedagógica e social ao mesmo tempo” não podendo ser estudada separadamente. E afirma que não se deve restringir a leitura a um caráter mais técnico, de apenas estratégias pedagógicas<sup>5</sup> imediatistas utilizada na escola para a urgência de resultados escolares, deixando de lado aspectos fundamentais que focam na história das relações na nossa sociedade, das instituições do saber. Essa prática de leitura foca na decodificação de palavras e frases, não leva em conta o sujeito como produtor de sentidos.

Há uma separação entre as classes sociais na sua relação com a escola e a leitura, e, segundo Orlandi (2012, p. 47), não é apenas o acesso ao conhecimento que vai mudar essas relações sociais entre as classes, “mas o modo de sua apropriação, no qual estão atestadas as marcas de quem se apropria dele”. Com isso, a autora mostra que há formas de saberes diferentes com suas funções sociais distintas, o saber dominante considerado como as formas legítimas e, também, há outros saberes que são considerados não legítimos. Para a autora deve-se procurar uma forma de leitura que possibilite ao aluno envolver sua própria história de leitura, de modo que o aluno possa relacionar sua história com a escola e o conhecimento legítimo.

#### **4 A leitura nos documentos oficiais**

A nova Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 2014, p.25) traz a Formação Integral como uma finalidade para a Educação Básica, declarando que “quanto mais integral a formação dos sujeitos, maiores são as possibilidades de criação e transformação da sociedade.” Para uma formação integral, a proposta aborda o ser humano como sujeito, que, por meio de seu trabalho, produz as condições para a (re)produção da vida, modificando o espaço em que vive, e estabelecendo relações com a sociedade. Nessa atualização, observamos que umas das orientações para a revisão dos pressupostos teórico-metodológicos foca na finalidade de repensar sobre quem são os sujeitos da educação básica, tendo em vista a compreensão de como eles se constituem na sociedade.

Pela PCSC (2014, p.124), o trabalho com o estudo do texto na Área de Linguagens deve se considerar “o propósito interacional, o seu contexto social, histórico e cultural e a

---

<sup>5</sup> Nas estratégias pedagógicas podemos citar a presença do Discurso Pedagógico caracterizado como um “discurso autoritário porque não há reversibilidade ente professore e aluno”(SOUZA, 2013, p.143)

materialidade linguística – estrutura organizacional do texto, questões semânticas, sintáticas e lexicais” de cada texto a ser estudado. Segundo a PCSC, para a formação de leitores deve se considerar as implicações interpessoais e intrapessoais. As implicações interpessoais se referem às relações que acontecem entre os diferentes sujeitos mediadas nas e pelas linguagens. Já as implicações intrapessoais são compreendidas se como um processo em que o leitor deve interagir com o autor evocando todos os seus conhecimentos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 1997) de língua portuguesa têm como um dos objetivos para o Ensino Fundamental que os alunos possam utilizar das diferentes linguagens para produzir, expressar e comunicar suas ideias, que possam interpretar e usufruir das produções culturais. O domínio da língua está ligado à plena participação social, à comunicação, ao acesso à informação, pois por meio dela que se expressa e defende pontos de vista, construindo visões de mundo diferentes. Esse conhecimento linguístico cabe à escola o promover, progressivamente durante o percurso do aluno na escola.

A linguagem, nos PCNs (1997), é vista como um processo de interlocução realizada nas práticas sociais nos diferentes grupos da sociedade em cada momento da sua história. A língua é vista como um sistema de signo histórico e social, permitindo que o homem signifique o mundo e a realidade em que vive. Assim, os sentidos das palavras, dos enunciados estão associados aos seus significados culturais, históricos e sociais. A língua se realiza nas práticas sociais, é pelo uso dela que os alunos se apropriam dos conteúdos e transformam em conhecimentos.

Em relação às práticas de leituras, os PCNs (1997) abordam a leitura e a escrita como práticas complementares que estão relacionadas com o processo de letramento, já a fala influencia na escrita, e a escrita transforma a fala numa fala mais letrada. Com essas práticas, os alunos adquirem conhecimentos dos diversos gêneros. A leitura deve ter como finalidade formar leitores competentes, e conseqüentemente transformar a escrita.

A leitura nos PCNs não é abordada apenas como um processo de extrair informação da escrita, decodificando o código. A leitura deve ser vista como um processo em que o leitor realiza um trabalho construindo o significado do texto, levando em consideração seus objetivos, seus conhecimentos de mundo, do tema, do autor, dos signos linguísticos, do gênero em que o texto se enquadra. A leitura implica compreensão, ou seja, implica que sentidos são constituídos antes desse processo.

Os PCNs apontam como leitor competente aquele que compreenda o que lê, que aprenda a ler aquilo que está implícito, que possa estabelecer relações com o texto que lê e outros. O leitor competente precisa compreender que para um texto pode ser atribuído vários sentidos e não apenas um.

## **5 Livro didático: Jornadas.port**

O livro didático analisado, intitulado *Jornadas.port 9º Ano Língua Portuguesa Manual do Professor*, faz parte de uma coleção de quatro volumes da editora Saraiva, ano 2012. Essa coleção foi elaborada pela professora Dileta Delmanto, licenciada em Letras e Mestre em Língua Portuguesa pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e pela professora Laiz B. de Carvalho, licenciada em Letras e Mestre em Literatura Portuguesa pela Universidade Sagrado Coração (USC – Bauru - SP). Conforme descrito na Apresentação do Manual do Professor, a coleção foi o resultado das inúmeras experiências em sala de aula, dos seus estudos teóricos, das suas reflexões acerca do processo de ensino-aprendizagem e das reflexões sobre as metodologias e didáticas aplicadas em classe.

