



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
CURSO DE LETRAS**

**UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PNLD E O  
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE LIVROS DIDÁTICOS  
ATUAIS**

**BRUNA DA SILVA BUENO**

**BAGÉ**

**2015**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA  
CURSO DE LETRAS**

**UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PNLD E O  
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE LIVROS DIDÁTICOS  
ATUAIS**

Monografia apresentada na disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito básico para a apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso do Curso de Licenciatura em Letras Português e/ou Respektivas Literaturas.

Orientadora: Dra. Carolina Fernandes

**BRUNA DA SILVA BUENO**

**BAGÉ**

**2015**

**BRUNA DA SILVA BUENO**

**UMA ANÁLISE DA CONCEPÇÃO DE LEITURA NO PNLD E O  
FUNCIONAMENTO DISCURSIVO DE LIVROS DIDÁTICOS  
ATUAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Letras Português e suas respectivas Literaturas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Letras.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 21 de janeiro de 2015.

Banca examinadora:

---

Profa. Dra. Carolina Fernandes

UNIPAMPA

---

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos

UNIPAMPA

---

Prof. Dra. Isabel Cristina Ferreira Teixeira

UNIPAMPA

## RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar, do ponto de vista da Análise de Discurso de linha francesa, como se constrói a definição de leitura no Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como verificar se os processos de leitura disponíveis nos livros didáticos analisados por esse plano contribuem para a assunção da autoria dos sujeitos-alunos. Para isso, além do Guia do PNLD de 2014, serão analisados dois livros didáticos. O primeiro intitula-se “Projeto Teláris – Português, 6º ano”, o qual é recomendado pelo Guia PNLD 2014; e o segundo intitula-se “Diálogo: Língua Portuguesa, 9º ano”, recomendado no Guia PNLD 2011, mas que ainda está sendo utilizado na região de Bagé. Nas análises, partimos de sequências discursivas retiradas dos Guias de 2011 e 2014, do “Capítulo 6 – Reportagem” do livro didático *Projeto Teláris* e o “Módulo 5 – Depende de nós” do livro didático *Diálogo*. A partir das análises, observamos que o Guia do PNLD traz o conceito de leitura embasado na noção de “proficiência”. Essa noção subentende que o sujeito-leitor não pratica a leitura em todas as suas atividades languageiras por meio da interpretação quando afirma que é através do livro didático que o leitor desenvolverá estratégias e capacidades de leitura. Porém, a Análise de Discurso nos ensina que o sujeito não é desprovido dessa “habilidade”, visto que ele está constantemente produzindo sentido por meio de processos de leitura/interpretação. Na análise dos livros didáticos citados, observamos que há uma tentativa de se ultrapassar a visão reducionista da leitura trazida pelo Guia do PNLD por meio do uso de gêneros textuais. Entretanto, o processo de leitura não chega a se desenvolver com plenitude para poder promover a autoria em ambos os livros didáticos.

**Palavras-chave:** Livro didático; PNLD; leitura; processos discursivos.

## **ABSTRACT**

This work aims to investigate, from the point of view of french Discourse Analysis, how the definition of reading is built on the Textbook National Plan Textbook (PNLD), as well as verify if the available reading processes in textbooks which are analyzed by this plan contribute to the assumption of authorship of the subjects-students. For this, besides 2014 PNLD Guide, two textbooks will be analyzed. The first is called "Teláris Project - Portuguese, 6th year," which is recommended by the Guide PNLD 2014; and the second is called "dialogue: portuguese, 9th year," recommended in the guide PNLD 2011, which still being used in the region of Bagé. In the analyzes, we start from discursive sequences drawn from the 2011 and 2014 guidelines, "Chapter 6 - report" of the teaching book Teláris Project and the "Module 5 - Depends on us" of the textbook Dialogue. From the analysis, we observed that PNLD guide brings the concept of reading grounded in the notion of "proficiency". This notion implies that the subject-reader does not practice reading in all its language activities through interpretation when he says that it is through the textbook that the reader will develop strategies and reading skills, but the discourse analysis teaches us that the subject is not devoid of this "skill", as he is constantly producing meaning through processes of reading / interpretation. In the analysis of this mentioned textbooks, we observed that there is an attempt to overcome the reductionist view of reading approached by PNLD guide through the use of genres, though the reading process fails to develop with fullness in order to promote authorship in both textbooks.

**Keywords:** Textbook; PNLD; reading; discursive processes.

## Sumário

1. INTRODUÇÃO .....	4
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	6
2.1. A Leitura na Análise de Discurso .....	6
2.2. A Leitura no contexto escolar .....	8
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	10
3.1 O corpus da análise .....	11
3.1.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).....	12
3.1.2 Livros didáticos analisados .....	19
4. Análises.....	21
4.1 A construção do conceito de leitura pelo PNLD.....	21
4.2 O Funcionamento discursivo do livro didático atual.....	25
4.2.1 O Livro Didático “Projeto Teláris” .....	27
4.2.2 O Livro Didático “Diálogo” .....	31
5. Considerações finais.....	35
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	37
7. ANEXOS .....	39

## **AGRADECIMENTOS**

Sou grata, primeiramente a Deus, pois sem ele não chegaria a nenhum lugar e também por ter me dado força para superar as dificuldades.

Aos meus pais que me deram a vida, ensinaram-me os primeiros passos e a viver com dignidade, o meu muito obrigado.

As minhas irmãs Cintia e Luana pelo apoio e compreensão nas inúmeras vezes que tive que trocar um passeio ou até mesmo uma conversa porque tinha que estudar.

A minha adorada orientadora Carolina Fernandes que desde o primeiro contato que tivemos na aula de introdução a Análise de Discurso fez com que eu a admirasse pela competência, organização, comprometimento, dedicação, sabedoria, e muito mais pelo modo como ministrava suas aulas. Seu exemplo de profissional me faz acreditar que é possível se chegar a um alto nível de competência. Te admiro muito! O meu muito obrigado pelo auxílio nesta reta final de curso delineando o caminho a ser seguido, e que esse contato não termine aqui, pois ainda tenho muito que aprender com suas teorias e as do Pêcheux.

Ao meu esposo Alessandro que além de esposo é companheiro e amigo, que foi e é a pessoa a quem devo agradecer imensamente e sempre por não deixar que eu desistisse desse sonho de ser professora. A ti dedico todo o meu esforço e dedicação com que enfrentei esses quatro longos anos de faculdade. Obrigada pela paciência e compreensão por eu não estar presente todas as noites para te fazer companhia, pelos dias em que fiquei estressada, desanimada, triste com tantos trabalhos para entregar e mesmo nesses momentos e em todos os outros eu tive teu apoio, tua palavra amiga, tuas broncas que foram necessárias para o meu amadurecimento. Não existem palavras que possam te agradecer por tudo que fazes por mim. Sempre digo e direi que tu és a pessoa que eu mais admiro nesse mundo e que não conheço outra mais honesta e leal igual a ti. Além de ser um esposo exemplar tenho certeza que é e sempre será um pai maravilhoso, pois o nosso príncipe já está a caminho. O nosso tão planejado e sonhado filho Bernardo está vindo para alegrar mais ainda a nossa vida e multiplicar o amor que sentimos um pelo outro. Graças a vocês dois que estou realizando dois sonhos ao mesmo tempo, o de ser graduada em Letras e de ser mãe! Muito obrigada por tudo!

A todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada!

*“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente”.*

*(Roger Von Oech)*

# 1. INTRODUÇÃO

A presente pesquisa dedica-se à análise discursiva da concepção de leitura presente no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e a análise dos processos de leitura desenvolvidos em dois livros didáticos analisados por esse plano. O objetivo da análise dos livros será o de verificar se estas contribuem para a assunção da autoria dos sujeitos-alunos.

Segundo o site do governo brasileiro, o PNLD tem como principal objetivo dar apoio ao trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos. Por sua vez, os livros didáticos têm o intuito de reorganizar a vida escolar do aluno do Ensino Fundamental para acolhê-lo ainda criança, e colaborar de forma significativa, ao longo de nove anos, para sua formação como jovem cidadão.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) propõe que as atividades de compreensão e interpretação de texto tenham como objetivo a formação do leitor. Para isso o guia sugere entender a leitura como uma situação socialmente contextualizada, respeitar os modos de ler dos diferentes gêneros, desenvolver estratégias e capacidades de leitura “visando o nível de proficiência que se pretende levar o aluno a atingir” (Guia PNLD Língua Portuguesa 2014, p. 16).

É notável a carência de uma leitura polissêmica na escola com atividades instigantes, a partir das quais o aluno possa pensar, fazer uso de seus arquivos de leitura, participar da aula, gostar de ler, visualizar outros olhares que possibilitem horizontes diferentes para a prática da leitura, atividades em que os alunos possam desconstruir sentidos que a princípio pareciam únicos, tais atividades são pouco exploradas.

O ensino de leitura na escola tem sido basicamente mecânico, sem produzir sentido aos seus leitores, centrado apenas em o aluno localizar nos textos as respostas às perguntas feitas de modo linear. De acordo com Indursky (2010, p. 164), “saber ler para a escola consiste, praticamente em extrair informações do texto”. Sendo assim, as práticas de leitura propostas não estão propiciando a formação leitora dos alunos. A leitura na escola é trabalhada na sua linearidade e literalidade, com perguntas diretas para retirar algum conteúdo da superfície do texto. Como observa Indursky (2010, p. 165), “na escola predomina uma *visão higienista da língua*, sendo que as possibilidades de realização de um trabalho com a multiplicidade de sentidos são raramente consideradas”.

De acordo com a perspectiva da Análise de discurso, “a leitura é o caminho material para se chegar à interpretação” (Ferreira, 2001, p. 18). É um modo de compreensão que passa pelo viés da interpretação, do processo de geração de

sentidos de um texto relacionando-se com as formações discursivas e ideológicas que interpelam os sujeitos no momento em que eles entram em contato com um texto.

Para Orlandi (1996):

A interpretação é uma injunção. Face a qualquer objeto simbólico, o sujeito se encontra na necessidade de *dar* sentido. O que é dar sentido? Para o sujeito que fala, é construir sítios de significância (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação. (ORLANDI, 1996, p. 64)

A polissemia é gerada na leitura por suas condições de produção, pela relação do texto com a exterioridade que o constitui, pela possibilidade de ter vários significados, vários sentidos que permitem contradições, deslocamentos, falhas, equívocos, diversas opiniões sobre um mesmo assunto, possibilitando o posicionamento do sujeito. Segundo Assolini (2003), “o discurso pedagógico escolar (DPE) busca a homogeneização dos alunos, ignorando que os sentidos estão inseridos em formações discursivas, e ainda não considera a possibilidade de existir a diversidade de leituras (interpretações) provenientes de formações discursivas diferentes”. Sendo assim, o sujeito não tem liberdade para interpretar, apenas reproduz a interpretação que lhe é direcionada.

Esta monografia é dividida em cinco capítulos. Inicialmente será abordada a fundamentação teórica na qual utilizaremos a teoria da Análise de Discurso de linha francesa. Neste capítulo será analisada como a concepção de leitura é vista na AD e também no contexto escolar. No capítulo seguinte, serão expostos os procedimentos metodológicos, ou seja, quais materiais foram utilizados nesta pesquisa bem como de que maneira foram explorados e como a leitura é avaliada pelo Guia do PNLD. Após, será exposta uma visão geral de cada livro didático escolhido para esta análise. No capítulo que trata sobre a construção do conceito de leitura pelo PNLD, será explicitada a forma como o PNLD constrói a noção de leitura com base na de proficiência, levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais. No capítulo que trata sobre o funcionamento discursivo do livro didático, será analisado como o livro didático era visto e como ele é visto hoje, ou seja, se ainda é reconhecido como o detentor do saber e única fonte de verdade. A monografia será finalizada com a análise de algumas atividades que estão presentes nos dois livros escolhidos a fim de perceber que condições de produção da leitura os livros propõem e se suas atividades contribuem para a assunção da autoria dos sujeitos-alunos.

## 2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1. A Leitura na Análise de Discurso

A Análise de Discurso se constitui como uma disciplina de entremeio (Orlandi, 1996, p.14), ocupando espaço entre a linguística e as ciências das formações sociais. Trabalha repensando os conceitos destas disciplinas questionando, na linguística, “a negação da historicidade inscrita na linguagem e, nas ciências das formações sociais, a noção de transparência da linguagem sobre a qual se assentam as teorias produzidas nestas áreas”.

