

Contribuições da Análise de Discurso e o ensino: reflexões sobre a leitura e a interpretação num material didático¹

Contributions of Discourse Analysis to teaching: reflections on reading and interpretation in a teaching material

Claudete Maria Annaterⁱ

<https://orcid.org/0009-0009-4020-3789>

Escola Municipal Eça de Queiros

Luciane Thomé Schröderⁱⁱ

<https://orcid.org/0000-0002-6208-9587>

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Resumo: Este artigo trabalha com duas materialidades recortadas de um livro didático voltado a alunos do 4º ano do Ensino Fundamental. O objetivo é apresentar uma reflexão sustentada pela Análise de Discurso francesa (AD), que propiciou uma problematização dos exercícios de interpretação com o objetivo de mostrar as limitações dos encaminhamentos frente ao ensino da leitura e interpretação. Na sequência, seguem pontos de análise sobre os corpora a fim de provocar possibilidades de leituras não alcançadas pelos questionamentos dados pelo livro. Almejamos com a organização deste momento somar a outros trabalhos que têm mostrado a importância da AD atuar junto ao professor na mediação do ensino da leitura na escola, de modo a ressaltar a sua presença cada vez mais profícua para/na formação de professores.

Palavras-chaves: discurso; leitura; material didático; ensino.

¹ O artigo é um recorte da dissertação, intitulada: *Análise discursiva de atividades de interpretação e compreensão de textos numa coleção didática voltada ao 4º ano do ensino fundamental: abrindo-se espaço às perguntas não feitas*; produzida no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Letras - Proletras - nível de Mestrado, na área de concentração em Linguagens e Letramentos, na unidade da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), campus de Cascavel – Paraná, defendida em 12/03/2025. A dissertação está disponível em: <https://tede.unioeste.br>

Abstract: This article examines two materiality drawn from a textbook designed for fourth-grade elementary school students. Its aim is to present a reflection grounded in French Discourse Analysis (DA), which enables a problematization of interpretation exercises, seeking to demonstrate the limitations of these approaches in the teaching of reading and interpretation. Subsequently, analytical considerations regarding the corpora are presented in order to elicit interpretive possibilities that are not addressed by the questions proposed in the textbook. By structuring this discussion, we aim to contribute to a growing body of research that underscores the importance of Discourse Analysis in supporting teachers in mediating the teaching of reading in school contexts, thus highlighting the increasingly significant role of DA in and for teacher education.

Keywords: discourse; reading; teaching materials; teaching.

1. Apresentação inicial e um primeiro gesto para a fundamentação teórica²

Neste artigo apresentamos uma discussão sobre leitura a partir de duas materialidades disponíveis num livro didático (LD), utilizado por uma escola pertencente à rede municipal de educação, situada no interior do sudoeste do estado do Paraná. Fizemos a opção pelo uso de materiais retirados deste suporte para reiterar a importância de o livro ser tomado como perspectiva de trabalho a ser mediado pelo professor que, com autonomia, vale-se dele para a abordagem que entender ser a mais pertinente, ou seja, na compreensão de que o professor tem liberdade para intervir e atuar de forma protagonista no processo de ensino-aprendizagem (GERALDI, 2015).

O corpus selecionado integra o Livro Didático de Língua Portuguesa de Cristiane Buranello (2021)³, coleção Pitangüá Mais, publicado pela Editora Moderna. A obra faz parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), coordenado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo

² Como parte da metodologia da AD, a exposição teórica ocorre em face dos gestos de interpretação, portanto, o dispositivo analítico será apresentado no decorrer do processo de descrição-interpretação do corpus. Nessa introdução e no decorrer do artigo, acenamos alguns posicionamentos teóricos, mais bem explorados na dissertação.

³ Em relação à autora da coleção didática, em busca na Plataforma Lattes, encontramos uma breve biografia em seu currículo (com última atualização no ano de 2021), que atesta sobre a sua graduação em Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Língua Estrangeira Moderna (2000), atuação como professora do ensino básico em escolas públicas e privadas e como editora de livros didáticos.

Ministério da Educação (MEC), destinada ao 4º Ano do Ensino Fundamental com uso previsto para os anos letivos de 2023 a 2026⁴.

Os textos analisados pertencem à seção Outra Leitura que tem como objetivo, segundo a autora, “desenvolver o trabalho de interpretação e a percepção da intertextualidade” (Buranello, 2021, p.26), ou seja, é uma seção relevante para os propósitos deste estudo⁵.

As problematizações sobre os encaminhamentos dados à abordagem dos textos têm por base teórica a Análise de Discurso Francesa (AD), fundada por Michel Pêcheux (1938-1983). Como uma teoria da leitura, a AD permite incorporar às reflexões no que tange a leitura conceitos que colocam em cena elementos que constituem a textualidade, no caso, o que fala antes: a discursividade. E assim, “conceber os apagamentos, os recobrimentos e as superposições parciais que afetam *necessariamente* essas diversas sistematicidades” (Pêcheux, 1997, p. 290): o que está dito e não dito num texto e o faz significar. Nessa perspectiva, somos chamados à compreensão dos discursos.