Ao analisarmos o que o *Guia de livros didáticos: PNLD 2014* resenha sobre a coleção, notamos que o *Guia* aponta, no eixo dos conhecimentos linguísticos, ainda se fazer presente na obra, “uma perspectiva tradicional de ensino de Língua Portuguesa” (GUIA, 2014, p.64), e o *Guia* ressalta que, apesar dessa perspectiva tradicional, “prevalece uma perspectiva interacionista da língua que contempla letramentos diversos e elege os gêneros textuais como instrumentos de aprendizagem”(2014, p.64). O guia, ao abordar sobre leitura no livro, ressalta que os gêneros textuais estão no centro do estudo e análise, e que “as atividades tratam a leitura como processo e colaboram para a formação do leitor, abordando-a como uma prática social e situação efetiva de interlocução entre leitor e autor” (2014, p.66). As atividades fazem referência aos textos principais em cada capítulo das unidades.

O livro analisado está dividido em oito unidades, cada unidade é organizada em dois capítulos, com os títulos *Leitura 1* e *Leitura 2*, que abordam os textos para as atividades de leitura. Cada capítulo explora um gênero textual específico com as seguintes seções *Exploração do texto*, *Produção escrita* ou *Produção oral* e *Reflexão sobre a língua*, trabalhando com a leitura, a produção textual e os conhecimentos linguísticos.

No Manual do Professor (MP), disponível ao final do livro *Jornadas.port 9ºAno* (2012, p. 19), verificamos uma explanação das propostas e objetivos das atividades de *Leituras 1 e 2* e *Exploração do texto*. Os textos escolhidos para as seções *Leituras* de todas as unidades foram selecionados pela sua diversidade de gênero, pelo tipo de organização textual, pelo seu tema, pela linguagem utilizada, pela época e nacionalidade do seu autor, pelo contexto de produção, pelo uso social, pela adequação à faixa etária e pelo seu grau de dificuldade, com a finalidade de despertar o interesse pela leitura. Na seção *Exploração do texto*, há três subseções, são elas: *Nas linhas do texto*, *Nas entrelinhas do texto* e *Além das linhas do texto*. Essas subseções são destinadas “ao estudo do texto e visam, especialmente, a desenvolver no aluno as capacidades e habilidades da linguagem necessárias para que ele se torne um leitor competente” (2012, p.19) representando três diferentes momentos no estudo e exploração do texto.

O Manual do Professor (2012, p.20) descreve a finalidade de cada um destes momentos no estudo do texto. A subseção *Nas linhas do texto* tem por finalidade que o aluno localize e compare informações explícitas, já a seção *Nas entrelinhas do texto* foca-se nas finalidades de poder inferir, de ter uma compreensão global, de poder formular hipóteses, de estabelecer causa e consequência, e de conseguir identificar o tema, e a seção *Além das linhas do texto* objetiva que o aluno possua um “posicionamento crítico, apreciação de ordem estética, ética, política e ideológica com base na leitura” (2012, p.20). Por fim, o Manual descreve seu objetivo no desenvolvimento de competências e habilidades para utilizar o conhecimento adquirido nas várias situações que serão relevantes nas suas vidas futuras.

Quanto à organização, o Manual do Professor expõe que essas subseções “advêm da concepção de que a leitura é uma construção que envolve tanto o produtor do texto como o leitor”(2012, p.20). Quanto à habilidade do leitor de interpretar as pistas do texto, o Manual descreve que essa habilidade tem relação de dependência tanto de uma maior ou menor aproximação dos sentidos pretendidos pelo autor como da possibilidade de atribuir novos sentidos pertinentes ao que está escrito. Por fim, o Manual descreve que as atividades têm por finalidade a construção e a reconstrução dos sentidos do texto pelo aluno/leitor.

Sobre as *Orientações Didáticas* que o Manual (2012, p.24) aborda em relação à leitura e à exploração do texto, observamos algumas sugestões sobre as correções das atividades com os alunos. Primeiramente, a orientação é que os alunos possam ouvir as respostas de seus colegas e, quando solicitados, apresentar suas interpretações, depois a orientação é para o professor, que

deve explicar para os alunos que o importante não é achar uma resposta certa, mas a resposta que o texto autoriza. Também descreve que o texto impõe limites à sua interpretação, e os alunos devem acostumar-se a respeitá-los. Por último, apresenta a proposta de discussão e análises das respostas dos alunos que devem justificar seu ponto de vista, e quando convencidos de que suas análises são inadequadas devem alterar suas respostas.