De acordo com Pêcheux (1997, p. 82), a teoria da comunicação defendida por Jakobson (emissor-mensagem-receptor) “fala de mensagem como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz referir aqui o termo discurso, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B, mas, de modo geral, de um *efeito de sentido* entre A e B [...]”. Com isso, a Análise de Discurso considera que a linguagem não é transparente, evidente e literal. Por meio da linguagem, o sujeito transforma a realidade em que vive e a si mesmo produzindo sentido. Nessa perspectiva, ressaltamos que o ensino não pode ser visto como uma “transmissão de conhecimento”, o professor não transmite seu saber ao aluno, o aluno aprende produzindo sentidos enquanto sujeito.

Segundo Indursky (2010, p.170), “a materialidade linguística se constitui como uma “janela” através da qual se tem acesso aos processos semânticos e seus efeitos de sentido”. Sendo que os vidros dessa janela não são transparentes, são foscos, opacos, como a linguagem que é opaca, não transparente.

A língua tem certa autonomia, não é fechada, há uma abertura do simbólico. Não é em si que me interessa a língua, mas a forma como ela é praticada, produzindo sentidos dentro da sociedade e da história. Não se pode considerar que o sentido é um conteúdo depositado em algum lugar e que você vai procurar. O sentido está na materialidade discursiva, no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história (Orlandi, 2012).

A unidade de análise é o texto, e este é uma unidade significativa. Sendo assim, não são as palavras que significam, mas o texto, sua relação com as condições de produção em sua textualidade. Assim como a língua, o discurso, os sentidos, o texto não é uma unidade fechada. Segundo Orlandi (1996, p. 23), “não se parte da história para o texto, mas se parte do texto enquanto materialidade histórica”, o que significa não “trabalhar a historicidade *no* texto, mas a historicidade *do* texto” (ibidem),

ou seja, compreender como a matéria textual produz sentidos. A materialidade linguística, assim como toda materialidade significante, realiza textos, por isso ele é objeto de análise, serve como acesso ao processo discursivo que revela como os sentidos são produzidos.

Para ser texto é preciso ter textualidade (M. A. K. Halliday, 1976). A textualidade por sua vez é função da relação do texto consigo mesmo e com a exterioridade. É pensando a relação do texto com sua exterioridade que podemos pensar não a função do texto, mas seu funcionamento (ORLANDI, 1996).

É necessário entender que o sentido do texto não está posto no texto, não tem origem em seu autor nem é exclusiva de seu leitor. Não se pode confundir a prática discursiva da leitura como uma mera extração e decodificação de sentidos, tampouco pode ser vista como uma simples atribuição de significação. As condições de produção são indispensáveis para o estudo da leitura à luz da análise de discurso, visto que, como destaca Indursky (2010, p. 171), “se o texto é produzido sob determinadas condições de produção, a leitura também é feita a partir das condições de produção do leitor. Se as condições de produção do texto e da leitura não coincidem, abre-se espaço para que o texto produza não um e mesmo sentido, mas diferentes efeitos de sentido”. É aí que entra a polissemia própria da linguagem e dos sujeitos. Aparentemente os sentidos são controlados, mas não há como garantir que o leitor irá compartilhar os mesmos sentidos que o autor pretendeu “transmitir”. É assim que Orlandi ([1984]/2009, p. 160) entende que o sentido de um texto é “intervalar”, ou seja, não está somente no leitor nem no autor, mas sim entre um e outro.

Segundo Indursky (2010), a leitura na Análise de Discurso promove o encontro entre diferentes sujeitos: com o autor, com o leitor e com as diferentes vozes anônimas que ressoam desde o interdiscurso e que são mobilizadas na produção da leitura. Segundo Lagazzi (2010), o sujeito autor seria aquele em que vai tomando forma na medida em que o texto se constrói. O autor dá ao texto seus limites e se reconhece nele. De acordo com Orlandi (1987), a função discursiva autor é aquela que o *eu* assume enquanto produtor de linguagem. Orlandi ainda destaca que assumir a autoria é responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado, é tornar-se visível, e, com isso, ser identificável.

Como autor, o sujeito ao mesmo tempo em que reconhece uma exterioridade à qual ele deve se referir, ele também se remete a sua interioridade, construindo desse modo sua identidade como autor. Trabalhando a articulação interioridade/exterioridade, ele “aprende” a assumir o papel de autor e aquilo que ele implica (Orlandi, 1999, p. 76).

Orlandi chama esse processo de assunção da “autoria” no qual o “aprendizado” da autoria é uma prática no processo da textualidade. O autor se constitui à medida que o texto se configura.

Produzir leitura é desafiar o sujeito-leitor a produzir uma prática de interpretação com diferentes redes discursivas de sentido, possibilitando-o a se deslocar da posição de sujeito-leitor para a posição sujeito-autor capaz de produzir o efeito de originalidade em seu gesto interpretativo.

Uma abordagem discursiva da prática de leitura pode mostrar ao aluno que o texto está sujeito à avaliação, que pode ser discutido, contrariado. Não há uma leitura única para um texto. Os sentidos não se fecham, não são evidentes. Como afirma Orlandi (1996), a linguagem não é transparente, e interpretar não é atribuir sentido, mas expor-se à opacidade do texto, ou seja, é explicitar como um objeto simbólico produz sentidos.

Na Análise de Discurso (doravante AD), o texto é visto como a materialização do discurso e como um elemento que se apresenta enquanto uma peça dentro do conjunto de enunciados que constituem a atividade discursiva. É uma peça que permite o jogo da interpretação, o deslizamento de sentidos; portanto, sob o viés da AD, não há sentidos fixos que devem ser extraídos dos textos no momento da leitura. Se o discurso é efeito de sentidos, os sentidos são construídos a partir da atividade do sujeito leitor, que é marcado pela história e pela ideologia.

A teoria da AD possibilita compreender como o processo de leitura se desenvolve a partir do livro didático, quais são os meios utilizados para levar o aluno a produzir diferentes efeitos de sentido para um texto, considerando que a leitura é realizada a partir das condições de produção do leitor.

## ***2.2. A Leitura no contexto escolar***

Defendemos a ideia de que a leitura deve ser trabalhada na sala de aula de maneira aberta, polissêmica, em que o sujeito possa desenvolver a criatividade, expressar opiniões e mobilizar a memória discursiva para assumir a posição de sujeito-autor.

De acordo com Indursky (2010, p. 164), “saber ler para a escola consiste, praticamente sempre, saber extrair informações do texto”. A maioria das escolas acredita que o livro didático seja o único meio pelo qual o aluno amplia seu conhecimento. Com isso, geralmente, as únicas atividades de leitura utilizadas são aquelas expostas nos livros e que não instigam o posicionamento do sujeito em relação ao texto, apenas fazem com que eles respondam a questões diretas,

objetivas, lineares, levando os alunos ao senso comum no qual a compreensão é estabelecida da mesma forma para todos.

Vemos a necessidade de o aluno “ocupar diferentes lugares de interpretação, movimentar-se por eles e constituir-se como intérprete” (Assolini, 2008). Assim, poderão produzir textos que terão marcas de sua subjetividade, ou seja, sua autoria.

Acredita-se que se é desejo dos professores que seus alunos sejam criativos e assumam a posição de sujeito-autor, não seria preciso fazer com que pensem que exista apenas uma única interpretação para um determinado texto, ou seja, a escola poderia mostrar aos alunos que cada sujeito mobiliza a memória discursiva de uma forma singular, que a interpretação envolve essa memória, sua condição de produção, para permitir que se produzam outros discursos além daqueles já institucionalizados.

Seria do maior interesse reconstruir a história do sistema diferencial dos gestos de leituras subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura *espontânea* reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura [...] mergulhando a leitura literal (enquanto apreensão do documento) numa leitura interpretativa – que já é uma escritura (Orlandi, 2010, p. 57).

Alguns livros didáticos trabalham apenas o texto como pretexto, ou seja, a prática da leitura para estudar a gramática, esquecendo-se da interpretação que é quando o aluno atravessa as paredes do óbvio, explorando diferentes possibilidades de sentidos. Segundo Grigoletto (1999, p. 68), “nenhum dizer é capaz de completar os sentidos de um discurso nem de apontar para a sua origem, já que os sentidos se constituem sempre na relação entre o linguístico e o histórico”. É apenas ilusão achar que o sujeito produtor de linguagem poderá chegar a um sentido único e verdadeiro para um texto. Assim, o livro didático visto como um discurso de verdade, se constitui no espaço discursivo da escola como um texto fechado em que os sentidos já estão estabelecidos (pelo autor do livro), para ser consumido pelos seus usuários (professor e alunos).

Ainda de acordo com Grigoletto (1999, p. 68), percebemos que o professor é visto como usuário do livro didático, assim como o aluno, e não como analista. É apenas um consumidor do produto que já vem pré-determinado pelo autor. Portanto, o livro didático é visto como um objeto fechado à interpretação, no qual os sentidos se fecham, se completam e aparecem de forma transparente ao professor.

O professor ocupa a posição de quem tem a autoridade de ler os textos em sala de aula, filtrando os sentidos que nestes se constituem. É o professor que apresenta o sentido único e autorizado de cada texto, para que em seguida o aluno possa dizer estes mesmos sentidos em seu texto, apagando o lugar do professor como

produtor dos sentidos que constrói. [...] vejam que o aluno sofre uma autorização para ler e escrever vinda do professor. Os textos passam por um processo de re-autorização: são re-autorizados para o aluno. Ou seja, na posição de autoridade interpretativa do professor funciona o processo de uma re-autoria (atribuição e construção de sentido) que autoriza o aluno a ser autor de determinados sentidos e não de outros. O professor apresenta ao aluno a posição de autor de sentidos que este pode ocupar. O processo de autorização consiste, então, no ato de dar uma determinada autoria aos sentidos (Pfeiffer, 1995, p. 120).

Sendo assim, se espera muito do aluno em sala de aula, mas esse muito é específico e pré-determinado pelo professor e/ou pelo livro didático.

O objetivo das aulas de Língua Portuguesa na perspectiva da AD é criar condições para que o aluno se coloque na posição autor tanto na escrita quanto na leitura. Porém, nem sempre os professores conseguem reconhecer nem considerar os saberes discursivos dos alunos e dificilmente a escola cria condições para a “passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor”. De acordo com Assolini (2011), sujeito-enunciador (ou escrevente) não é autor propriamente dito, pois apenas exerce o “trabalho de reprodução e de sustentação de sentidos legitimados”. De acordo com Fernandes (2013), o aluno-escrevente, portanto, executa a tarefa da escrita, organiza sua produção, mas em virtude da submissão ao discurso pedagógico escolar tradicional deixa de produzir o efeito de autenticidade e de originalidade passando a “reproduzir os sentidos que imagina ser esperado pelo professor”. Assolini (2010) destaca que, na sala de aula, costuma-se utilizar expressões como “deve contar”, “deve ir”, “deve ter” que produzem um efeito de sentido de ordem levando o sujeito a acreditar que sua produção de texto só terá validade e será reconhecida se obedecer às propostas preestabelecidas pelos autores, ou seja, perde essa posição autor que a Análise de Discurso defende.

Com isso, um dos objetivos desta pesquisa é verificar se os processos de leitura defendidos pelo Guia do PNLD e disponíveis nos livros didáticos objetos de estudo estão contribuindo para a assunção da autoria dos alunos.

### **3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A presente pesquisa tem por objetivo verificar se os processos de leitura disponíveis nos Livros Didáticos estão contribuindo para a assunção da autoria dos alunos. Busca refletir sobre os conflitos existentes nas avaliações dos Livros Didáticos examinando como são feitas as análises dos livros pelo PNLD e pelos professores. Pretende refletir e investigar como são feitas as escolhas dos Livros nas escolas

dando ênfase em verificar se os processos de leitura disponíveis nos Livros Didáticos analisados contribuem para a assunção da autoria dos alunos.

A pesquisa teve início com a leitura dos Guias de Livros Didáticos PNLD 2014 e 2011– Anos finais do Ensino Fundamental. Foram lidas as resenhas dos Livros que são objetos de estudo desta monografia dando ênfase ao conceito de leitura que o Guia apresenta, aos pontos positivos e negativos que indicam no que cada livro se destaca. Também tentamos compreender o conceito de proficiência que o Guia mobiliza.

Para entender o modo como os livros são escolhidos e usados na escola, foi feito um questionário (anexo 1) aplicado aos professores da rede pública de ensino de Bagé e Dom Pedrito para que pudessem se manifestar em relação à seleção dos livros e ao uso ou não uso de Livros Didáticos na sala de aula.