Pêcheux nos provoca a refletir, “de que modo tirar as consequências linguísticas do fato de que ‘o não-dito precede e domina a asserção?’” (Pêcheux, 1997, p. 291). É nesse sentido que as problematizações sobre as questões encaminhadas pelo livro foram feitas em vista da simulação de um ensino da leitura por meio de atividades voltadas à leitura/interpretação ofertadas ao professor. Buscamos, nas limitações dos questionamentos, outras possíveis discussões que não se furtem à polêmica.

A AD, como orientação ao professor junto ao seu trabalho em sala de aula, permite uma constante reflexão sobre as relações entre os sujeitos envolvidos no

⁴ A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), sob o número de parecer CAAE: 76592723.7.0000.0107, emitido em 16/12/2023. O comitê assegurou que todos os procedimentos éticos necessários fossem seguidos, garantindo a transparência, a privacidade e a integridade no processo de análise do material didático. Além disso, foi realizada uma análise cuidadosa sobre a aplicação dos recortes, respeitando os princípios éticos de pesquisa com materiais educacionais.

⁵ A escolha da seção Outra Leitura, pertencente ao capítulo três do livro do 4º ano, deveu-se pela seção introduzir os alunos aos conceitos de gêneros discursivos e à prática de interpretação de modo mais complexo ao que fora praticado na série anterior. Deve-se ressaltar, ainda, que a escolha do livro e da seção também foi feita com base na experiência de uso do material didático por uma das pesquisadoras, considerando sua experiência na aplicabilidade do material e relevância do conteúdo para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva dos alunos.

processo pedagógico. A teoria permite explicitar como certas práticas de leitura implicam em dar autoridade e voz de verdade aos discursos que circulam na escola por meio dos materiais didáticos. A AD provoca reflexões que permitem uma relação menos ingênua com a linguagem, uma vez que ela problematiza as maneiras de ler, levando o sujeito a perceber que não pode não estar sujeito à linguagem, a seus equívocos, à sua opacidade (Orlandi, 2007). A perspectiva discursiva mostra que não há neutralidade em quaisquer ações discursivas e nos faz saber que a entrada no simbólico e seus efeitos de sentido é irremediável e permanente porque estamos sempre-já comprometidos com os sentidos e com o político na posição sujeito assumida na escola (Orlandi, 2007).

Pertinente destacar que, na perspectiva assumida neste trabalho, o sujeito é compreendido como o indivíduo interpelado pela ideologia. E assume posições no discurso em vista da historicidade socioideológica que lhe é constitutiva.

É importante ao sujeito professor, portanto, na posição de leitor e mediador das leituras saber que “[...] não é uma pessoa neutra. Nunca” (Mazière, 2007, p. 23). Temos a responsabilidade de entender isso e, dessa maneira, “[...] assumir uma posição quanto à língua, uma posição quanto ao sujeito. Ele deve, igualmente, construir um observatório para si” (Mazière, 2007, p. 23). Isso pode significar, ao início, uma chamada à compreensão do espaço institucional do qual o professor faz parte, na observação às suas regras, regimentos e determinações. E lançar um olhar ao seu papel e ao papel do aluno e, como ambos, professores e alunos, estão determinados pela instância política escolar.

Pensar sob a orientação teórica da AD no campo educacional nos provoca a questionar as práticas políticas que não apenas proíbem certos sentidos de circularem na escola para problematizar a imposição de práticas de leituras pela via dos livros didáticos. A AD nos ensina a analisar os discursos considerando o contexto sócio-histórico em que ele foi formulado, evitando tratá-lo como uma entidade isolada.

No âmbito da teoria, a interpretação é conduzida pelo analista não com a intenção de desvendar o que está oculto, ou nas entrelinhas, mas sim de compreender as forças e jogos simbólicos e seus efeitos de sentidos para entender o funcionamento do discurso. Como nos ensina Orlandi, ler “**é saber que o sentido pode ser outro**” (2000, p. 12 – grifos nosso). Fato negado na escola quando ela percorre as vias de que

há uma resposta certa a ser dada por todos, mesmo em atividades em que a interpretação do texto significa em consequência do tempo, do espaço e dos sujeitos envolvidos no processo. É no gesto interpretativo que se mostram as ideologias em funcionamento na produção de sentidos, o que não pode ser desconsiderado, como um adorno que pode, ou não, ficar de fora da reflexão. Essa é, pois, a tarefa de um ensino da leitura para além da reprodução.

Neste estudo, primeiro, apresentamos as atividades de leitura conforme são conduzidas pelo livro, para, na sequência, apresentar uma perspectiva de leitura dos mesmos textos/atividades a fim de mostrar como a mediação leitora do professor pode se valer de quaisquer materialidades para promover polêmicas e possibilidades de leituras não previstas diante de abordagens superficiais.

2. Os objetos de nossa reflexão em suspenso

Abaixo, apresentamos a Crônica “É índio ou não é índio?”⁶, proposta como atividade de leitura e os encaminhamentos sobre ela, segundo o LD. Na sequência, tecemos alguns comentários como o objetivo de mostrar que o ensino da leitura a partir das atividades de interpretação dadas fazem da atividade apenas um simulacro.