## **6 Análises**

O Manual do Professor (MP) expõe que a organização das subseções da seção *Exploração do texto*, “advém da concepção de que a leitura é uma construção que envolve tanto o produtor do texto como o leitor” (2012, p.20), nessa concepção o autor e o leitor do texto produzem sentidos. Em seguida, o MP aponta a habilidade do leitor de interpretar as pistas do texto, explicando que essa habilidade de interpretar as pistas deixadas no texto depende tanto de uma maior ou menor aproximação dos sentidos pretendidos pelo autor como da possibilidade de atribuir novos sentidos pertinentes ao que está escrito. Compreendemos que as orientações do MP levam em direção de um sentido determinado pela intencionalidade do sujeito autor do texto, e direcionam a leitura para a atribuição de sentidos que se refere ao que está escrito no texto. Por fim, descreve que as atividades: “visam à construção e à reconstrução dos sentidos do texto pelo aluno” (p.20). Nesse posicionamento, observamos o texto e o autor como determinadores de sentidos, tornando-se o sentido um objeto a ser alcançado pelo sujeito/leitor.

Ao analisar as finalidades propostas pelo MP para o estudo do texto na primeira e segunda parte da seção *Exploração do texto*, intituladas respectivamente, *Nas linhas do texto* e *Nas entrelinhas do texto*, compreendemos que o estudo visa a explorar e comparar informações explícitas, inferir, produzir uma compreensão global do texto, formular hipóteses, estabelecer causa e consequência, e identificar um tema. Pelas finalidades propostas pelo MP, identificamos nessas duas etapas da exploração do texto uma filiação à concepção de leitura como decodificação, em que o texto, as palavras e as frases são as únicas fontes em que o aluno deve se prender para chegar ao sentido de sua leitura, cumprindo-se, assim, a finalidade proposta pelo MP de desenvolver as habilidades do leitor de interpretar as pistas que estão no texto.

Ao passarmos para terceira etapa da exploração do texto, subseção *Além das linhas do texto*, verificamos que a finalidade apontada pelo MP é a busca pelo posicionamento crítico do

aluno, pela apreciação de ordem estética, ética, política e ideológica desenvolvida ao realizar sua leitura. Com base nessa posição, compreendemos que há abertura para uma concepção de leitura discursiva em que o sujeito/leitor deve se posicionar como sujeito apreciando a leitura numa ordem estética, ética, política e ideológica para produzir sentido. Nessa perspectiva, não é o texto como um objeto que determina o único sentido para as leituras, mas a relação dele com as condições de produção do sujeito/leitor que determinaram as possíveis leituras. Por fim, o MP ressalta a finalidade de desenvolver competências e habilidades adquiridas para que os alunos possam utilizar em situações relevantes nas suas vidas futuras, ou seja, desenvolver competência e habilidades para resolver situações-problema para qualquer questão proposta.

Ao investigarmos as formulações das questões *Exploração do texto*, propostas no livro didático do 9º ano da coleção Jornadas.Port, focamos nosso trabalho na terceira etapa do estudo do texto, *Além das linhas do texto*, que visa a desenvolver um posicionamento crítico do aluno/leitor, a partir da leitura dos textos propostos nas unidades.

Ao organizarmos as questões da subseção *Além das linhas do texto*, em quatro regularidades discursivas (RD) constituímos nosso “*corpus discursivo*” que, segundo Courtine, é “um conjunto de sequências discursivas estruturado segundo um plano definido em referência a um certo estado das condições de produção do discurso ” (1981 *apud* LEÃO, 2007 p.77), ou seja, cada regularidade discursiva contém um conjunto de sequências discursivas<sup>6</sup>. Primeira regularidade discursiva (RD1), intitulamos *Situações reais de experiências*; segunda regularidade discursiva (RD2), *Situações hipotéticas*; terceira regularidade discursiva (RD3), *Exposição de opiniões sobre fatos, acontecimentos, atitudes em relação à leitura do texto*, e a quarta regularidade discursiva (RD4), *Estudo do texto: comparar, analisar e identificar a leitura com outros textos*.

Na primeira regularidade discursiva (RD1), *Situações reais de experiências*, as sequências discursivas foram organizadas segundo o objetivo de expor situações reais de experiências do sujeito/leitor. Nessas atividades o sujeito/leitor pode se posicionar como sujeito produtor de sentidos.

---

<sup>6</sup> Segundo Orlandi, sequência discursiva “é uma entidade discursiva de fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (1984 *apud* LEÃO, 2007, p.77)D

Quadro 1: RD 1- situações reais de experiências

SD 1- Em quais situações da vida em sociedade as pessoas facilmente se deixam enganar? A que podemos atribuir esse comportamento? ( <i>Unidade 1: p.18. Leitura 1</i> )
SD 2- O pai de Mauro, retrato de muitos outros brasileiros que passaram por esses tempos tumultuados, sacrificou sua família e a própria vida na luta por um ideal. Você já ouviu falar de outros brasileiros que tenham feito isso? ( <i>Unidade 6: p.201. Leitura 1</i> )

Fonte: Delmanto, Dileta. Carvalho, Laiz B. Jornadas.Port – Língua Portuguesa, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

A primeira sequência discursiva (SD 1), remete à Leitura 1 do gênero conto, Piquenique, da primeira unidade do livro didático. A questão, “*Em quais situações da vida em sociedade as pessoas facilmente se deixam enganar? A que podemos atribuir esse comportamento?*” exige do aluno conhecimentos sobre situações que envolvam o engano de pessoas, podendo ser uma situação real vivida por ele ou por alguém que faça parte de sua vida. Essa questão exige do leitor uma habilidade de relacionar-se a uma situação real, explicando os motivos que podem levar um sujeito a ser enganado. O aluno/leitor tem o espaço para expor sua produção de sentido a partir da leitura do conto, a questão não limita o aluno/leitor a buscar informações que estão explícitas no texto, como um objeto a delimitar sentidos, mas possibilita a busca de sentidos pelo sujeito/leitor.