O primeiro livro didático objeto de análise é “Projeto Teláris – Português” (anexo 2), do 6º ano do Ensino Fundamental, das autoras Ana T. Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, produzido pela editora Ática em 2013. Esse livro é avaliado e recomendado no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2014 e está sendo utilizado nas escolas de Bagé e Dom Pedrito.

O segundo livro objeto de análise é “Diálogo”: Língua Portuguesa (anexo 2), 9º ano das autoras Eliana S. Beltrão e Tereza Gordilho, produzido pela editora FTD em 2009. Esse livro consta no Guia de Livros Didáticos de Língua Portuguesa 2011 e ainda está sendo utilizado em escolas de Bagé, foi escolhido por não estar no Guia PNLD 2014.

### ***3.1 O corpus da análise***

A pesquisa é composta pela análise do Guia do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) no qual será observado como o conceito de leitura é abordado por ele, dos PCNs do Ensino Fundamental e Médio para que se possível tenha uma melhor compreensão da proposta trazida pelo Guia, visto que o Guia é produzido com base nesses documentos oficiais. Compõe o corpus de análise também o questionário que foi direcionado aos professores para observar o uso dos livros didáticos. Este contribuiu para analisar o funcionamento discursivo dos livros didáticos e do PNLD. Os Livros Didáticos objetos de análise foram “Projeto Teláris” e “Diálogo”, os quais serão analisados levando em consideração sua contribuição para que o aluno assuma a posição autor na sala de aula.

### **3.1.1 Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**

Segundo o site do FNDE/MEC, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) é o responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). De acordo com esse site ainda, para alcançar a melhoria e garantir uma educação de qualidade a todos, em especial a educação básica da rede pública, o FNDE inovou o modelo de compras governamentais através de diversos projetos e programas em execução, tais como: Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Alimentação Escolar, Dinheiro Direto na Escola, Biblioteca da Escola, Transporte Escolar, Caminho da Escola, Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil.

Levando em consideração o tema desta pesquisa procurou-se mais informações sobre o Programa Nacional Biblioteca da Escola. O Ministério da Educação juntamente com o FNDE vem desenvolvendo, desde 1997, o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) com o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência. Segundo o site do FNDE, o investimento contínuo na avaliação e distribuição de obras de literatura tem por objetivo fornecer aos estudantes e seus professores “materiais de leitura variados para promover tanto a leitura literária quanto à leitura como instrumento de ampliação de conhecimentos e em especial, o aprimoramento das práticas educativas entre os professores.”

De acordo com o FNDE, o programa divide-se em três ações: avaliação e distribuição de obras literárias, cujos acervos literários são compostos por textos em prosa, em verso, livros de imagens e livros de história em quadrinhos, o PNBE periódicos, que avalia e distribui periódicos de conteúdo didático e metodológico para as escolas da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio e o PNBE do professor, que tem por objetivo apoiar a prática pedagógica dos professores da educação básica e também da Educação de Jovens e Adultos por meio da avaliação e distribuição de obras de cunho teórico e metodológico. Ou seja, o Ministério da Educação juntamente com o FNDE está abrindo caminhos para que o professor busque um aprendizado diferenciado, atualizado tanto para si quanto para os alunos.

De acordo com Saraiva (2014, p. 132), em sua pesquisa de conclusão de curso feita em escolas de Bagé, “materiais de apoio ao professor chegam às escolas. O que ocorre, ou melhor, o que não ocorre com esses materiais e por que não ocorre

é uma incógnita”. Pode-se perceber que as obras do PNBE circulam muito pouco e a partir de iniciativas pessoais, de projetos pontuais desenvolvidos pelo professor ou por orientador, ou seja, os livros disponibilizados pelo programa ficam guardados nas bibliotecas faltando pré-disposição dos professores em utilizá-los como complemento para as atividades escolares.

Percebemos a importância e a necessidade de que os profissionais da biblioteca e os professores assumam sua posição enquanto mediadores de leitura e não se isentem dessa responsabilidade. Segundo Moraes (apud PAIVA, 2012), “se não houver uma mediação bem orientada, de nada vale o acesso ao livro, pois este continuará nas estantes das bibliotecas e não na vida dos alunos” (MORAIS apud PAIVA, 2012, p. 68).

O PNBE é o principal meio de distribuição de obras e renovação dos acervos das bibliotecas, tanto municipais quanto estaduais. Portanto, os profissionais da educação deveriam pelo menos ter conhecimento a respeito de suas metodologias e objetivos. Porém, é notável que os profissionais responsáveis pela biblioteca não aprofundem conhecimentos sobre o programa, alguns apenas sabem que são livros enviados pelo governo. Acredita-se que o programa deva investir em divulgação e na formação dos profissionais responsáveis por bibliotecas escolares. No entanto, isso não isenta os mesmos de se informar, afinal há dois sites que minuciosamente abordam o PNBE.

Além desses programas, o FNDE possui acordo com a Universidade Aberta do Brasil (UAB) a qual oferece vagas para professores que estejam atuando na rede pública, mas que ainda não possuem uma graduação ou pós-graduação.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implantado como uma tentativa de “resolver” o problema do ensino dando suporte pedagógico aos professores, distribuindo coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica como também livros pedagógicos e revistas das áreas do conhecimento para a atualização dos professores. Sendo assim, o programa, na página do MEC, alerta que os Livros Didáticos devem ser usados como apoio às atividades desenvolvidas pelo professor e não como única fonte de informações que o aluno terá contato.

De acordo com o Guia do PNLD, primeiramente os livros passam por uma equipe responsável pela avaliação composta por professores de diversas instituições do Brasil. Após, o MEC publica um Guia de Livros Didáticos com as resenhas das coleções as quais consideram adequadas.

O programa é executado em ciclos trienais. Assim, todos os anos o MEC adquire e distribui livros para alunos de um segmento, a saber: anos iniciais do ensino fundamental, anos finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA. De acordo com o Guia PNLD (2014), com exceção dos livros didáticos consumíveis, ou seja, aqueles que não precisarão ser devolvidos, tais como dicionários, os demais deverão ser conservados e devolvidos para utilização por outros alunos nos anos seguintes.

Os critérios de avaliação que o Guia apresenta estão divididos em itens.

Na Introdução, o Guia explica as mudanças que estão ocorrendo no ensino, como o processo de implantação do Ensino Fundamental de nove anos que já se encontra consolidado no país. Destaca também, que além dessa mudança as escolas começaram a receber em seu ingresso crianças com seis anos e boa parte delas sem qualquer vivência escolar anterior. Com isso, o guia explica que vem se manifestando na escola uma demanda de grande potencial renovador que é “reorganizar a vida escolar do aluno do Ensino Fundamental para acolhê-lo ainda como criança; mas colaborar de forma significativa, ao longo de 9 anos, para sua formação como jovem cidadão (PNLD 2014, p. 15)”.

Em relação aos critérios comuns de avaliação, o Guia descreve os critérios de acordo com:

- Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Fundamental;
- Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano;
- Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela coleção no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados;
- Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos;
- Observância das características e das finalidades específicas do Manual do Professor e adequação da coleção à linha pedagógica nele apresentada;
- Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da coleção.

O Guia destaca em todos os subitens que as coleções serão excluídas se não estiverem de acordo com esses critérios.

Como critérios específicos, o Guia espera que:

O aluno ingressante no 2º segmento do Ensino Fundamental já tenha cumprido satisfatoriamente uma primeira e decisiva etapa de

seu processo de letramento e alfabetização, tendo, inclusive, se apropriado de algumas práticas mais complexas e menos cotidianas (mais relacionadas a esferas públicas de uso da linguagem), seja de leitura e escrita, seja de compreensão e produção de textos orais (PNLD 2014, p. 15).

O Guia destaca que foram excluídas as coleções de Língua Portuguesa cujas análises manifestaram, em um ou mais de seus componentes, incompatibilidade com os critérios a seguir explicitados:

- Relativos à natureza do material textual;
- Relativos ao trabalho com o texto;
- Leitura;
- Produção de textos escritos;
- Relativos ao trabalho com a oralidade;
- Relativos ao trabalho com os conhecimentos linguísticos;
- Relativos ao Manual do Professor.

No item sobre as coleções resenhadas, o Guia destaca que das 23 coleções de Língua Portuguesa destinadas ao 2º segmento do Ensino Fundamental que passaram pelo processo avaliatório no PNLD/2014, 11, ou seja, 47,82% foram excluídas, enquanto 12 (ou 52,18%) foram aprovadas e estão resenhadas. Destaca também que 5 entre as 12 coleções aprovadas são reedições e já figuravam com os mesmos títulos, no Guia 2011. Entre propostas inéditas e reedições significativamente revistas e atualizadas, outras 7 coleções aparecem pela primeira vez no Guia, perfazendo um significativo percentual de 58,33% de renovação.

No que diz respeito ao Roteiro para a análise e a escolha de Livros Didáticos de Língua Portuguesa (LDP), o Guia mostra como deve proceder a análise e escolha dos livros na escola. Primeiramente, mostra que a escola deve começar determinando um dia, um turno ou uma sequência de turnos alternados ao longo de um determinado período do calendário escolar para a escolha qualificada do LDP. Nesse espaço de tempo, o Guia sugere a leitura e discussão coletivas do Guia, depois o grupo seleciona ao menos 4 coleções, as quais tenha achado mais adequada para a escola. Após, deveriam analisar cada um, pelo menos uma unidade inteira de cada ano da coleção. Finalmente, se reunir para ouvir e discutir as análises bem como examinar o Manual do Professor. Essa etapa se conclui com a escolha das duas melhores coleções, cujos títulos serão encaminhados como 1ª e 2ª opção ao FNDE.

Segundo respostas dos questionários aplicados, 4 de 6 dos professores questionados dizem ter acesso ao Guia do PNLD e as resenhas dos livros didáticos, 3 de 6 confirmam que as resenhas vêm junto com os livros para serem feitas as análises

e 4 de 6 disseram que não procuram no site do MEC as avaliações dos livros. Foi possível perceber, por meio de uma oficina ministrada em uma escola de Bagé, que as “resenhas” dadas como lidas pelos professores são apenas o folheto que a editora na hora da venda apresenta na escola, ou seja, na realidade o professor se ilude pensando estar analisando o livro didático quando está apenas avaliando a proposta da editora.

Ainda segundo o Guia do PNLD, estão disponíveis fichas de avaliação, as quais poderão ser preenchidas pelas pessoas que farão a avaliação.

O Guia explica que com base nessas fichas será possível:

- Levantar hipóteses a respeito da natureza do trabalho proposto por cada coleção; e
- Propor alternativas de trabalho com as duas coleções escolhidas, estabelecendo-se um primeiro planejamento conjunto de ensino, sempre considerando os objetivos gerais do ensino de Língua portuguesa do Ensino Fundamental e o Projeto Político-Pedagógico da escola.

Em relação aos critérios relativos à natureza do material textual o Guia diz que o conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, acrescenta o Guia, é imprescindível que a coletânea, respeitando o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aluno uma amostra o mais possível representativa desse mundo. Dito isso, o Guia traz a ficha abaixo a qual prevê a participação do professor como analista do livro didático:

## Critérios relativos à natureza do material textual

O conjunto de textos que um livro didático apresenta é um instrumento privilegiado – às vezes único – de acesso do aluno ao mundo da escrita. Portanto, é imprescindível que a coletânea, respeitado o nível de ensino a que se destina, ofereça ao aprendiz uma amostra o mais possível representativa desse universo.

Na análise da Unidade selecionada, verifiquem se:	comentários e exemplos
Os textos escolhidos propiciam aos alunos experiências de leitura significativas, ou seja:	
<ul style="list-style-type: none"><li>Os gêneros discursivos são os mais diversos e variados possíveis, manifestando também diferentes registros, estilos e variedades (sociais e regionais) do Português.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>Os textos literários estão significativamente presentes e oferecem ao leitor experiências singulares de leitura.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>A coletânea favorece o letramento do aluno e incentiva professores e alunos a buscarem textos e informações fora dos limites do próprio LD.</li></ul>	

Verifiquem ainda se:	comentários e exemplos
<ul style="list-style-type: none"><li>Os temas abordados propiciam discussões pertinentes para a formação do aluno, em especial como cidadão.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>A coletânea motiva e/ou favorece, em seu conjunto, o trabalho com os demais componentes curriculares básicos (produção escrita, linguagem oral e conhecimentos linguísticos).</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>A Unidade em análise... (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais na coletânea de textos)</li></ul>	

Em relação aos critérios relativos ao trabalho com a leitura, o Guia descreve que no trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produção, elaboração de conhecimentos linguísticos) é fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em relação aos vários aspectos envolvidos. As atividades de exploração do texto, segundo o Guia, têm, entre seus objetivos, o desenvolvimento da **proficiência** em leitura. Dito isso, traz a ficha a seguir:

## Crêterios relativos ao trabalho com leitura

No trabalho com o texto, em qualquer de suas dimensões (leitura, produ o, elabora o de conhecimentos linguísticos),   fundamental a diversidade de estratégias, assim como a máxima amplitude em rela o aos vários aspectos envolvidos.