A crônica é antecedida do questionamento: *Que situação você imagina que a crônica vai abordar?* O que é um modo de provocar o aluno a elucubrações sobre o tema. Feito isso, o livro traz o texto e as questões que reproduzimos na sequência.

É índio ou não é índio?

Certa feita tomei o metrô até a praça da Sé. Eram os primeiros dias que estava em São Paulo e gostava de andar de metrô e ônibus. Tinha um gosto especial em mostrar-me para sentir a reação das pessoas quando me viam passar. Queria poder ter a certeza de que as pessoas me identificavam como índio a fim formar minha autoimagem.

Nessa ocasião a que me refiro, ouvi o seguinte diálogo entre duas senhoras que me olharam de cima a baixo quando entrei no metrô:

- Você viu aquele moço que entrou no metrô? Parece que é índio - disse a primeira senhora.

- É, parece. Mas eu não tenho tanta certeza assim. Viu que ele usa calça jeans? Não é possível que ele seja índio usando de branco. Acho que não é índio de verdade - retrucou a outra senhora.

- É, poder ser. Mas você viu o cabelo dele? É lisinho, lisinho. Só

⁶ Buranello (2021), Coleção Pitangua Mais, Língua Portuguesa, 4º Ano, p. 95-99

índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio, sim - defendeu-me a primeira.

- Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando para o tempo. O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio - argumentou a outra.

- Mas ele tem o olho puxado - disse a primeira senhora.

- E também usa sapatos e camisa - ironizou a segunda.

- Mas tem as maçãs do rosto muito salientes. Só os índios tem rosto desse jeito. Não, ele não nega. Só pode ser um índio, e parece ser dos puros.

- Não acredito. Não existem mais índios puros - afirmou cheia de sabedoria a segunda senhora. - Afinal, o que um índio estaria fazendo andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco, flecha, caça, pesca, planta mandioca. Acho que não é índio coisa nenhuma...

- Você viu o colar que ele está usando? Parece que é de dentes. Será que é de dentes de gente?

- De repente até é. Ouvi dizer que ainda existem índios que comem gente, medrou a segunda senhora.

- Você não disse que achava que ele era índio? Por que está com medo?

- Por via das dúvidas...

- O que você acha de falarmos com ele?

- E se ele não gostar?

- Paciência... Ao menos nós teremos as informações mais precisas, você não acha?

- É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? - Isto dito pela segunda senhora que, a esta altura, já se mostrava um tanto constrangida.

- Eu pergunto.

Eu estava ouvindo a conversa de costas para as duas e de vez em quando ria com vontade. De repente, senti um leve toque de dedos. Virei-me. Infelizmente, elas demoraram a chamar-me. Meu ponto de desembarque estava chegando. Olhei para elas, sorri e disse:

Sim!

MUNDURUKU, Daniel. O banquete dos deuses. São Paulo, Global, 2009.

Apresentado o texto, as questões que abrem para questionamentos são: 1. *O assunto da crônica corresponde ao imaginado antes da leitura? Comente.* e 2. *O que mais chamou sua atenção no texto? Por quê?* Pode-se dizer que as perguntas provocam o leitor a colocar em cena conhecimentos prévios sobre o tema, fazer antecipações em vista do título e, assim, ensejar à interpretação, o que é interessante.

Em 3., temos: *A crônica costuma tratar de situações comuns que acontecem no cotidiano. Que acontecimento do dia a dia deu origem a essa crônica?* A formulação da pergunta pode levar a respostas que simplesmente identifique o acontecimento cotidiano sem explorar a interpretação que transforma esse acontecimento em um fato singular e, ao mesmo tempo, representativo do cotidiano que abrange, por meio da sua literariedade, também outros temas. Não se pode, contudo, tratá-lo sem a

devida problematização em vista de que o tema implica em questões de ordem sociais e ideológicas bastante complexas.

A questão 4., solicita: *Ligue as personagens às informações corretas sobre elas: Senhora A. Senhora B. Indígena. Não acreditava que o rapaz era indígena (). Gostava de observar a reação das pessoas (). Acreditava que o rapaz era indígena ().* A questão se concentra na associação direta entre personagens e características específicas, o que promove uma compreensão superficial do texto. Não há questionamento sobre os motivos pelos quais as personagens possuem essas características ou como essas percepções refletem contextos sociais, culturais ou históricos, por exemplo. A abordagem simplificada da questão 4. limita a complexidade interpretativa que poderia ser explorada. Não há incentivo para considerar os efeitos discursivos dessas características como, por exemplo, a partir do questionamento: o que essas percepções dizem sobre as relações de poder, preconceito ou identidade no texto?

A reflexão seria mais bem explorada se a questão levasse o aluno a refletir sobre como o discurso das personagens contribui para a construção de tais temas.