A SD 2, da RD 1, é um dos recortes que compõem a subseção *Além das linhas do texto*. O estudo do texto refere-se à leitura de um roteiro de um filme, *O ano que meus pais saíram de férias*, No estudo do texto, Unidade 6. A formulação da questão é iniciada com uma breve explicação sobre o pai de Mauro e sua luta por um ideal num regime militar de censura, de perseguição política, falta de direitos e de democracia, e termina propondo ao aluno/leitor que ele pense se tem conhecimento de outras pessoas que tenham passado pela mesma circunstância que o pai do Mauro. A questão não se foca na busca de informações no texto lido, mas no conhecimento prévio do aluno/leitor, permitindo ao aluno a produção de sentidos que está relacionada ao seu conhecimento de mundo.

Na segunda regularidade discursiva (RD2), *Situações hipotéticas*, foram organizadas sequências discursivas que exploram a apresentação de uma situação hipotética pela perspectiva do aluno/leitor. Nessas questões, o sujeito/leitor se posiciona como produtor de sentidos.

Quadro 2: RD 2 - situações hipotéticas

SD 1- Você tem um sonho ou projeto que desejaria realizar? O que seria necessário, em seu projeto, “para transformar o não em sim”? Como a educação o ajudará nesse
---

desafio? (Unidade 2: p.53-54. Leitura 1)
SD 2- Leia estes trechos de notícias. - Vazamento de petróleo desafia a tecnologia no Golfo do México - Milhares limpam vazamento de petróleo na Nova Zelândia b) Como seria possível as pessoas colaborarem quando acontece uma tragédia desse tipo? (Unidade 3: p.84-85. Leitura 1)
SD 3- Mauro não entende por que os pais decidem sair de férias em período de aulas e o deixam para trás. b) Se a mãe resolvesse explicar a verdadeira razão de estarem partindo sem ele, o que poderia dizer-lhe? (Unidade 6: p.201. Leitura 1)
SD 4- Será que um jovem da década de 1950 e um da década atual agiriam da mesma forma diante de uma situação perigosamente envolvente? Se você chegasse sozinho a uma cidade estranha precisando procurar um lugar para ficar, como agiria de forma segura? Explique. (Unidade 7: p.248. Leitura 1)
SD 5- Se você fosse a personagem principal do conto, que recursos usaria para escapar da dona da pensão, considerando que já estivesse dentro da casa e percebesse sua real intenção? (Unidade 7: p.248. Leitura 1)

Fonte: Delmanto, Dileta. Carvalho, Laiz B. Jornadas.Port – Língua Portuguesa, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

O estudo do texto da SD1, da RD 2, refere-se à leitura de uma publicidade institucional, denominada *Diga não ao não* e à leitura de um outro texto que acompanha as questões da subseção *Além das linhas do texto*, intitulado *Einstein, o homem que mudou o mundo*, da Unidade 2. A primeira parte da SD 1 busca trabalhar com um sonho ou um projeto que o aluno/ leitor desejaria para seu futuro. Na segunda parte, pede ao sujeito/leitor uma explicação do que seria necessário para a efetivação de seu sonho ou projeto, e na terceira parte o aluno/leitor deve se posicionar indicando como a educação contribuiria para a busca do seu sonho ou projeto. Ao analisarmos a SD1, compreendemos que essa questão exige do aluno/leitor um posicionamento em relação a uma situação hipotética sobre seu futuro. A SD 1 não exige uma busca de informação nos textos, o aluno/leitor se posiciona como produtor de sentidos conforme sua formação discursiva, definida por Orlandi (2006, p.17) como “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determina o que pode e deve ser dito”.

Na SD 2, o estudo do texto da Unidade 3 é uma descrição de uma experiência científica, analisamos que a questão coloca mais dois trechos de notícias para leitura. A partir das leituras, a questão coloca como proposta discutir possibilidades de colaboração em uma trágica situação

hipotética de vazamento de petróleo. Nessa SD 2, a resposta não está na busca de informação do texto, o aluno/leitor tem lugar para se posicionar como sujeito/leitor produzindo seus sentidos. A SD 2 busca desenvolver no aluno/leitor um posicionamento diante da situação proposta e busca que ele apresente soluções para o problema apresentado.

O estudo do texto da SD 3 é voltado à leitura de um texto do gênero roteiro de um filme, intitulado *O ano que meus pais saíram de férias*, da Unidade 6. Analisamos que a formulação da questão está voltada para o aluno/leitor explicar o que poderia ser dito se fosse contado a Mauro a verdadeira razão de estarem saindo de férias. Nessa questão, observamos uma situação hipotética em que o aluno/leitor deve apresentar uma proposta de resposta para Mauro, explicando o motivo das férias em período de aula. A SD 3 mobiliza um conhecimento prévio em relação ao contexto do regime militar de censura, das perseguições políticas, da falta de democracia e de direitos. O aluno/leitor tem possibilidade de produção de sentidos de acordo com seu conhecimento prévio.