As atividades de explora o do texto têm, entre seus objetivos, o desenvolvimento da proficiência em leitura.

Na análise da Unidade selecionada, verifiquem se:	comentários e exemplos
<ul style="list-style-type: none"><li>As atividades de compreensão colaboram satisfatoriamente para a reconstru�o dos sentidos do texto pelo leitor, não se restringindo � localiza�o de informa�es.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>As atividades exploram as propriedades discursivas e textuais em jogo, subsidiando adequadamente esse trabalho.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>As atividades desenvolvem estratégias e habilidades inerentes � proficiência em leitura que se pretende levar o aluno a atingir.</li></ul>	

Verifiquem ainda se:	comentários e exemplos
<ul style="list-style-type: none"><li>Os conceitos e as informa�es básicas eventualmente utilizados nas atividades (inferência, tipo de texto, gênero, protagonista, etc.) estão suficientemente claros para seus alunos.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>A Unidade em análise mobiliza e desenvolve diversas capacidades e competências envolvidas em leitura.</li></ul>	
<ul style="list-style-type: none"><li>A Unidade em análise... (acrescentem aqui outros aspectos que o grupo considera essenciais no ensino de leitura)</li></ul>	

Vale ressaltar que essas fichas destacadas acima são para uso dos professores quando forem avaliar os possíveis livros que utilizarão na escola.

As resenhas apresentam uma visão geral dos livros didáticos, como eles se organizam estruturalmente. Descreve como são compostas as unidades, quais são os objetivos e também algumas orienta es sobre o Manual do Professor. Cada resenha possui um quadro esquemático em que mostra os pontos fracos e fortes de cada livro, a atividade considerada destaque e a dura o prevista para cada unidade ser trabalhada na sala de aula. Traz também uma análise de cada se o ou capítulo do Livro Didático. Na próxima se o serão expostos os livros didáticos analisados.

### 3.1.2 Livros didáticos analisados

O primeiro livro didático objeto de estudo é “Projeto Teláris – Português”, do 6º ano. O livro está dividido em quatro unidades. Cada unidade começa com um “*Ponto de Partida*” composto por uma imagem e um texto relacionados ao tema e conteúdo que serão trabalhados na unidade. As unidades são divididas em dois capítulos nos quais são estudados os gêneros discursivos. O capítulo começa com a seção “*Leitura*” na qual se tenta explorar um ou mais textos de acordo com o gênero trabalhado. A “*Interpretação de texto*” é dividida em três etapas – “*Compreensão, Construção do texto e Linguagem do texto*”. A seção “*Prática de oralidade*” é na qual possivelmente os alunos irão conhecer e produzir alguns gêneros orais de acordo com o tema ou o gênero que será estudado. As estruturas linguísticas do gênero serão estudadas na seção “*Língua: usos e reflexão*”. Na seção “*Hora de organizar o que estudamos*” encontra-se um esquema mostrando e conceituando o gênero e os conceitos linguísticos vistos no capítulo. A seção “*Conexões*” mostra textos em diferentes linguagens verbais e não verbais fazendo ligações do texto trabalhado no capítulo com outros contextos de produção. Na seção “*Produção de texto*” o aluno poderá produzir textos escritos e orais aplicando o que estudou no capítulo. O “*Ponto de chegada*”, ou fechamento da unidade, é uma produção escrita seguida de uma proposta de autoavaliação. No “*Fechamento do livro*” pode-se encontrar um livro ou uma coletânea de textos para tentar ajudar o aluno a desenvolver a prática da leitura. O livro traz também a “*Unidade suplementar*” em que estão disponíveis conteúdos de ortografia e de acentuação que o professor poderá utilizar quando achar necessário. Para esta análise foi escolhido o “Capítulo 6 – Reportagem”, que se encontra na “Unidade 3 – Relato pessoal e jornalístico”.

De acordo com a resenha do Guia PNLD, o Livro Didático “Projeto Teláris” está organizado em quatro volumes, compostos de quatro unidades cada um esta coleção é norteada pelos gêneros textuais e combina duas formas de agrupá-los: em função das capacidades de linguagem – narrar, relatar, expor, argumentar e instruir – e em função da circulação social: literários, de imprensa, publicitários, de divulgação científica, etc. Ainda segundo o Guia, em relação à representativa do que a cultura da escrita oferece a um aluno desse nível de ensino, a coletânea apresenta diversidade de textos, verbais e multimodais, trazendo ainda autores significativos da literatura nacional e internacional.

O Guia PNLD apresenta como ponto forte do Livro as atividades no eixo da leitura com grande oferta e diversidade de gêneros textuais; como ponto fraco a pouca orientação nas produções orais, e como destaque a seção “Projeto de leitura” ao final

de cada volume. Segundo as autoras do livro, no “Projeto de Leitura você encontra um livro ou uma coletânea de textos selecionados para ajudá-lo a desenvolver a prática da leitura” (Guia PNLD 2014, p. 102).

O segundo livro objeto de estudo é “Diálogo: Língua Portuguesa”, 9º ano. O livro divide-se em sete módulos. O módulo inicia com um texto relacionado ao tema que será trabalhado na unidade. A seção “*Dialogando com o texto*” traz atividades de interpretação relacionando o texto com o gênero abordado. Na seção “*Dialogando com a imagem*” o livro apresenta fotos, charges etc., convidando o aluno a interpretar textos visuais. A seção “*Trabalhando a gramática*” está dividida em três momentos – *Identificando, Conceituando e Exercitando*, em que é trabalhada a gramática em si. No final de cada módulo, encontra-se a seção “*Produzindo textos*” na qual os alunos terão a possibilidade de produzir textos de acordo com o gênero estudado em cada unidade. Para a análise desse livro didático, foi escolhido o “*Módulo 5 – Depende de nós*”.

Segundo a resenha do Guia PNLD que fala sobre o Livro Didático “Diálogo”, cada volume dessa coleção se organiza em sete módulos didáticos que exploram temas específicos, tais como questões ambientais, esportes, (i)migração, projetos de vida, relacionamentos amorosos, cidadania, adolescência e consumo. De acordo com o Guia PNLD 2011, os temas escolhidos destacam a diversidade social e cultural do país e são desenvolvidos em seções didáticas específicas para cada eixo de ensino, especialmente em atividades de leitura e produção de texto. A resenha ainda traz que os módulos se dividem em duas ou três partes, cada uma delas organizada em torno de um texto principal; no final dos módulos, a seção *Produzindo textos* apresenta um conjunto diverso de atividades, normalmente coletivas, que envolvem os alunos na produção de textos em gêneros específicos.

O Guia ainda traz como pontos fortes do Livro as propostas de produção textual, a coletânea de textos e o tratamento dado aos temas das unidades. Como pontos fracos o enfoque nos conhecimentos gramaticais, e como destaque as atividades de produção textual que preveem circulação para além dos muros da escola. Este livro didático não consta no Guia do PNLD 2014, mas sim no de 2011. Várias pesquisas foram feitas na tentativa de compreender por que ele não foi escolhido para o Guia do ano seguinte, porém não foi possível chegar a alguma conclusão. No entanto, na oficina ministrada em uma escola de Bagé, uma professora que utiliza o livro “Diálogo” disse que ele é muito “rico” tanto no que diz respeito aos temas abordados quanto as atividades. Destacou também que explora bastante os textos que estão presentes no livro. Outra justificativa relatada pela professora e também pela diretora da escola foi que algumas vezes os livros são escolhidos, levando em consideração a avaliação pretendida pelo Guia, sendo que quando é

preenchida a ficha da compra pode-se descrever duas opções de coleções de acordo com a prioridade (opção 1 e 2) e no entanto não receber nenhuma das coleções escolhidas, mas sim outra que talvez não tivesse sido reconhecida pela escola como de qualidade. Com isso, podemos notar uma lacuna, pois o Guia destaca a importância da escolha consciente dos livros, mas não faz a entrega adequada das coleções, o que não permite valorizar as avaliações feitas pelos professores.

Com base nos livros didáticos que serão analisados e no Guia do PNLD a proposta desta pesquisa é verificar se os processos de leitura disponíveis nos livros didáticos avaliados pelo Guia estão contribuindo para a assunção da autoria dos alunos.

## **4. Análises**

As análises se desenvolverão a partir do Guia do PNLD e de unidades selecionadas dos Livros Didáticos “Projeto Teláris” e “Diálogo”. Após serão detalhados nas análises algumas atividades e textos, pensando na concepção de leitura trazida nos Livros e no Guia do PNLD. Também será observado se os Livros Didáticos contribuem para a assunção da autoria dos alunos e como esse processo é produzido pelos livros. Será levado em consideração também o questionário que os professores preencheram a fim de observar se os Livros Didáticos são utilizados em sala de aula e de que forma.

### ***4.1 A construção do conceito de leitura pelo PNLD***

Quanto ao processo de leitura, o Guia do PNLD considera ser de grande importância o processo de formação do leitor e do “produtor proficiente e crítico de textos” (2014, p. 16).

Os quatro anos finais (6º, 7º, 8º, 9º), têm, dentre outros, o papel de **desenvolver a proficiência do aluno**, seja na oralidade, na leitura, na produção de textos mais complexos, aumentando sua autonomia, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o prosseguimento dos estudos (Guia PNLD de Língua Portuguesa, 2014).

Em função de o Guia não trazer uma referência bibliográfica que explicita o conceito de “proficiência”, nossa pesquisa tentará compreender o que o Guia PNLD entende por “proficiência” em leitura; como os livros didáticos interpretam esse conceito e o aplicam em suas atividades.

Como ponto de partida para compreender esse conceito iremos observar e destacar o que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental e Médio

falam sobre a proficiência. De acordo com os PCNs do Ensino Fundamental, a proficiência dos alunos começa a ser pensada a partir de testes de compreensão textual que mensuram as habilidades de leitura dos alunos. Percebemos que esses testes não são suficientes para avaliar de fato a capacidade discursiva do aluno, mas sim o que se espera que o aluno saiba para responder as perguntas elaboradas pelo professor.

O principal instrumento utilizado para avaliar o Ensino Fundamental em todo o país é o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), implantado a partir de 1990 e realizado com o apoio das secretarias de educação dos estados e municípios. Segundo os PCNs do Ensino Fundamental, os levantamentos de dados são realizados a cada dois anos, abrangendo uma amostra probabilística representativa dos 26 estados e do Distrito Federal. De acordo com os PCNs do EF, o sistema tem como objetivos “aferir os conhecimentos e habilidades dos alunos, mediante aplicação de testes, com a finalidade de avaliar a qualidade do ensino ministrado; verificar os fatores contextuais e escolares que incidem na qualidade do ensino – condições infra-estruturais das unidades escolares; perfil do diretor e mecanismos de gestão escolar, perfil do professor e práticas pedagógicas adotadas; características socioculturais e hábitos de estudo dos alunos (PCNS EF, p. 33)”.

Segundo os PCNs EF, a análise dos resultados desses levantamentos permite acompanhar a evolução do desempenho dos alunos e dos diversos fatores incidentes na qualidade e na efetividade do ensino ministrado nas escolas, possibilitando a definição de ações voltadas para a correção das distorções identificadas e o aperfeiçoamento das práticas e do desempenho apresentados pelas escolas e pelo sistema de ensino brasileiro. Em 1995, dois tipos de resultados foram apresentados: a **proficiência** média e o aproveitamento médio. De acordo com os PCNs do EF, a proficiência é o “instrumento que descreve o conjunto de habilidades demonstradas efetivamente pelo desempenho dos alunos, em Língua Portuguesa – habilidade de leitura – e em Matemática (ibdem, p. 33)”. Os PCNs destacam que os resultados dos alunos são apresentados em uma escala única e devem ser compreendidos não como uma formulação teórica do que eles devem saber, mas sim como o conjunto de habilidades latentes apresentadas nas áreas curriculares examinadas. O segundo tipo de resultado é o aproveitamento curricular médio que expressa a probabilidade de resposta correta de um aluno, ou de grupos de alunos, a um item ou a um conjunto de itens do teste baseado em sua proficiência, permitindo a análise dos conteúdos curriculares testados em função dos resultados dos alunos.