A interpretação é um excelente observatório para se trabalhar a relação historicamente determinada do sujeito com os sentidos, em um processo em que intervém o imaginário e que se desenvolve em determinadas situações sociais. É assim que entendemos a ideologia, nesse percurso que fizemos para entender também o que é interpretação (Orlandi, 1996, p.147)

A interpretação não é apenas uma leitura de compreensão textual, mas um processo que revela as relações ideológicas que moldam a maneira como os sentidos são produzidos e compreendidos. Assim, ao provocar a interpretação, tocamos as ideologias, pois ambas estão intrinsecamente ligadas na construção dos possíveis efeitos de sentido que sustentam o discurso que no texto se materializa.

A questão de número cinco solicita: *5. Para tentar convencer uma à outra, as senhoras citavam algumas características do rapaz. Desenhe, no espaço a seguir, o indígena de acordo com as características descritas no texto pelas senhoras A e B.* A questão é pertinente, mas poderia incluir elementos que promovessem problematização sobre as implicações discursivas e sociais das representações e descrições feitas. Mas é esgotada nela mesma, ou seja, cabe ao aluno responder aos

questionamentos a partir da repetição do que o texto diz, com o risco da validação de estereótipos sobre os povos originários.

A próxima questão, a 6, pede: *Como o rapaz lidou com os comentários das senhoras?* Em princípio, a questão conduz o aluno a pensar que o rapaz não se incomodou. Isso porque a abordagem do livro não explora como a reação do rapaz responde às senhoras em vista de sua posição, seu riso, sua saída do metrô e o “sim” que encerra a sua fala. A pergunta não incentiva a reflexão sobre o impacto dos comentários das senhoras sobre a identidade do rapaz, nem leva à reflexão sobre, por exemplo, por que as mulheres diziam do rapaz o que diziam?

Para a AD a linguagem deve ser estudada como um complexo de sentidos que se manifesta no contexto sócio-histórico em que ela, como discurso, está inserida. A linguagem em suas múltiplas formas discursivas desempenha um papel crucial na formação dos sujeitos, sendo mais do que um mero instrumento de comunicação. Ela constitui, de fato, os próprios sujeitos e ocupa papel fundamental na interação entre o sujeito e sua realidade.

A próxima questão, a 7., pede: *O que é possível entender pela expressão “formar a minha auto imagem”, usada no primeiro parágrafo? () Exibir-se para as pessoas admirarem suas características. () Sentir como as pessoas reagem ao vê-lo na rua. () Provar que os indígenas não devem se vestir como pessoas que não são indígenas.* As alternativas fornecidas não consideram a complexidade da própria pergunta, pois ignora o termo autoimagem como um fenômeno discursivo, também não considera as normas culturais e contextos históricos em que se colocar à afronta de uma sociedade alheia a uma certa imagem significa.

Na perspectiva discursiva, não é a organização do texto que importa, mas o que o texto organiza em sua discursividade, em relação à ordem da língua e a dos temas que se embrenham na linearidade textual, desejosos de serem ouvidos. Nas palavras de Orlandi,

Os dados não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória linguística. Nos fatos temos a historicidade. Observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, olharmos o texto como fato, e não como um dado, é

observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona (Orlandi, 2000, p. 58).

A autora ensina que ao considerar a historicidade dos fatos de linguagem podemos compreender melhor como a memória funciona e como os discursos em distintas materialidades operam dentro de um sistema mais amplo de significados na prática social. Para isso, importa observar a sistematicidade em funcionamento operando como estruturas simbólicas.

Em 8, tem-se: *Sabendo que o narrador é aquele que conta os fatos, identifique-o na crônica e, em seguida, contorne-o a seguir.* () Senhora A () Senhora B () Rapaz indígena. A questão foca apenas na identificação do narrador sem explorar como a voz narrativa influencia a construção da textualidade. Não aborda como a perspectiva do narrador afeta a representação dos personagens e a narrativa, ou seja, são perguntas que pedem um 'a mais', que não é dado, mas que importam.

Em 9. *Ainda sobre o narrador dessa crônica, marque um X na alternativa correta.* () *Trata-se de narrador-personagem, pois participa dos acontecimentos.* () *Trata-se de narrador observador, pois apenas narra os acontecimentos, sem participar deles.* Vê-se que a partir da questão anterior, as perguntas exploram aspectos canônicos da posição do narrador, por exemplo. A questão solicita a identificação do tipo de narrador como narrador-personagem ou narrador observador, mas não explora como a escolha do tipo de narrador afeta, reiteramos, a construção da narrativa e a interpretação, reduzindo o papel do narrador a uma classificação binária sem considerar outras formas de narração ou a complexidade de sua posição na narrativa.

10. *Essa crônica foi publicada em um livro. Em que outros lugares podemos encontrar uma crônica?* A questão faz lembrar que há diferentes contextos de publicação possíveis para uma crônica, porém pouco colabora para o estudo do texto.

11. *A cultura indígena está presente nos três textos desta unidade: "Irapuru, o canto que encanta", "Regras do jogo da onça" e "É índio ou não é índio?". Que aspectos da cultura indígena cada um desses textos representa?* Na ausência dos demais textos, afirmamos sobre a falta de uma abordagem mais contundente em relação ao conjunto de textos mencionados. A questão 11., que busca triangular e traçar uma perspectiva crítica entre os textos da unidade não dá conta de suprir a lacuna deixada

em aberto, porque, conforme viemos mostrando a partir da apresentação das questões, elas não avançam na exploração do tema.