A SD 4 e a SD 5, do estudo do texto da Unidade 7, trabalham com a leitura de um conto, *A dona da pensão*. Para iniciar a subseção *Além das linhas do texto* há uma breve explicação sobre a situação constrangedora em que o personagem se envolveu no conto. A primeira parte da SD 4, pede uma comparação de atitudes diante de uma situação perigosa entre um jovem da década de 1950 e um da década atual. Essa parte da questão mobiliza uma reflexão sobre as condições de produção dos dois jovens, possibilitando ao aluno/leitor uma percepção das diferenças entre os dois jovens. O aluno/leitor tem espaço para a produção de sentidos mobilizando seus conhecimentos prévios. Na segunda parte da SD 4, a questão está voltada para uma situação hipotética em que o aluno/leitor deve se posicionar como o personagem do conto chegando em uma cidade estranha precisando de um lugar para ficar, e responder que atitude segura tomaria. Essa questão mobiliza a formação discursiva do aluno, pois nessa situação hipotética, o aluno/leitor se posiciona como sujeito produtor de sentidos, explicando a sua atitude com as suas palavras e experiências.

A formulação da SD 5 foca em uma situação hipotética em que o aluno/leitor deve se imaginar como o personagem principal do conto, dentro da casa e numa situação em que percebesse a real intenção da dona da pensão. Essa questão propõe um problema para o aluno/leitor, que deve se posicionar como produtor de sentidos pensando em uma solução

imediate para a situação proposta. A SD 5 possibilita ao aluno/leitor se posicionar como sujeito produtor de sentidos, não delimitando respostas buscadas no texto.

Na terceira regularidade discursiva (RD3), *Exposição de opiniões sobre fatos, acontecimentos e atitudes*, foram organizadas as seguintes sequências discursivas (SD), que exploram a opinião do aluno/leitor sobre algum fato, acontecimento ou atitude mediante a leitura dos textos em cada unidade:

Quadro 3: RD 3- Exposição de opiniões fatos, acontecimentos e atitudes

SD 1 - Em sua opinião, por que os habitantes da cidade preferiram deixar nas mãos do “delegado” a defesa de suas casas e de seu dinheiro? Você faria o mesmo? Por quê? (Unidade 1: p.18. Leitura 1)
SD 2 - Leia estes trechos de notícias. - Vazamento de petróleo desafia a tecnologia no Golfo do México - Milhares limpam vazamento de petróleo na Nova Zelândia a) De que modo é possível evitar tragédias como essas? (Unidade 3: p.84-85. Leitura 1)
SD 3- O samba-enredo da Unidos de Vila Isabel fala do ideal de todo ser humano de ser livre e de poder expressar seu pensamento “sem amarras”. Junte-se a um colega. Discutam os seguintes aspectos: a) Por que é importante ter direito à liberdade de expressar ideias e opiniões? b) Há pessoas que extrapolam a liberdade de expressão. Quais situações vocês consideram um abuso do direito de expressar-se livremente? Escrevam o resultado da discussão. (Unidade 4: p.122. Leitura 1)
SD 4- Daniel, pai de Mauro, era contra a ditadura que havia se instalado no país. Em sua opinião, que motivos podem levar uma pessoa a se posicionar contra um regime militar? (Unidade 6: p.201. Leitura 1)

Fonte: Delmanto, Dileta. Carvalho, Laiz B. *Jornadas.Port – Língua Portuguesa, 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

Na primeira parte da SD 1, referente ao estudo do conto *Piquenique* da Unidade 1, a questão exige a opinião do leitor sobre o fato dos habitantes da cidade confiarem a defesa das casas e do dinheiro ao “delegado” que chegara há pouco tempo na pequena comunidade. Na segunda parte da SD 1, a questão pede ao sujeito/leitor qual seria a sua atitude em relação à mesma situação dos habitantes, e o porquê dessa atitude. Analisamos que a SD 1 não limita o sujeito/leitor a buscar informações no texto, possibilita ao sujeito expor uma opinião sobre um acontecimento, e apontar a sua atitude em relação a esse mesmo fato.

A SD 2, estudo do texto da Unidade 3 referente a leitura de uma experiência científica, inicia com a proposta de leitura de mais dois trechos de notícias. A partir das leituras, a SD 2 busca que o sujeito/leitor apresente um modo para evitar tragédias como as apresentadas nas

notícias. O sujeito/leitor ao identificar a tragédia pelas leituras dos textos pode se posicionar como sujeito produtor de sentidos, apresentando possíveis atitudes para se evitar o problema apresentado. A SD 1 não limita o sujeito/leitor a buscar informações contidas nos textos, mas mobiliza o sujeito a produzir sentidos pelas leituras.

A SD 3, tem como Leitura a letra de um samba–enredo *Sonho de um sonho* na Unidade 4. Essa SD 3 exige do sujeito/leitor que compreenda os temas sobre o ser humano ser livre para expressar pensamentos “sem amarras” abordados na canção. A primeira proposta de debate, exige do sujeito/leitor um posicionamento como produtor de sentidos diante dessa temática, e uma opinião sobre por que é importante ter a liberdade de expressão. Na segunda proposta de debate, o sujeito/leitor deve apresentar situações consideradas por ele um abuso do direito de expressar-se livremente. A SD 3 não limita o sujeito/leitor a buscar informações no texto lido, mas permite que o sujeito/leitor tenha um espaço para produzir sentidos, expondo sua opinião sobre o assunto e apresentando alguma situação considerada por ele um abuso do direito de expressar-se.