De acordo com a pesquisa feita nos PCNs do Ensino Fundamental, percebe-se que a proficiência é detalhada apenas em números explicitando com base nos

dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), a proficiência média e o aproveitamento em Língua Portuguesa dos alunos do Brasil nos anos finais do ensino fundamental, porém em nenhum momento é destacado como é avaliada essa proficiência e como é desenvolvida em sala de aula. Sendo assim, ficam as perguntas: O que é proficiência? Como medir essa proficiência?

Já os PCNs do Ensino Médio acreditam que é essencial desenvolver a competência de ler nos vários níveis de leitura e que é papel da escola levar o aluno a desenvolver essa competência. Sendo assim, pode-se pensar que os PCNs não levam em consideração a produção de sentido que o sujeito produz a partir do momento em que se posiciona na sala de aula.

A **proficiência** em leitura deve se estruturar gradativamente, a partir do ensino fundamental. A leitura deve integrar, como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor, especialmente o de Língua Estrangeira Moderna. Pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido. (PCNs Ensino Médio, p. 104)

É notável a presença da expressão “ler nos vários níveis de leitura” nos PCNs do Ensino Médio, sendo assim pode-se pensar que esses níveis se referem ao que o Guia apresenta como “proficiência em leitura”. Mesmo que na citação acima, retirada dos PCNs, esteja destacada que “pela leitura concretiza-se a principal razão do ato de linguagem, que é a produção de sentido”, é sabido que a mobilização de produção de sentido dos alunos é pouco valorizada nos livros didáticos e na sala de aula.

O Guia PNLD propõe também que o conjunto de textos ofertados por uma coleção ao ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa deve justificar-se pela qualidade da experiência de leitura que possa propiciar ao aluno, contribuindo para sua formação como “leitor proficiente”.

As atividades de compreensão e interpretação de texto têm como objetivo final a formação do leitor (inclusive a do leitor literário) e o desenvolvimento da **proficiência em leitura**. Portanto, só podem constituir-se como tais quando:

- Encararem a leitura como uma situação de interlocução leitor/autor/texto socialmente contextualizada;
- Respeitarem as convenções e os modos de ler próprios dos diferentes gêneros, tanto literários quanto não-literários;
- Desenvolverem estratégias e capacidades de leitura, tanto as relacionadas aos gêneros propostos quanto as inerentes ao nível de **proficiência** que se pretende atingir. (GUIA PNLD 2014)

Pode-se pensar que a proficiência é uma leitura mecânica, de busca de informações precisas no texto em que o aluno não precisa produzir sentido, ele só

precisa ir no texto e retirar o trecho que corresponde à resposta que lhe está sendo feita. Caseira (2012) mostra que a proficiência, pensada em termos tradicionais de língua, de leitura, de texto, é como algo impossível, inatingível. “Não há completude de leitura” diz a autora (ibidem, p.28), tal como se pretende nas provas de proficiência em língua estrangeira ou até mesmo nas atividades de interpretação propostas em sala de aula, “dado que o caráter da leitura é o da própria incompletude” (ibidem, p. 28). É essa incompletude que irá permitir que um sujeito leia de determinada maneira e o outro de maneira oposta. Sendo assim, não há um sentido único, uma única resposta, mas sim, uma multiplicidade de sentidos, de interpretações.

A incompletude é o lugar da movimentação do sujeito, é o espaço da subjetividade, onde se dão os efeitos da ideologia, da memória, do interdiscurso. É lugar de filiação do sujeito e de construção dos sentidos. Portanto, não há um único sentido a ser alcançado, há sentidos que se constroem no ato da leitura (Caseira, 2012, p. 28).

De acordo com Caseira (2012, p. 28), “o impossível da proficiência é esse espaço impreenchível que faz eco, já que é permeado de outras vozes que se atravessam o tempo todo”. Com isso, forçar uma leitura com sentidos pré-determinados significa uma interdição à leitura, à interpretação. “A incompletude é a própria condição do dizer e dos sentidos (ibidem, p. 38)”. Não há um único modelo de leitura, há diferentes gestos de leitura.

O Guia propõe como objetivo final a formação do leitor e ao mesmo tempo diz que o livro didático irá desenvolver estratégias e capacidades de leitura, sugerindo que o sujeito é vazio. Porém, a Análise de Discurso mostra que o sujeito não é vazio, que ele está constantemente produzindo sentidos, é “um sujeito ideologicamente interpelado e atravessado por vozes que vêm de diferentes lugares – outros textos, outros discursos” (Indursky, 2010, p.171). Ou seja, o sujeito já possui capacidade de leitura, talvez o que esteja faltando seja o estímulo para que possa se posicionar como sujeito capaz de construir sentido, discordar daqueles já produzidos, assim como mobilizar outras formações discursivas, deixando de ocupar a posição de sujeito-escrevente, que apenas reproduz o que já foi dito, e passando a ocupar a posição de sujeito-autor.

As demandas atuais exigem que a escola ofereça ao aluno sólida formação cultural e competência técnica que favoreça o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes que permitam a adaptação e a permanência no mercado de trabalho, como também a formação de cidadãos críticos e reflexivos, que possam exercer sua cidadania ajudando na construção de uma sociedade mais justa, fazendo surgir uma nova consciência individual e coletiva, que tenha a cooperação, a solidariedade, a tolerância e a igualdade como pilares (PCNs Ensino Fundamental, 1998, p. 138).

Segundo a citação acima dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, a escola deve oferecer aos alunos formação cultural, habilidades e atitudes que permitam a inserção e permanência no mercado de trabalho, bem como a formação de cidadãos críticos e reflexivos porém não com a finalidade de contribuir para que esse aluno assuma uma posição de autoria, de construção de sentidos diante das formações discursivas que os cercam, mas sim apenas para servir como mão de obra de uma sociedade que visa o sujeito somente como um cidadão a mais para votar nas eleições. Será que um sujeito não pode ocupar duas posições sendo elas a de sujeito crítico e de autor? Por que não relacioná-las ao invés de excluir uma delas para que essas posições complementem o sujeito?

É possível perceber que, na maioria das vezes, falta um estímulo, talvez do professor, para que os alunos sintam-se motivados a questionar interpretações, concepções de leitura, desenvolverem o hábito de leitura na escola mobilizando sentidos. Sabe-se que o governo investe em materiais além dos livros didáticos para que os professores possam usufruir de atividades diferenciadas possibilitando a mobilização de sentidos pelos alunos, porém, falta o professor ocupar a posição de analista de livros e utilizar esses materiais de maneira a contribuir para a assunção da autoria dos alunos. De acordo com as respostas dos questionários respondidos por alguns professores da rede pública de Bagé e Dom Pedrito, eles utilizam os textos dos livros didáticos, em sua maioria, e com perguntas diferentes sendo assim, cabe ao professor desfazer o direcionamento que o livro didático propõe, não utilizando em sua linearidade e totalidade, mas sim de acordo com a necessidade, deixando que ele sirva apenas como apoio e não como base para as atividades feitas em sala de aula.

Com todos esses programas, acredita-se que deveria haver um maior empenho por parte dos professores em aproveitar essas oportunidades de qualificação, que hoje em dia são de fácil acesso, pois assim estarão contribuindo para que o aluno ocupe uma posição mais autônoma, podendo formar sujeitos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo, podendo assumir a posição de autor e não de mero repetidor.

#### ***4.2 O Funcionamento discursivo do livro didático atual***

É possível observar, nas pesquisas em AD da década de 90, o lugar que o livro didático ocupa dentro da escola. Aquele lugar fechado a interpretações, do saber definido e visto como um instrumento de poder. Independente do livro e da disciplina abordada o que pôde ser notado por um longo tempo é que “o livro didático constitui um elo importante na corrente do discurso da competência: é o lugar do saber

definido, pronto, acabado, correto e dessa forma, fonte última (e às vezes, única) de referência” (Souza, 1995). Nota-se que nas análises anteriores o livro didático funciona como detentor de um caráter autoritário onde é depositado nele um saber a ser decifrado, transmitido e compartilhado, visto que o professor que o recebe apenas o reproduz e ao aluno cabe apenas assimilar o que no manual está determinado.

O senso comum tradicional já reconhece o livro didático como uma autoridade dentro do contexto escolar, como um elemento constitutivo que faz parte do processo educacional brasileiro. Mas se o livro possui toda essa autoridade dentro da escola e o professor é o que reproduz esse saber ao aluno que deve apenas responder ao que já está determinado, como é vista a posição sujeito-autor nesse contexto? Em quais momentos o sujeito-aluno é mobilizado a produzir sentidos? É aí que entra a Análise de Discurso tentando nortear os sujeitos a ocuparem essa posição de autor de gestos interpretativos.

Segundo Grigoletto (1999, p. 67-68), “um discurso de verdade é aquele que ilusoriamente se estabelece como um lugar de completude dos sentidos”, porém a Análise de Discurso de linha francesa defende que a linguagem se constitui na incompletude em que os sentidos não são únicos e transparentes, mas sim opacos.

O modo de funcionamento do LD como um discurso de verdade pode ser reconhecido em vários aspectos: no seu caráter homogeneizante, que é dado pelo efeito de uniformização provocados nos alunos (i.e., todos são levados a fazer a mesma leitura, a chegar às mesmas conclusões, a reagir de uma única forma às propostas do manual); na repetição de uma estrutura comum a todas as unidades, com tipos de seções e de exercícios que se mantêm constantes por todo o livro, fator que contribui para o efeito de uniformização nas reações dos educandos; e na apresentação das formas e dos conteúdos como naturais, criando-se o efeito de um discurso cuja verdade “já está lá”, na sua concepção” (Grigoletto, 1999, p. 68).

Sendo assim, normalmente o livro didático é visto como um espaço fechado de sentidos e é dessa forma que o professor geralmente o utiliza. Cabe a este trabalho analisar se há maior abertura nos livros didáticos atuais e se há espaço para o professor promover a leitura polissêmica que permita o sujeito-aluno ocupar a posição de autoria frente as suas interpretações.

### **4.2.1 O Livro Didático “Projeto Teláris”**

O livro didático “Projeto Teláris” das autoras Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lucia de Carvalho Marchezi foi produzido no ano de 2013 e consta no Guia do PNLD 2014, sendo que poderá ser utilizado até o ano de 2016. O livro escolhido abrange os alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Foi escolhida para esta análise a “Unidade 3: Relato pessoal e jornalístico, Capítulo 6: Reportagem”

O capítulo começa com a ambientação do aluno em relação às reportagens de um jornal. Utilizando como referência uma edição da Folha de São Paulo - Folhinha de São Paulo que fala sobre a infância em Guiné-Bissau. Pelo fato de a Folhinha de São Paulo ser um suplemento da Folha de São Paulo, o livro utiliza todas as páginas desse suplemento para as atividades neste capítulo.

Pode-se perceber, nas primeiras atividades, que o livro utiliza atividades de perguntas e respostas diretas, as quais os alunos apenas devem retirar do texto o que as atividades pedem, mas também possibilita ao aluno se posicionar perante as questões.

A reportagem que você vai ler foi feita para a Folhinha, um suplemento publicado aos sábados no jornal Folha de S.Paulo. Observe a primeira página:



suplemento: em um jornal, o suplemento é um caderno acrescentado em determinados dias da semana, com matérias especiais, diferentes das de todo dia.

### Infância em Guiné-Bissau

FOLHA DE S.PAULO  
folhinha  
UM JORNAL A SERVIÇO DA CRIANÇA  
Nesse país africano, crianças levam banquinho para ter onde se sentar na escola e ajudam em casa desde pequenas Pág. 4 e 5

Folha de S.Paulo, São Paulo, 14 maio 2011. Folhinha.

1. Leia a primeira página e localize no texto os dados solicitados a seguir e escreva-os no caderno.
  - a) Data da publicação do suplemento.
  - b) Frase que indica o público a que se destina esse suplemento.
  - c) Frase que indica o assunto da reportagem.
  - d) Frase que dá informações sobre a foto, isto é, a legenda da foto.
  - e) Números que indicam as páginas do suplemento onde encontrar a reportagem.

2. Observe a foto que aparece na página de jornal e responda:
  - a) O que mais chama sua atenção?
  - b) Quando alguém escolhe uma foto para acompanhar uma reportagem, geralmente tem a intenção de chamar a atenção do leitor para estimular a leitura do texto. Em sua opinião, esse objetivo foi alcançado com essa foto?

Na atividade 1 percebemos o uso do “retirar do texto” as informações que pede, em que o aluno ocupa a posição de escrevente. Já na atividade 2 percebemos a intenção de possibilitar que o aluno dê a sua opinião em relação ao texto, “O que mais chama sua atenção?” Talvez o discurso pedagógico do professor possa dificultar a posição do aluno, porém cabe a ele não influenciar na resposta do aluno, permitindo que ele se posicione como autor de sua interpretação.