Para a AD, a leitura e a interpretação de um texto não devem se restringir à identificação de aspectos ou dados factuais, mas sim considerar como o discurso é construído e como ele reflete e interage com os contextos socioculturais e históricos dos sujeitos. A AD enfatiza a importância de compreender a materialidade do texto, as relações interdiscursivas e como o discurso é moldado e influenciado pelos contextos históricos e ideológicos, bem como pelas dinâmicas entre sujeitos e suas práticas discursivas. Uma leitura alinhada à AD deve considerar a interação entre texto e contexto sócio-histórico, o papel da ideologia e do inconsciente na construção dos discursos e as múltiplas camadas de interpretação que emergem da materialidade discursiva em vista do tempo e espaço de circulação, bem como em consideração aos sujeitos leitores.

Na sequência, apresentamos o segundo corpus que é constituído por dois verbetes, reproduzidos conforme expostos no material:

	Seção Outras Leituras Leia a seguir o trecho de um verbete de enciclopédia: Futebol (https://escola.britannica.com.br/artigo/futebol/482528) O futebol é o esporte coletivo mais popular do mundo. Tanto como mulheres jogam futebol em escolas, clubes, times profissionais e seleções nacionais. Num jogo de futebol, dois times competem fazer mais pontos, que são chamados de gol. Um time marca um gol quando coloca a bola na meta, também chamado de gol, do adversário [...].
homens para	Agora, leia um verbete poético. Futebol (https://palavrinhas.org/2019/05/futebol.html) Dois grupos de pés de moleque ou pé de moça se enfrentam na planície de relva, sonhando levar a lua cheia através de um portal branco e prendê-la numa malha de pesca. Eles chutam tanto a lua que às vezes ela sobe como bolha de são ou então vira um cometa em direção à meta. E quando um dos grupos consegue levar a lua além do portal, uma parte da multidão grita e se abraça, outra parte lamenta e se cala.

Fonte: Buranello (2021), Coleção Pitangá Mais, Língua Portuguesa, 4º Ano, p. 64

A seção inicia solicitando que o aluno leia o trecho de um verbete de enciclopédia e, na sequência, um verbete poético. Após a apresentação dos verbetes,

segue as atividades de compreensão dos verbetes, reproduzidas abaixo e seguidas de comentários.

Inicialmente, é importante destacar que antes do encaminhamento de leitura do verbete não há qualquer informação sobre o gênero e suas características. Entendemos que caberá ao professor propor uma explicação prévia.

Seguindo, temos as primeiras duas questões, cuja proposta são para serem trabalhadas na oralidade: 1. *Qual dos dois textos descreve o futebol de forma subjetiva, de um ponto de vista pessoal e único?* 2. *Qual deles apresenta o futebol de maneira objetiva, isto é, do modo como é comumente conhecido e referido?* Ao lado das perguntas aparece um box identificado como *DICA*, onde há uma explicação sobre linguagem objetiva e subjetiva: “A linguagem objetiva quase não revela os sentimentos e as opiniões de quem escreve. A linguagem subjetiva demonstra sentimentos, as sensações e as opiniões de quem escreve” (Buranello, 2021, p. 65).

Nos eximimos de discutir a explicação simplista da “dica”, voltando-nos às questões, apenas. Como percebemos, a resposta à pergunta já está dada (cabendo ao aluno ler a dica!), sem qualquer encaminhamento a uma abordagem que trabalhe os sentidos dos verbetes caracterizados, como: a) um mais lógico e pragmático, enquanto b) o outro metaforiza os aspectos técnicos do futebol.

Dentre as críticas feitas a esse procedimento comum em materiais didáticos - que implica na reprodução sem preocupação com o sentido, Coracini afirma:

Ainda hoje, o que o LD traz para ser lido são trechos de obras, completamente descontextualizados, soltos, cujo interesse é suscitar o ensino de uma categoria gramatical qualquer [ou gênero], desconsiderando que leitura é interpretação e que é pela interpretação que o aluno é capaz de se colocar, colocar seus problemas, suas dúvidas, posicionar-se com relação aos valores que o guiarão na Vida, com relação aos compromissos que deseja assumir no futuro (Coracini, 2021, p.170-171).

A leitura é um ato de interpretação que perde sua finalidade se os questionamentos se sobrepuserem ao compromisso primeiro: fazer pensar. Textos foram escritos para serem lidos e interpretados e não apenas para serem utilizados como um meio de reprodução, decodificação e outras possibilidades para as quais eles têm servido, como pretexto para abordagens gramaticais.

A questão seguinte diz: 3. *Associe os dois verbetes a suas respectivas esferas: esfera artística/literária e esfera escolar/de pesquisa.* Como não tem nenhuma "dica" com explicação, infere-se que o aluno já tenha domínio sobre o motivo de cada um desses verbetes serem direcionados a uma esfera diferente.