Na SD 4, do estudo do texto da Unidade 6, analisamos que a questão pede a opinião do sujeito/leitor sobre os motivos que levariam uma pessoa qualquer a se posicionar contra um regime militar. Essa questão exige do leitor conhecimentos sobre o período do regime militar. O texto não delimita as respostas possíveis, pois o sujeito/leitor produz sentidos quando expõe a sua opinião.

Na quarta regularidade discursiva (RD4), *Estudo do texto: comparar, analisar e identificar a leitura com outros textos*, foram organizadas as seguintes seqüências discursivas (SD):

Quadro 4: RD 4 - Estudo do texto: comparar, analisar e identificar

SD1. Albert Einstein é um exemplo de como transformar o não em sim. Como isso fica evidente no texto? Leitura do texto - <i>Einstein, o homem que mudou o mundo</i> (Unidade 2: p.53-54. Leitura 1)
SD2. De que modo você relacionaria a realização de uma experiência em aula de Ciências com as ideias defendidas pelo educador Armstrong? Leitura do texto - <i>“Eureca” na sala de aula com uma experiência</i> (Unidade 3: p.84-85. Leitura 1)
SD3. Como o tipo de aprendizagem proposto por Armstrong contribui para o crescimento do aluno como cidadão? Leitura do texto - <i>“Eureca” na sala de aula com uma experiência</i> (Unidade 3: p.84-85. Leitura 1)
SD4. No item “Outros comentários”, de que forma a experiência foi associada a

<p>problemas que ocorrem na vida real? (Unidade 3: p.84-85.Leitura 1)</p>
<p>SD5. Leia a letra desta canção de Arnaldo Antunes. - <i>Um a um</i> a) Qual o ponto em comum entre o artigo e a canção? b) Como é abordado esse assunto nos dois textos? c) Procure na canção versos que confirmem sua resposta. d) Considerando suas respostas anteriores, como é possível explicar o título da canção? (Unidade 5. p.159-160. Leitura 1)</p>
<p>SD6. As mulheres vêm conquistando espaço cada vez maior na política em países com diferentes culturas e concepções do papel da mulher na sociedade. Veja alguns exemplos: -Várias fotos de mulheres. Responda no caderno. Com que trecho do artigo de opinião você relaciona as fotos? (Unidade 5. p.159-160. Leitura 1 )</p>
<p>SD7- Mauro não entende por que os pais decidem sair de férias em período de aulas e o deixam para trás. a) O que de fato, nesse contexto, significa “sair de férias”? (Unidade 6: p.201. Leitura 1)</p>
<p>SD8. Leia os versos desta canção. -<i>Sonho impossível</i> De que modo esses versos refletem a atitude de Daniel, pai de Mauro, em relação à situação política do país naquela época? (Unidade 6: p.201. Leitura 1)</p>
<p>SD9. Estudos científicos e especialistas em meteorologia e meio ambiente atribuem à ação do ser humano a principal causa do aquecimento global. Outra parcela de cientistas afirma que a redução de gás carbônico na atmosfera não fará cessar o aumento do aquecimento global. -Leia o trecho de uma entrevista com um meteorologista, publicada em um blogue da revista <i>Veja</i>. - Observe a propaganda reproduzida a seguir. a) Qual desses textos está de acordo com a posição assumida no editorial? Por quê? b) E você, defende a opinião do editorial ou a do cientista Luiz Carlos Molian a respeito do aquecimento global? Justifique. (Unidade 8: p. 286-287. Leitura 1)</p>

Fonte: Delmanto, Dileta. Carvalho, Laiz B. Jornadas.Port – Língua Portuguesa, 9º ano. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

A SD 1, da *Exploração do texto* da *Leitura 1* na Unidade 2, pede para identificar num segundo texto, intitulado *Einsten, o homem que mudou o mundo*, uma evidência de como transformar o não em sim. Assim, o texto delimita a resposta para o sujeito/leitor, que deve buscar essa informação no segundo texto lido.

As SD2, SD3 e SD4 pertencem a *Exploração do texto* da *Unidade 3* referente à leitura de um relatório de experiência científica. As SD 2 e SD 3 têm como segunda leitura um texto intitulado “*Eureca*” na sala de aula. Na SD 2, analisamos que a questão pede ao sujeito/leitor

para relacionar uma atividade de experiência científica em sala de aula com as ideias defendidas pelo educador Armstrong no segundo texto. Na SD 3, a questão pede ao sujeito/leitor para analisar como o tipo de aprendizagem proposto por Armstrong contribui para o crescimento do aluno como cidadão. Nas duas SDs compreendemos que os textos delimitam as respostas, o sujeito/leitor responderia as questões a partir da localização de informações do texto.

Na SD 4, o sujeito/leitor deve retornar ao texto da *Exploração do texto*, e analisar a forma como foi associada a experiência científica a acontecimentos da vida real. O texto expõe a resposta para o leitor, que deve buscar a informação no texto.

A SD 5 e a SD6 são referentes à leitura de um artigo de opinião *Mulheres precisam querer mais*, da *Unidade 5*. A SD 5 inicia com a instrução para a leitura de uma canção *Um a um* de Arnaldo Antunes. Na primeira parte da SD 5, verificamos que a questão exige do sujeito/leitor que ele identifique e relacione um ponto em comum dois textos lidos, o leitor tem o texto como base para localizar informações para a resposta. Na segunda parte, verificamos que a questão exige que o sujeito/leitor explique como é abordado esse assunto nos dois textos, novamente o texto é a base para a busca de informações. Na terceira parte, a SD 5 pede para o sujeito/leitor apontar versos retirados da canção que confirmem a resposta dita anteriormente nas primeiras etapas, o texto ainda é a fonte para a localização e a retirada de exemplos. Na quarta parte, a SD 5 pede para explicar o título da canção considerando as respostas ditas anteriormente. Analisamos que as etapas da SD 5 delimitam produção de sentido, exigindo que o sujeito/leitor localize as informações no texto.