Na sequência das atividades, o livro apresenta outra página do jornal onde oferece ao leitor informações sobre o tema com diferentes imagens. Neste caso, o autor utilizou no fundo da página uma parte de um mapa para abordar a localização de Guiné-Bissau, possibilitando ao aluno o contato com diferentes tipos de textos e também trabalhar a interdisciplinaridade. No decorrer do capítulo, pode-se observar a variedade de imagens que o autor utiliza nas atividades no livro didático, sendo elas mapas, pinturas, fotografias possibilitando esse contato com outros textos. Além de imagens, o autor usa poemas e músicas para relacionar com o tema proposto (anexo 3).

Cabe ressaltar que uma das professoras que respondeu ao questionário descreveu que trabalhou com esse capítulo em sala de aula e que além de usar essas imagens também optou por levar o mapa que a escola disponibiliza para contextualizar, dar visibilidade aos territórios, ou seja, ultrapassou as barreiras do livro didático e procurou mobilizar os sentidos dos alunos em relação ao tema.

Na página 168, temos como título das atividades “Interpretação do texto” e como subtítulo “Compreensão”. A partir da análise, poderá ser observado se essas atividades estão contribuindo para a assunção da autoria dos alunos.



**Atenção!**  
Não escreva no livro!  
Faça os exercícios no caderno.

## Interpretação do texto

### Compreensão

O título dessa parte da reportagem é "Diário da Infância". O diário, como a reportagem, também é um relato, isto é, narra as ações de alguém em determinado tempo e lugar.

1. Explique os títulos dos boxes com base nas ações das crianças relatadas em cada um deles:
 

a) Criança cuida de criança.	c) Baldes e baldes de água.
b) Português só na sala de aula.	d) "Rastas" de todos os tipos.
2. Compare a realidade de Guiné-Bissau nos dias de hoje com a realidade do lugar em que você vive. Transcreva em seu caderno os itens que correspondem ao que há em comum entre sua região e Guiné-Bissau:
 

Realidade em Guiné-Bissau
Falta escola e material escolar.
Falta água encanada e luz elétrica.
Ninguém assiste à TV, usa computador ou tem aparelho de som.
As ruas são de terra batida, sem calçamento.
As crianças brincam de pega-pega, amarelinha.
Os brinquedos são inventados com peças encontradas pelas crianças.
3. Na sua opinião, a reportagem mostra a realidade do povo guineense de um ponto de vista negativo ou positivo? Explique.

Na atividade 1, pode-se perceber que a “interpretação” que o livro pede nada mais é do que “retire do texto” o que diz em cada box da reportagem. Sendo que

poderia ser explorada mais a interpretação dos alunos possibilitando que ele seja autor de sua resposta e não escrevente do que já está pré-determinado pelo livro ou pelo professor.

Na atividade 2, é sugerido que o aluno compare a realidade de Guiné-Bissau com a realidade do lugar em que ele vive. O livro sugere ainda que o aluno transcreva em seu caderno os itens que estão descritos num quadro que correspondem ao que há em comum entre essas regiões. Segundo a Análise de Discurso, o aluno é capaz de mobilizar sentidos para produzir sua própria interpretação, sendo assim o aluno não precisa somente transcrever o que já está escrito, mas sim apresentar o sentido que ele quer dar ao texto, assumindo a posição de sujeito-autor de seu discurso. Nesta atividade, o professor, como analista, poderia explorar muito mais os itens descritos no quadro, pois não se sabe se algum dos alunos vive na realidade que o livro descreve, ou seja, o professor poderia permitir que o aluno, assumindo a posição de sujeito-autor, contribuísse com a atividade relatando mais alguns itens que ele achasse necessário comparar, possibilitando a autoria do aluno.

A atividade 3 possui características pertinentes para que o aluno possa mobilizar sentidos. Utilizando as expressões “Na sua opinião” e “Explique” o aluno terá a possibilidade de interpretar e assumir a posição de sujeito-autor de seu discurso.

Na seção “Produção de textos” pode-se perceber uma oportunidade do aluno se posicionar como sujeito-autor. Segundo o Guia (p. 100), “as propostas de produção textual decorrem dos gêneros textuais estudados, retomados como modelos para a escrita”. E realmente é o que acontece nessa seção. O aluno é estimulado a produzir uma reportagem referente à vida das crianças e jovens na comunidade em que vivem com isso o aluno tem a oportunidade de produzir sentidos por meio dessa produção.

A partir das atividades analisadas deste capítulo pode-se concluir que a seção que diz abordar a interpretação se reduz à compreensão textual, deixando a reflexão e a crítica em segundo plano. Já a seção de produção textual possibilita a reflexão e posicionamento crítico dos sujeitos-alunos.

Com base nas atividades escolhidas para esta análise, percebe-se que o livro didático “Projeto Teláris” está de acordo com a proposta do Guia do PNL 2014, pois a proficiência em leitura que o Guia descreve é aquela em que o aluno é capaz de assumir o gesto interpretativo do autor do livro didático, colocando-se na posição-sujeito imaginada pelo autor. Contudo, cabe ao professor evitar que o aluno percorra somente o caminho que o livro propõe, um caminho de interpretações já determinadas, ocupando apenas o lugar de sujeito-escrevente. O professor poderia se

posicionar também como sujeito-autor e assim contribuir com atividades e materiais além do livro didático, onde o aluno ultrapasse as paredes do óbvio e pudesse produzir sentido.

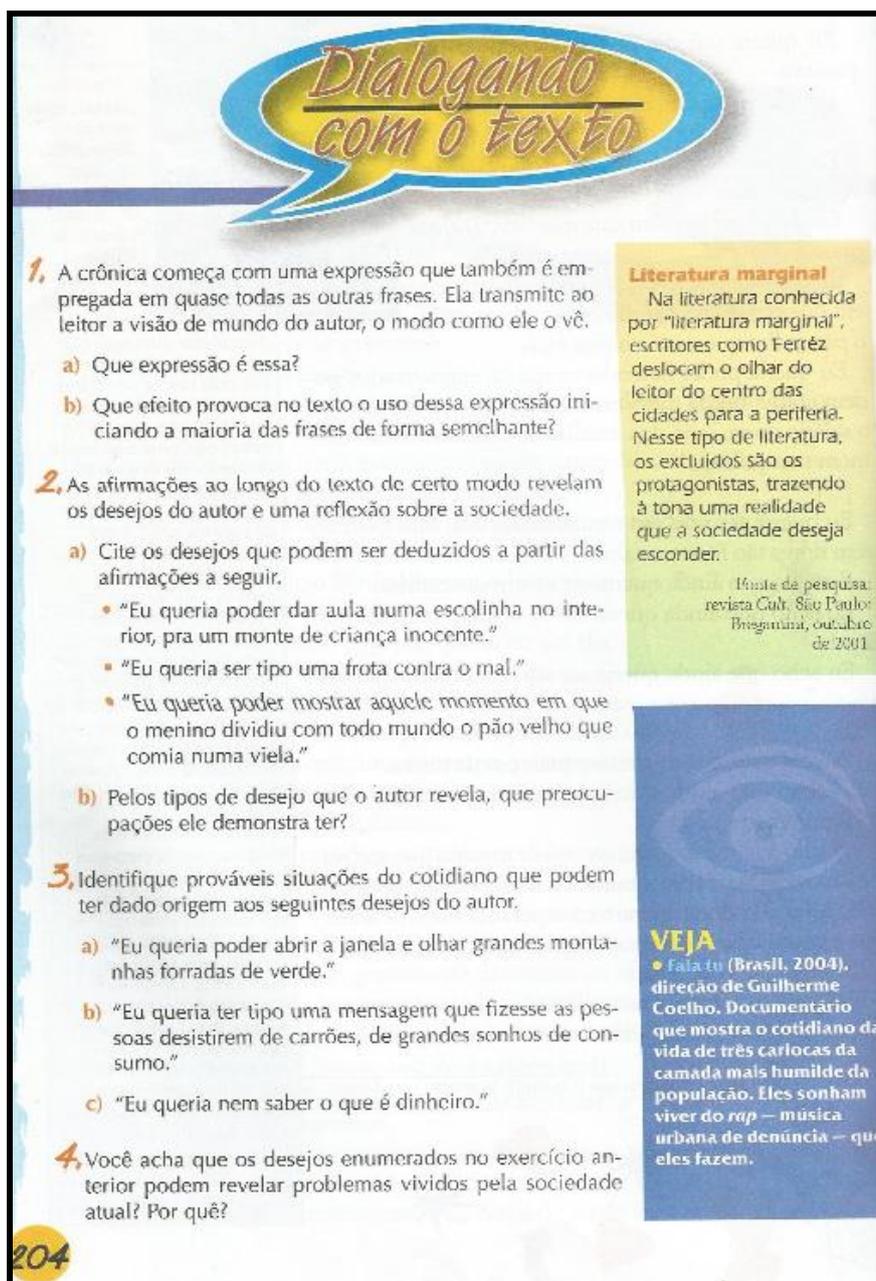
Vale ressaltar que o livro didático traz uma proposta chamada “Projeto de Leitura”, a qual é a seção avaliada como “destaque” pelo Guia do PNLD 2014, porém é possível notar que o Guia não traz nenhum detalhamento sobre esta seção sendo que apenas aponta que o Manual do Professor dará orientações sobre essa proposta. Então fica a pergunta? Por que a proposta considerada “destaque” no livro não é explorada no Guia? Talvez por não ser uma atividade que trabalhe a “**proficiência**” esperada pelo Guia, pois o projeto de leitura deste livro é apenas para o exercício da leitura em si e não para responder à questões pré-determinadas pelo livro didático. A seção é para que o sujeito-aluno aprecie a leitura. Como cita Orlandi (1996), “assumir a autoria é responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado”, sendo assim, nesta seção o aluno poderia produzir seu discurso de acordo com os gestos interpretativos que poderia mobilizar.

#### **4.2.2 O Livro Didático “Diálogo”**

O livro didático “Diálogo”, objeto de estudo desta pesquisa, das autoras Eliana Santos Beltrão e Tereza Gordilho foi produzido no ano de 2009 e consta no Guia do PNLD 2011, sendo que, de acordo com o FNDE, poderia ser utilizado até o ano de 2013. O livro escolhido abrange os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental. Foi escolhido para esta análise o “Módulo 5: Depende de nós”. Vale ressaltar que, apesar de não constar no Guia PNLD 2014, o livro ainda está sendo utilizado em escolas públicas da região de Bagé e por isso, é objeto de nossa análise.

O “Módulo 5: Depende de nós” inicia suas atividades com uma proposta para que o aluno possa produzir gestos interpretativos. Diz o seguinte: *“Imagine que você está caminhando pelas ruas de sua cidade e encontra uma reluzente lâmpada. De dentro dela, sai um gênio e diz que você tem o direito de fazer a ele somente um pedido. O que você pede?”* (p. 200). Com esta pergunta o aluno talvez já comece a se sentir a vontade em poder compartilhar os sentidos que produz. Além dessa pergunta, o autor do livro didático continua questionando o aluno sobre diversos temas, ambientando-o para o texto que será utilizado na próxima página. O livro dá sequência às atividades com um texto que se chama “Eu queria ter e ser” do escritor Ferréz. O texto é uma crítica contra a sociedade onde o autor expõe o queria ter e ser para ser uma pessoa melhor e poder contribuir para um mundo melhor.

Em nenhum momento, o livro traz atividades com o título de “interpretação de texto”, mas sim “dialogando com o texto”, ou seja, como se não tivesse um compromisso em deixar o aluno interpretar o texto. Contudo pode-se perceber que as atividades que fazem parte do “Dialogando com o texto” conseguem contribuir para que o aluno assuma a posição de autor, pois possibilita que ele produza gestos interpretativos mobilizando seus sentidos. Abaixo, seguem as atividades dessa página:



**Dialogando com o texto**

**1.** A crônica começa com uma expressão que também é empregada em quase todas as outras frases. Ela transmite ao leitor a visão de mundo do autor, o modo como ele o vê.

- a) Que expressão é essa?
- b) Que efeito provoca no texto o uso dessa expressão iniciando a maioria das frases de forma semelhante?