Segundo Grigoletto (1999, p.69) "raramente encontram-se [no livro didático] explicações do porquê das atividades [...] propostas". Simplesmente o aluno deve seguir as orientações e realizá-las. O livro didático incorre numa prática de apagamento do exercício de leitura, desse modo, simulando uma prática de leitura.

Prosseguindo na apresentação das questões, temos a 4.: *Os dois verbetes apresentam os praticantes do futebol. A) Quais das palavras foram usadas no verbete de enciclopédia para identificar essas pessoas? B) E no verbete poético? C) Que relação há entre o futebol e essas palavras empregadas no verbete poético para identificar quem pratica futebol?* Em A) e B), a pergunta é clara: identifique e reproduza as palavras que têm relação com as pessoas que jogam futebol. Em C), a resposta está à vista da percepção e até conhecimento de mundo dos alunos, talvez nem sendo necessário qualquer tipo de apoio para ser respondida.

5. *O verbete de enciclopédia informa que o futebol é um tipo de esporte coletivo. A) O que isso quer dizer? B) Cite outros esportes que também são praticados coletivamente?* Novamente, parece que o livro busca preencher um espaço dado à interpretação com perguntas que não requerem o texto para serem respondidas. Mesmo que se esteja prezando por seguir numa linha de objetividade, ainda assim o trabalho se torna um bate-papo que ignora, no caso, o verbete poético.

De acordo com Orlandi (2001a), a interpretação não emerge por si mesma, mas é efeito de um trabalho histórico social com suas regras de/em funcionamento. Nesse sentido, há muito a ser repensado na escola, como um espaço que permita ao aluno explorar diferentes sentidos e vivenciar as possibilidades abertas pela linguagem. Para a autora, "Um texto possui em suas margens muitos outros textos e famílias parafrásticas, sugerindo diversas outras formações possíveis no mesmo campo de significação, organizadas em diferentes significantes" (Orlandi, 2003, p. 25).

Ora, o livro traz duas distintas percepção e formas de mostrar o movimento do futebol, mas isso não é explorado. A compreensão, dentro da perspectiva discursiva, envolve a língua na sua dimensão histórica e permite ao leitor acessar os efeitos de

sentido que atuam e trabalham com o dito e o não dito. Esse processo só se concretiza por meio de diversas e variadas experiências de leitura, acompanhadas de reflexão e discussão. E isso pode ser feito com quaisquer gêneros, pois a pertinência de abordagem varia e variará sempre em vista do trabalho feito pelo professor. Na AD, a leitura é uma prática de atribuição de sentido, de historicidade, de buscar aquilo que não está dito, mas significa (Orlandi, 2000).

As questões de seis a onze, estão relacionadas à comparação entre os verbetes. Vejamos: 6. *Releia o seguinte trecho do verbete de enciclopédia. "Num jogo de futebol, dois times competem para fazer mais pontos, que são chamados de gols. Um time marca um gol quando coloca a bola na meta, também chamada gol do adversário".* A) *Contorne a palavra à qual a expressão "que são chamados de gols" se refere.* B) *Sublinhe a palavra à qual o termo "também chamado gol" se refere.* C) *Que função essas partes em destaque têm no verbete?* () Explicar () Corrigir () Convencer. D) *Que importância partes como essa têm para um verbete de enciclopédia?* A tarefa, como se lê, é de reconhecimento a partir dos comandos *contorne* e *sublinhe*; e assinalar a resposta que melhor define a função cuja resposta recupera o que já foi explicado em relação a verbete ser uma espécie pequeno manual de definições.

Na sequência, o material volta-se ao outro verbete, questão 7: *Para citar alguns elementos do futebol, no verbete poético foram usados diversos termos figurados, isto é, termos que procuram simbolizar elementos desse esporte. Leia-os a seguir, na coluna da esquerda, associe-os aos respectivos elementos não figurativos (objetivos), na coluna da direita. Planície de relva, lua cheia, portal branco, malha de pesca/bola, rede, gramado, meta.* A questão pede para associar termos figurados a seus elementos objetivos sem explorar ou chamar a atenção aos efeitos de sentido das metáforas na produção de verbete poético. A linguagem para a Análise de Discurso é entendida diante de seu funcionamento e este ocorre diante da multiplicidade de sentidos que uma palavra pode assumir.

O fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Essa margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social (Orlandi, 2007, p.194).

A autora reitera que a linguagem nunca é precisa ou transparente. O sentido emerge de uma situação discursiva específica e de um espaço social determinado, pois o sentido é constituído por contextos sociais e ideológicos. A interpretação "é um 'gesto', ou seja, é um ato no nível simbólico" (Orlandi, 1996, p. 18).