Já na SD 6, a questão apresenta várias fotos de mulheres que vêm conquistando espaços na política em países com diferentes culturas e concepções do papel da mulher na sociedade. A SD 6 solicita ao aluno que relacione as fotos a algum trecho do artigo de opinião. O texto é a fonte de informação para o aluno relacionar com as fotos propostas. A SD6 exige do sujeito/leitor que apenas compare as imagens com o texto.

A SD 7 e SD 8 referem-se à leitura de um roteiro de um filme, *O ano que meus pais saíram de férias*, *No estudo do texto* da *Unidade 6*. Na SD 7, verificamos que a questão inicia com uma afirmação sobre a falta de conhecimento de Mauro sobre o motivo do seu pai se ausentar saindo de férias, logo em seguida, pede ao leitor para explicar o que significa “sair de férias” dentro do contexto do regime militar. Essa SD 7 exige do sujeito/leitor que mobilize conhecimentos sobre a condição de produção da época, para explicar uma expressão retirada do

texto. Sua produção de sentidos estará limitada as condições de produção da época, a questão não mobiliza a exposição de uma opinião ou experiência do leitor, mas exige que ele explique a luz da condição de produção da época.

Inicialmente, a proposta da SD 8 é a leitura da canção *Sonho impossível*. Em seguida, a SD 8 propõe uma comparação dos versos da canção com a atitude de Daniel. Para responder, o sujeito/leitor deve mobilizar conhecimentos prévios sobre a situação política do país na época, deve compreender pela leitura do roteiro as atitudes de Daniel, pai de Mauro, e depois relacionar isso aos versos da canção. O leitor deve explicar como os versos refletem a atitude de Daniel, desse modo, os versos delimitam o que pode ou não ser dito sobre as atitudes de Daniel, impossibilitando a produção de diferentes sentidos, de diferentes respostas pelo aluno/leitor.

A SD 9, referente à leitura do editorial *Uma escolha para a História da Unidade 8*, inicia com a exposição de opiniões sobre o aquecimento global, em seguida, apresenta uma entrevista e uma propaganda para a leitura. A primeira parte da SD 9 pede para comparar os textos com o editorial, e apontar qual está de acordo com a posição assumida pelo editorial explicando o porquê. Na segunda parte, a SD 9, pede para o sujeito/leitor apontar qual ponto de vista defende, se é a do editorial ou do cientista Luiz Carlos Molian, e justificar no final. Compreendemos que na SD 9 o texto é o objeto para a análise, comparação e busca de informação para a produção de sentido, e que apesar da segunda parte da SD 9 possibilitar ao sujeito se posicionar em defesa de uma opinião, numa leitura polissêmica que Orlandi (2012, p.14) define como “atribuição de múltiplos sentidos ao texto”, o leitor deve voltar-se para o texto para identificar a opinião contida em cada texto, numa leitura parafrástica “que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)”. Desse modo, é o texto que delimita quais respostas são e quais não são possíveis.

## **7 Considerações finais**

Nosso trabalho buscou compreender as formulações das regularidades discursivas da terceira etapa da *Exploração do texto, Além das linhas do texto*, propostas no livro didático do 9º ano da coleção *Jornadas.Port*. Nossas análises tinham como objetivo examinar se essas regularidades discursivas permitem ao sujeito/leitor produzir sentidos a partir da leitura, ou se limitam o sujeito/leitor a localizar informação no texto numa leitura parafrástica. Buscamos

compreender como a leitura é trabalhada neste livro didático e analisar que habilidades essas formulações exigem/desenvolvem no sujeito/leitor.

Ao analisarmos as formulações das Regularidades Discursivas da etapa *Além das linhas do texto*, concluímos que as RD 1, RD2 e RD3 trabalham a leitura como um processo discursivo, desenvolvendo no sujeito/leitor habilidades de leitura polissêmica, o sujeito/leitor tem espaço para a produção de sentidos diferentes. Essas regularidades discursivas propõem a produção de sentido que vão além do texto, envolvendo a história de leitura com a escola e o conhecimento legítimo. Já na RD4, a leitura é trabalhada como um processo de decodificação, exigindo do leitor uma leitura parafrástica, em que o texto delimita a produção de sentido pelo leitor. Analisamos que a RD4, por apresentar atividades de analisar, identificar e comparar textos, está deslocada da subseção *Nas linhas do texto* para a subseção *Além das linhas do texto*, na seção *Exploração do Texto*.

A reflexão dessa análise é importante para auxiliar na escolha do material didático utilizado na educação básica, e para a prática em sala de aula da leitura numa perspectiva discursiva, pois, como aponta Coracini (2010, p.18), o texto não pode perder sua função essencial que é a de “provocar efeitos de sentidos no leitor/aluno”, e ao trabalhar com uma leitura de decodificação, suprime-se esse efeito de sentido produzido pela leitura discursiva.