**2.** As afirmações ao longo do texto de certo modo revelam os desejos do autor e uma reflexão sobre a sociedade.

- a) Cite os desejos que podem ser deduzidos a partir das afirmações a seguir.
  - “Eu queria poder dar aula numa escolinha no interior, pra um monte de criança inocente.”
  - “Eu queria ser tipo uma frota contra o mal.”
  - “Eu queria poder mostrar aquele momento em que o menino dividiu com todo mundo o pão velho que comia numa viesa.”
- b) Pelos tipos de desejo que o autor revela, que preocupações ele demonstra ter?

**3.** Identifique prováveis situações do cotidiano que podem ter dado origem aos seguintes desejos do autor.

- a) “Eu queria poder abrir a janela e olhar grandes montanhas forradas de verde.”
- b) “Eu queria ter tipo uma mensagem que fizesse as pessoas desistirem de carrões, de grandes sonhos de consumo.”
- c) “Eu queria nem saber o que é dinheiro.”

**4.** Você acha que os desejos enumerados no exercício anterior podem revelar problemas vividos pela sociedade atual? Por quê?

**Literatura marginal**  
Na literatura conhecida por “literatura marginal”, escritores como Ferréz deslocam o olhar do leitor do centro das cidades para a periferia. Nesse tipo de literatura, os excluídos são os protagonistas, trazendo à tona uma realidade que a sociedade deseja esconder.  
Fonte de pesquisa: revista Cult, São Paulo: Breguana, outubro de 2001.

**VEJA**  
• Fala tu (Brasil, 2004), direção de Guilherme Coelho. Documentário que mostra o cotidiano da vida de três carlocas da camada mais humilde da população. Eles sonham viver do rap – música urbana de denúncia – que eles fazem.

204

Na atividade abaixo ainda é possível notar que o livro propicia ao aluno diversas atividades em que ele atribui sentido às respostas sem que ele responda apenas o que o professor espera. Abaixo mais algumas atividades que exemplificam o

que foi dito. Com as questões “eu queria ter... eu queria poder... eu queria saber...” o sujeito-aluno tem a possibilidade de mobilizar os sentidos e realizar gestos interpretativos onde ele assumirá a autoria.

▪ No caderno, complete as frases, escrevendo as suas ideias.

a) Eu queria ter ■.                      d) Eu queria ver ■.

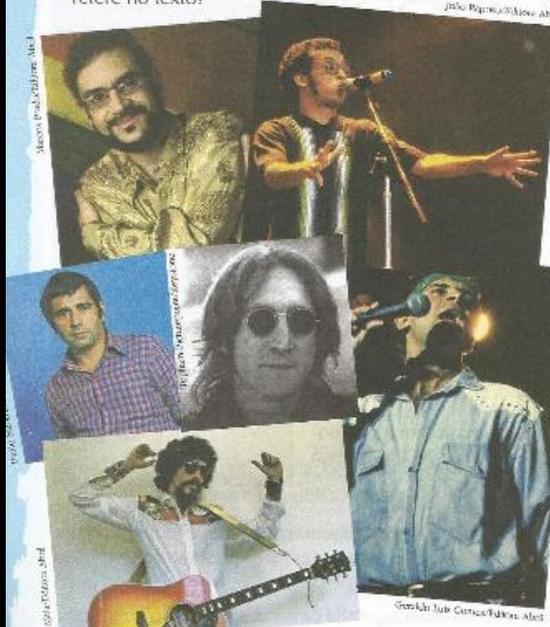
b) Eu queria poder ■.                    e) Eu queria que ■.

c) Eu queria ser ■.                        f) Eu queria saber ■.

Após concluir, escolha um ou dois desejos que considere mais significativo(s) e represente-o(s) com uma gravura. Em seguida, cole a(s) gravura(s) em uma folha de papel e apresente para seus colegas.

O texto utilizado na abertura do módulo analisado cita diversos artistas que foram ícones da música e da literatura. Com isso no decorrer das atividades ele traz fotos e notícias que relatam sobre esses artistas fazendo com que os alunos possam compreender sobre quem se está falando.

77. Você sabe quem são as pessoas a quem o autor se refere no texto?



Renato Russo, Chico Science, John Lennon, Cazusa, Raul Seixas, Plínio Marcos e João Antônio foram ícones de uma época na música, na dramaturgia e na literatura. Que tal conhecer mais a história dessas pessoas? Escolha um deles e faça uma pesquisa com o objetivo de descobrir por que ele foi citado no texto.

Porém, como na maioria dos livros didáticos, existem algumas atividades que não contribuem para assunção da autoria nos alunos, ou seja, eles apenas retiram do texto o que o exercício pede podendo ser considerado pelo Guia do PNLD um nível de

leitura “proficiente”. Como na atividade abaixo onde o livro expõe um poema e a primeira atividade é para indicar a classe gramatical a que pertencem as palavras grafadas, não permitindo que o sujeito-aluno produza sentidos e gestos interpretativos:

*Ampliando o tema*

Leia o poema de Alice Ruiz. Ele exalta o poder das palavras e das ações na construção de um novo mundo.

## Penso e passo

Quando penso que uma palavra pode mudar tudo não fico **MUDO**

quando penso que um passo descobre um mundo não paro **PASSO**

e assim que passo e mudo um novo mundo nasce na palavra que penso

Alice Ruiz. *Poesia pra tocar no rádio*. Rio de Janeiro: Blocos, 1999.

Alice Ruiz nasceu em Curitiba, em 22 de Janeiro de 1946. Começou a escrever aos 9 anos e foi “poeta de gaveta” até os 26 anos, quando publicou alguns poemas. Seu primeiro livro, no entanto, só foi lançado quando a autora tinha 34 anos. Foi casada com o poeta Paulo Leminski e teve três filhos. Publicou, até agora, quinze livros, entre poemas, traduções e uma história infantil. Também compôs letras, tendo mais de cinquenta músicas gravadas por parcelos e intérpretes, entre eles Zélia Duncan, Arnaldo Antunes e Zeca Baleiro.

Fonte de pesquisa: [www.aliceruiz.mpbnet.com.br/release.htm](http://www.aliceruiz.mpbnet.com.br/release.htm)

1. A palavra **mudo** foi usada duas vezes nos versos da primeira estrofe. Indique a classe gramatical e o sentido dessa palavra nas duas vezes em que aparece.

O texto dispõe também de diferentes linguagens textuais como charges, pinturas, poemas (anexo 4) fazendo com que os alunos tenham contato com outros tipos de textos como sugerem os PCNs.

As atividades de leitura e interpretação culminam com uma produção textual. Ao final do módulo, a proposta com o título ‘Produzindo textos’ se refere à produção de um debate oral sobre “o que faz alguém ser um herói no Brasil? Quem são os verdadeiros heróis?” Este é o momento de o aluno colocar-se efetivamente como autor. O livro traz outros textos para complementar as leituras para esta proposta

sendo elas histórias que falam sobre “heróis de verdade” possibilitando aos alunos um posicionamento frente à história em que pretende defender no debate, favorecendo assim a tomada de posição do sujeito-aluno.

**PRODUZINDO**  
*textos*

Gênero  
DEBATE

**Debate ao vivo**

Neste módulo você leu textos que, de diferentes maneiras, abordam e estimulam a responsabilidade pessoal e o compromisso social para a realização do destino coletivo. Em outras palavras, o que se propõe é que cada um seja um agente de transformação do mundo em que vive, como um herói.

**O que faz alguém ser um herói no Brasil?  
Quem são os verdadeiros heróis?**

A proposta desta produção é promover um debate sobre a questão da cidadania, em que cada grupo defenda um ponto de vista, permitindo que debatedores e plateia adquiram ou ampliem os conhecimentos sobre a questão discutida.

O debate, no entanto, não deve ser encarado como uma disputa de opiniões, em que há vencedores e perdedores, afinal, não há verdades absolutas, mas diferentes interpretações da realidade.

As etapas de preparação do debate serão realizadas por todos os alunos dos grupos e o debate terá como plateia os colegas de outra classe.

É possível notar que esta atividade propicia ao aluno a tomada da posição-autor frente à proposta, visto que o texto destaca que “não há verdades absolutas, mas diferentes interpretações da realidade”, e é exatamente o que a Análise de Discurso defende que não há uma única interpretação, mas sim diferentes construções de sentido.

## 5. Considerações finais

Quando esta pesquisa teve início a proposta era investigar os Livros Didáticos quanto ao seu funcionamento discursivo levando em consideração que ele era visto como detentor do saber, fechado a interpretações. Num primeiro momento, tivemos a impressão que o maior problema do ensino era o Livro utilizado em sala de aula. Ao

passo que as análises eram realizadas, foi possível perceber que nem sempre os livros são os únicos responsáveis pelo desempenho não satisfatório das atividades propostas, mas sim a maneira como eles são utilizados e explorados em sala de aula. Felizmente hoje podemos perceber uma maior abertura à polissemia onde o sujeito-aluno possa ocupar a posição de autoria. Isso foi possível constatar nos estudos feitos e nas observações de estágio quando pudemos observar aulas na educação básica.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) foi implantado na tentativa de “resolver” o problema do ensino, com isso começou a distribuir livros para dar suporte pedagógico aos professores. Sendo assim, os livros foram desenvolvidos para serem apoio dos professores em suas atividades e não para servir como base e muitas vezes como única fonte de informação que o aluno tem contato. O Guia do PNLD considera importante o processo de formação do leitor, mas trata o leitor como “produtor proficiente” e não como sujeito capaz de produzir sentidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) destacam que a proficiência é pensada a partir de testes de compreensão textual que inibem as habilidades dos alunos, ou seja, esses testes não são suficientes para avaliar a capacidade discursiva do aluno e com isso a produção de sentidos que ele mobiliza é pouco valorizada na sala de aula. É possível pensar na proficiência como uma leitura mecânica, de busca de informações precisas no texto onde o aluno não precisa produzir sentido, mas sim apenas um retirar do corpo do texto algo que se pede. Contudo, a Análise de Discurso mostra que não há completude na leitura, que um sujeito pode interpretar de uma maneira e o outro de maneira diferente, sendo assim, não há um único sentido, uma única resposta, mas sim, interpretações possíveis para um texto.

A Análise de Discurso defende que o sujeito já possui capacidade de leitura, talvez o que esteja faltando seja um estímulo para que possa se posicionar como sujeito capaz de construir sentido, deixando de ocupar a posição de sujeito-escrevente, que apenas reproduz o que já foi dito, e passe a ocupar a posição de sujeito-autor. Percebe-se também a falta de motivação por parte do professor para que os alunos sintam-se impulsionados a questionar interpretações.

Porém, é sabido que o governo investe em materiais além dos Livros Didáticos para que os professores possam usufruir de atividades diferenciadas, basta o professor sair de sua zona de conforto, ter conhecimento das várias concepções de leitura e ocupar a posição analista de livros utilizando esses materiais de maneira a contribuir para a assunção da autoria dos alunos.

Com isso, ao final desta pesquisa, não foi possível chegar a uma conclusão definitiva, pois há muito que analisar quando se refere a materiais didáticos. Mas pode-se destacar que o problema do ensino não está somente nos livros, e sim no conjunto de práticas, desde a prática da distribuição dos livros quando nem sempre o professor recebe o livro que selecionou ou em número compatível com sua turma, até a prática pedagógica do professor. Então, com base nesta pesquisa acredito que para nós futuros professores e professores que já atuam na área cabe desfazer o direcionamento que o livro didático propõe, não utilizando em sua linearidade e totalidade, mas sim de acordo com a necessidade, não permitindo que ele assuma a posição de detentor do saber, única fonte de aprendizado, mas sim para que o sujeito-aluno possa contribuir mobilizando a produção de sentidos do seu discurso. Acredito que este Trabalho de Conclusão de Curso possa abrir possibilidades para pesquisas futuras junto às escolas e aos professores. Isso poderá contribuir para mudanças futuras no sistema educativo de nossa região.

## 6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSOLINI, Filomena Elaine. P. *Discurso pedagógico escolar: condições de produção, interpretação e emergência da autoria*. In: TFOUNI, Leda V (Org.). *Múltiplas faces da autoria*. Ijuí: Editora Unijuí, 2008, p. 81-100.

BELTRÃO, Eliana. S.; GORDILHO, Tereza. *Diálogo: Língua Portuguesa, 9º ano*. Editora FTD. Ed. São Paulo, 2009.

BORGATTO, Ana. T.; BERTIN, Terezinha; MARCHEZI, Vera. *Projeto Teláris – Português*. Editora Ática, Ed., São Paulo, 2013.

CARMAGNANI, Ana. M. G. *A concepção de Professor e de Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE*. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes, 1999, p. 127-133.

CASEIRA, Ingrid. G. *A (im)proficiência em língua estrangeira: do resumo à tradução, os movimentos da interpretação*. Porto Alegre, UFRGS, 2012.