Prosseguindo, em 8, temos: *No verbete literário, é feita uma comparação para descrever a lua cheia sendo chutada e subindo. A) A que ela é comparada nesse momento? B) Que sentido ou efeito essa comparação pode criar para o leitor?* Aqui, percebe-se um movimento de atenção ao contexto e aos efeitos de sentidos que a comparação pode gerar. Orlandi (2007, p.67), destaca, "para que a língua faça sentido é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante." Os efeitos de sentidos produzidos discursivamente acontecem em determinadas condições, implicando no que é dito, no como o dito é dito. Ou seja, o sentido é construído por meio das interações e das relações sociais e históricas entre os sujeitos. Portanto, nesse momento, há um indício de consideração a tais aspectos que implicam diretamente sobre uma prática de leitura mais significativa.

9. *Releia a última frase do verbete poético. "E quando um dos grupos consegue levar a lua além do portal, uma parte da multidão grita e se abraça, outra parte lamenta e se cala". A) De que momento trata a descrição feita nesse trecho? () Do momento em que se inicia a partida. () Do momento em que se marca um gol. () De quando os jogadores entram em campo (). B) De acordo com esse trecho, por que uma das partes da multidão "grita e se abraça" nesse momento?* A questão não aprofunda o jogo metafórico e suas construções de sentidos. A metáfora "levar a lua além do portal" é usada para descrever um evento esportivo, mas não avança. Ficando no limite da percepção sem provocar um trabalho mais potente em vista dos jogos metafóricos presentes.

Orlandi afirma:

não é no texto em si que estão (como conteúdos) as múltiplas possibilidades de sua leitura, é no espaço constituído pela relação do discurso e o texto, um entremeio, onde jogam os diferentes gestos de interpretação. Não se trata assim nem de marcas visíveis só na língua, ou só ação do contexto: são relações estabelecidas a partir de

uma articulação material fundamental, a do texto com o discurso (Orlandi, 2001b, p.68).

10. *Compare os dois verbetes e marque E para o público do verbete de enciclopédia e P para o público do verbete poético. () Pessoas que buscam ou apreciam textos literários. () Pessoas que buscam informações técnicas, objetivas ou que querem adquirir ou ampliar o conhecimento sobre determinado assunto ou tema.* Podemos perceber que as perguntas circulam e a questão reduz o público dos verbetes a duas categorias, sem considerar as *nuances* que podem existir entre elas. A abordagem não incentiva o aluno a refletir sobre o que diferencia um texto poético de um texto enciclopédico em termos de estilo, linguagem, propósito ou efeitos sobre o leitor. Também não aborda o contexto de produção dos verbetes, o que poderia enriquecer a compreensão das diferenças entre os públicos. Apresenta, apenas, perguntas cujas respostas são óbvias que simulam, reitera-se, uma prática de leitura.

E 11.: *Os dois verbetes lidos têm a mesma finalidade? Explique.* Nada se pode afirmar sobre a condução a essa resposta. Ela pode ser sim, ou não; sim e não. Porém, pelo exposto, quase podemos afirmar que cabe aos alunos responder 'não', pois um verbete é objetivo e o outro subjetivo, conforme as informações oferecidas no decorrer dos questionamentos.

A última questão: *"Qual dos verbetes mais se aproxime dos poemas lidos na unidade? Por que isso acontece?"*. Mais uma vez, seguimos com uma pergunta que já traz a resposta, pois se se diz "poemas lidos" é claro que a resposta será "verboete poético", ou seja, a pergunta implica numa mera constatação.

Sem mais nos prolongar na exposição do tratamento dos textos dados pelo LD, e esperando mostrar, ainda que de modo rápido, suas limitações, na seção 3 apresentamos uma leitura de ambos os textos. Nossa aposta é que o professor como o interlocutor privilegiado e autorizado, ao se valer de uma perspectiva discursiva na abordagem do texto, pode recolocar atividades e se voltar às questões não exploradas. Mas, para isso, como desejamos mostrar, é preciso que o professor se torne, então, o leitor.

3. Refletidas as limitações, colocar-se à leitura

Partimos do entendimento de que a leitura não é um ato mecânico de decodificação, mas um processo discursivo. Assim, buscamos problematizar os encaminhamentos sugeridos pelo material didático, ainda que de modo breve, para retomar o papel do professor na mediação da leitura, ressaltando a importância de um ensino que fomente a criticidade por meio das atividades de leitura.

Segundo Orlandi (1996, p. 186), "a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto". É por meio dessa interação que os interlocutores significam a leitura como um ato de produção de sentido que estão sempre sujeitos a efeitos de sentido, equívocos e atravessada pelas ideologias.

Na AD, o sujeito leitor ocupa uma posição, ideologicamente orientada, mas também carregando consigo uma história de leituras, os ecos de outros discursos que atravessam seu olhar leitor. Nessa perspectiva é importante destacar que, para a AD, a constituição dos sentidos dados a ler é sempre complexa. Abordar o texto sob o enfoque discursivo exige reconhecer que qualquer evento enunciativo é sempre marcado por tensões e conflitos. Também é necessário entender que a incompletude é uma condição inerente à linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos estão acabados (Orlandi, 2001).