Em relação ao ensino de língua portuguesa, após a democratização da escola e a reivindicação ao ensino pelos filhos da burguesia e dos trabalhadores, houve uma reformulação das funções e dos objetivos da escola, tendo em vista que diferentes sujeitos começaram a compor as salas de aula. O livro didático, como um material de suporte ao ensino de língua, também passou por um processo de transformações avaliado atualmente pelo PNLD. Portanto, nas aulas de língua portuguesa, o trabalho com a leitura no livro didático deve estar voltado para que os diferentes sujeitos/alunos que compõem a sala de aula possam produzir sentidos diferentes numa leitura discursiva, não ocasionando o silenciamento dos alunos/leitores.

Os PCNs (1997) abordam a leitura não apenas como decodificação do código, mas como um processo em que o leitor realiza um trabalho construindo o significado do texto, e a PCSC (2014) propõe repensar os sujeitos que compõem a educação básica. Com isso, podemos articular os documentos oficiais ao ensino de língua portuguesa trabalhando com a leitura discursiva, pois o trabalho com a leitura discursiva permite que os diferentes sujeitos que compõem a sala de aula, possam produzir sentidos diferentes possíveis, como afirma Souza (2010, p.23) “a sala de aula

pode ser vista como um fenômeno social e ideologicamente constituído – ou seja, uma arena de conflitos de vozes e valores mutáveis e concorrentes”. É nessa arena de conflitos que a leitura discursiva deve possibilitar a produção de sentidos pelo sujeito/leitor.

## Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Guia de Livros Didáticos: PNLD 2014, língua portuguesa, ensino fundamental, anos finais*. – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/4661-guia-pnld-2014>> Acesso em 12 de junh. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. B823p *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília, 1997.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJA, Roxane; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura escrita*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 25-67.

BUNZEN, Clecio. *Ensino de Língua Portuguesa*. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo. Glossário Ceale. Disponível em: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/ensino-de-lingua-portuguesa>>. Acesso em: 11 de maio 2015.

CORACINI, Maria José. Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...? In: CORACINI, Maria José(Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.13-20.

DELMANTO, Dileta. CARVALHO, Laiz B. de. *Jornadas.port – Língua Portuguesa, 9º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O quadro atual da análise de discurso no Brasil. In: Freda Indursky. (Org.). *Michel Pêcheux e Análise do Discurso: uma relação de nunca acabar*. São Carlos: Editora Claraluz, 2005, v., p. 13-22.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p.189-200.

LEÃO, Rosaura Maria Albuquerque. *A leitura no livro didático de língua portuguesa: outras formas de dizer o mesmo*. 2007. Tese (Doutorado em Programa de Pós Graduação Em Letras) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2007.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli (Org.). LAGAZZI, Suzi. (Org.). *Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade*. Campinas – SP: Pontes Editores, 2006. p.11-31.

\_\_\_\_\_. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTA CATARINA. Governo do Estado. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica*. Estado de Santa Catarina: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

SOARES, Magda. Português na escola: história de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos. (org.). *Linguística da norma*. São Paulo: Edições Loyola, 2004. p. 155-177.

SOUZA, Augusto Freire de. Para quem é o discurso pedagógico?. In: PETRI, Verli. DIAS, Cristiane. (Orgs). *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise*. Santa Maria: Ed. Da UFSM, 2013. p.141-157.

SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. O conflito de Vozes na Sala de Aula. In: CORACINI, Maria José(Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas: Pontes, 2010. p.21-26.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Regularidade discursiva situações reais de experiências	16
<b>Quadro 2</b> - Regularidade discursiva situações hipotéticas	16
<b>Quadro 3</b> - Regularidade discursiva de exposição de opiniões fatos e acontecimentos	19
<b>Quadro 4</b> - Regularidade discursiva Estudo do texto: comparar, analisar e identificar	20

**RESUMEN:** Este estudio tiene como objetivo comprender cómo se formulan las cuestiones *Exploración de texto* propuestos en el libro de texto del noveno grado de la colección *Jornadas.Port*. Se utilizó como base teórica del análisis del discurso francés. En primer lugar, hemos realizado un estudio sobre el recorrido la enseñanza de la lengua portuguesa y del libro de texto. Más tarde, buscamos fundamentos teóricos en los estudios de María José BCoracini y Eni Orlandi sobre la lectura y la posición adoptada por los Parámetros Curriculares Nacionales y la Propuesta Curricular de Santa Catarina sobre la lectura en las clases. A la luz de esta perspectiva teórica, se investigó cómo se formulan las preguntas con el fin de entender lo que requieren/desarrollar el sujeto/lector y examinar si las cuestiones permiten que el sujeto/lector produzca sentidos a partir del texto o limita el sujeto / lector a localización de información se encuentra en el texto. Por último, exponer los resultados de las análisis de las preguntas para reflejar la importancia de la lectura en una perspectiva discursiva franco-brasileña. Esta reflexión es una herramienta esencial para ayudar al maestro a enseñar a sus clases de lengua portuguesa, una vez que en el aula hay sujetos/estudiantes que son y producen diferentes sentidos, por lo que las preguntas deben dejar espacio para que el sujeto / lector pueda producir sentidos a partir de las condiciones de producción en la que se constituye y constituye de texto.

**PALABRAS CLAVE:** Libro de texto. Lectura. Sujeto/ lector. Discurso.