FERREIRA, Maria Cristina. L. *Glossário de Termos do Discurso*. Porto Alegre, RS: UFRGS. Instituto de Letras, 2001.

FERRÉZ. “Eu queria ter e ser”. *Revista Caros Amigos*. São Paulo: Casa Amarela, RJ, 2002.

GRIGOLETO, M. *Leitura e funcionamento discursivo do livro didático*. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999, p. 67-77.

INDURSKY, Freda. *Estudos da linguagem: A leitura sob diferentes olhares teóricos*. In: TFOUNI, Leda V. (Org.) *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010, p. 163-178.

ORLANDI, E. P. (1996). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4 ed. Campinas, São Paulo: Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*. Campinas, SP: Pontes, 2002.

PAIVA, Aparecida (Org). *Literatura fora da caixa: o PNBE na escola – distribuição, circulação e leitura*. São Paulo: editora Unesp, 2012.

Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998.

PÊCHEUX, M. (1982) *Ler o arquivo hoje*. In: ORLANDI, Eni et al. (orgs). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1994, p. 55-66.

ROMÃO, Lucília Maria.S.; PACÍFICO, Soraya Maria, R. *Leitura, sujeito e sentido: o arquivo*. In: \_\_\_\_\_. *Era uma vez uma outra história: Leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: Editora DCL, 2006, p.15-22.

SOUZA, Deusa Maria. *Autoridade, Autoria e Livro Didático*. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, Pontes, 1999, p. 27-31.

## 7. ANEXOS

### ANEXO 1



Esta pesquisa será utilizada como meio de análise para estudos referentes ao Guia do PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) e o uso de Livros Didáticos na nossa região. Não é necessária a identificação. Sua participação é muito importante.

Escola em que atua: .....  
Disciplina em que atua: .....  
Anos/séries em que atua: .....

1) Você costuma utilizar o livro didático escolhido em sua escola?

- ( ) Sim
- ( ) Não
- ( ) Às vezes

2) Se utiliza o livro didático, diga de que modo (pode marcar mais de uma):

- ( ) segue integralmente o livro.
- ( ) usa quase integralmente, mas descarta algumas atividades.
- ( ) usa em parte, aproveitando o conteúdo gramatical.
- ( ) usa em parte, aproveitando os textos, mas com outras perguntas.
- ( ) usa em parte, aproveitando algumas atividades.

Outra forma:.....

3) Se não utiliza o livro didático escolhido na sua escola, explique o motivo pelo qual você optou por não usá-lo:

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

4) Se utiliza o livro didático escolhido na sua escola, comente o que mais lhe interessa no livro, quais suas qualidades?

.....  
.....  
.....  
.....  
.....

5) Durante o processo de escolha dos livros do PNLD, você tem acesso ao Guia do PNLD e às resenhas dos livros didáticos que poderão ser escolhidos?

- ( ) sim
- ( ) Não
- ( ) Às vezes

6) As resenhas vêm junto com seus respectivos livros didáticos para serem analisadas?

- ( ) sim
- ( ) Não
- ( ) Às vezes

7) Caso não venham, você procura no site do MEC as avaliações dos livros antes de escolher o livro?

- ( ) sim
- ( ) Não
- ( ) Às vezes

8) Você lê as resenhas antes de escolher um livro didático? Acha que essa leitura é importante para a escolha de um bom livro? Por quê?

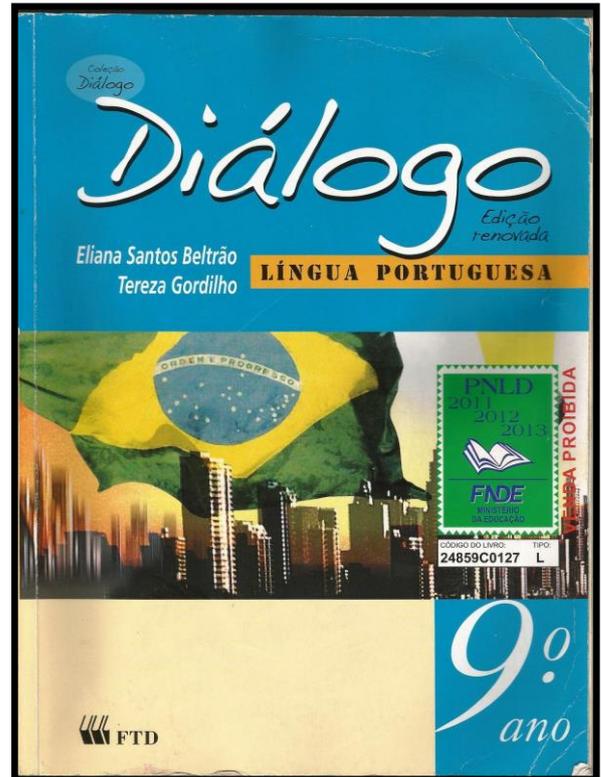
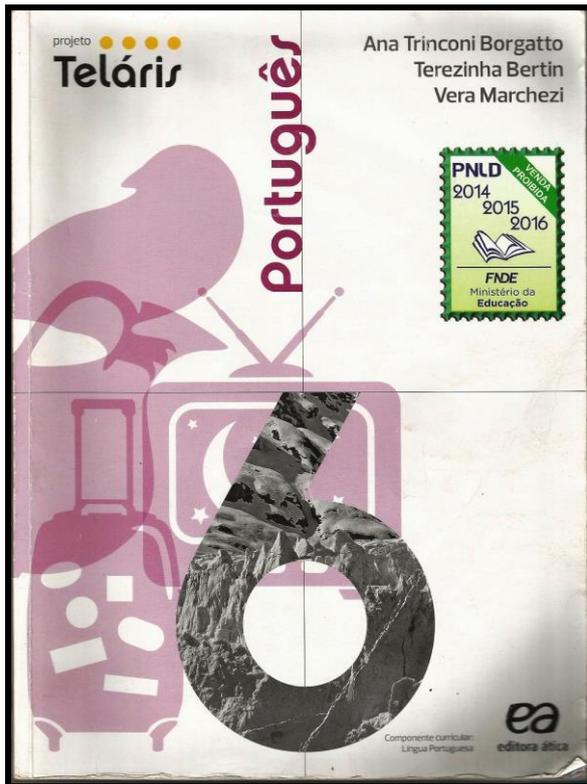
.....  
.....  
.....

9) Quais critérios você utiliza na escolha do livro didático? (Marque conforme a prioridade de 1 até 6).

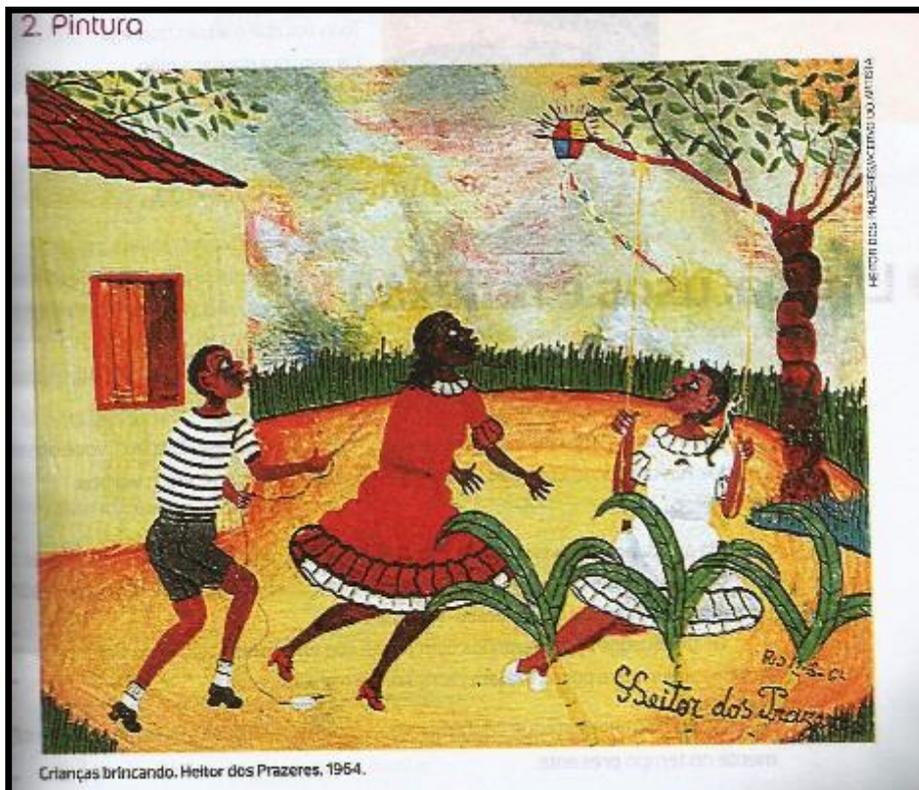
- ( ) Autores conhecidos.
- ( ) Diversidade de textos.
- ( ) Abordagem diferenciada da linguagem.
- ( ) Abordagem mais acessível da gramática tradicional.
- ( ) Temáticas mais próximas ao contexto do aluno.
- ( ) Boa avaliação pelo guia do PNL
- ( ) Outro. Especifique: .....

Muito obrigada por sua participação!

ANEXO 2



ANEXO 3



### 3. Letra de música

#### Bola de meia, bola de gude

Milton Nascimento

Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto balança  
Ele vem pra me dar a mão  
Há um passado no meu presente  
Um sol bem quente lá no meu quintal  
Toda vez que a bruxa me assombra  
O menino me dá a mão  
E me fala de coisas bonitas

Que eu acredito  
Que não deixarão de existir  
Amizade, palavra, respeito  
Caráter, bondade, alegria e amor  
Pois não posso  
Não devo  
Não quero  
Viver como toda essa gente  
Insiste em viver  
E não posso aceitar sossegado  
Qualquer sacanagem ser coisa normal  
Bola de meia, bola de gude  
O solidário não quer solidão  
Toda vez que a tristeza me alcança  
O menino me dá a mão  
Há um menino  
Há um moleque  
Morando sempre no meu coração  
Toda vez que o adulto fraqueja  
Ele vem pra me dar a mão



NASCIMENTO, Milton. Maria Maria/ Último trem.  
[s.l.]: EMI, 2004. 2 CDs. Faixa 14 do CD 1.



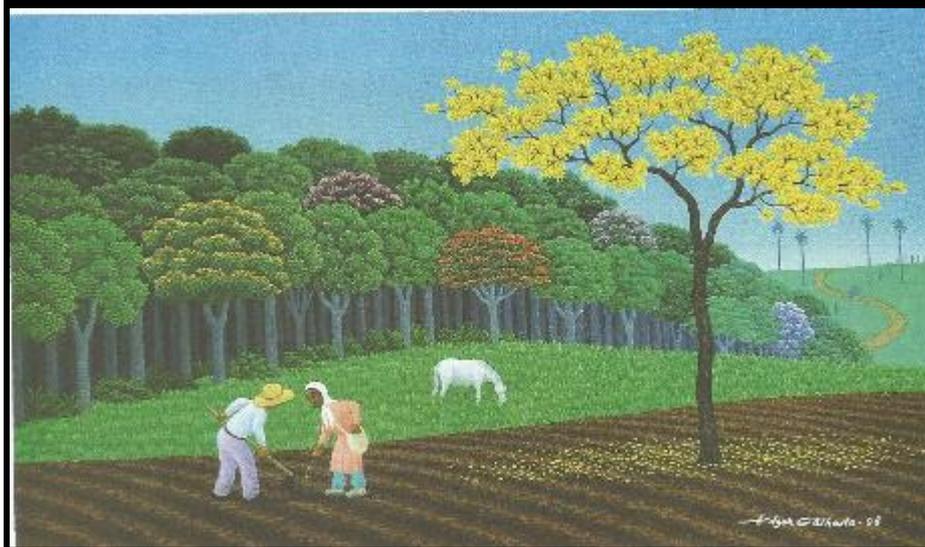


# A rosa é um jardim

A rosa é um jardim  
concentrado  
um clarim  
de cor, anunciando  
a alvorada ferosa  
e o tempo iluminado.

Carlos Drummond de Andrade. In *Discurso de primavera*.  
© Graça Drummond. [www.carlosdrummond.com.br](http://www.carlosdrummond.com.br)

Ilustração: Thiago



**HUMOR**

**ESPAÇO RESERVADO**

MÃE, O SUL MUDOU A MINHA VIDA.  
ONTEM CHEGUEI COMO  
FLAGELADO DA SECA E HOJE  
JÁ SOU UM  
DESABRIGADO DAS  
ENCHENTES...



Mederico Ozama