Se a escola e o professor adotarem práticas pedagógicas que reconheçam a incompletude da linguagem, a possibilidade do equívoco e as inúmeras possibilidades de deslizamentos de sentidos, considerando que o sujeito é constituído por uma história, por uma memória que, inconscientemente, fala nele e pela posição que professor e aluno ocupam num dado contexto sócio-histórico, cultural e ideológico, poderão - os professores - colaborar com os alunos na (des)construção e reconstrução dos sentidos produzidos pelos discursos que circulam na escola.

Esse processo de (des)construção e reconstrução permitem evidenciar o funcionamento ideológico do texto. Em outras palavras, a leitura sob uma perspectiva discursiva demanda um leitor capaz de realizar gestos interpretativos.

Buscar pela discursivização do texto, portando, da leitura é inscrever a prática num outro patamar: desobrigar-se à ideia de que há uma verdade a ser alcançada e essa verdade é aquela que representa a compreensão concluída numa única resposta.

Isso pode representar um passo importante para a escola, em especial, às aulas de língua portuguesa, pois ao romper com discursos e práticas que apenas reproduzem sentidos estabilizados abrimos espaço aos questionamentos e à interpretação.

A ideia, portanto, é sempre colocar o professor na posição de analista dos textos que circulam nos materiais didáticos numa postura de críticos alertas aos não-ditos para que ele, assim, possa escutar o discurso e, a par de suas compreensões, lançar questões problemas que efetivamente provoquem o desarranjo, a polêmica e a tensão.

Por exemplo, a crônica "É índio ou não é índio?" relata uma situação vivida por um indígena no metrô de São Paulo, onde duas senhoras discutem sobre sua aparência. Elas debatem se ele é, ou não índio, baseando-se em estereótipos a partir do vestuário, do cabelo e dos acessórios que a personagem portava. A conversa mostra-se reveladora de preconceitos a partir de uma visão estigmatizada sobre os povos indígenas, associando a identidade indígena apenas aos ornamentos e traços físicos que seriam características dos povos originários, em ignorância às mudanças sócio-históricas, ideológicas e culturais desses povos na atualidade. Ao final, a personagem, que ouvia a conversa, sorri para as senhoras antes de desembarcar, deixando um "sim" emblemático como resposta.

O ocorrido é um retrato que fala das ideologias dominantes, moduladoras da percepção pública sobre o que significa ser indígena. A análise superficial das senhoras sobre o sujeito indígena materializa um imaginário social e senso-comum sobre os povos originários, desconsiderando a complexidade que envolve a condição dos indígenas num contexto histórico mais complexo. Geraldi destaca que "a linguagem é um espaço de construção de identidades, onde as ideologias se manifestam de forma a moldar percepções sociais" (Geraldi, 1997, p. 112). Por isso, a necessidade de temas que são sociais não serem banalizados, mas efetivamente, estudados.

Os espaços de escuta ocupado pelo indígena e o funcionamento do "sim" ao final se sobrepõe à discussão e marca a ignorância de uma raça (a branca) em relação a outra (a indígena). E, como crônica, não se refere ao acontecimento em si, mas toca ao funcionamento da sociedade.

Gregolin observa que "o silêncio em um discurso pode ser tão revelador quanto suas afirmações, evidenciando as tensões sociais presentes" (Gregolin, 2005, p. 93).

Assim, a ausência de uma resposta ao que a personagem ouvia, provoca inquietação, pois ela responde a uma sociedade que frequentemente ignora e marginaliza aqueles que foram retirados de um espaço de pertencimento. Podemos dizer que o espaço de escuta em silêncio ocupado pela personagem índio funciona como uma resposta à ignorância, não das senhoras em si, mas da sociedade à qual elas pertencem. O silêncio da personagem frente aos ditos pelas senhoras gerou o riso e o gesto do riso pode ser uma formulação que abriga palavras não ditas.

Geraldi (1997, p. 98) afirma que "as representações sociais sobre os indígenas são frequentemente construídas a partir de narrativas que perpetuam estereótipos e desconsideram as transformações históricas". Essa visão não só deixa de reconhecer as mudanças sociais e culturais sofridas pelos indígenas como se ampara em discursos que visam a manutenção do seu apagamento, em vista da presença desses povos na vida social contemporânea, que "silencia as vozes dos próprios indígenas e perpetua uma visão limitada e estereotipada" desses povos (Orlandi, 2005, p. 57), reiteramos.

A abordagem da crônica por meio dos questionamentos propostos pelo livro ilustra uma simulação da reflexão sobre o tema. Ao provocar e propiciar a abertura à polêmica, a escola pode romper com cadeias de pensamentos cristalizados. Quaisquer abordagens superficiais de questões importantes como o ilustrado na crônica limita a capacidade dos leitores de entenderem a complexidade de certos assuntos que, se não forem bem tratados no ambiente escolar se perpetuam à frente, reverberando no funcionamento social. Se, "A linguagem é um espaço de disputa onde se constroem e desconstroem identidades, revelando as tensões e contradições sociais" (Gregolin, 2005, p. 88), cabe à escola, ao professor e seu material didático fazerem funcionar os crivos de avaliação sobre temas sensíveis.

A crônica convida a refletir e, por meio da AD, polemizar sobre a importância de desafiar essas narrativas, materializadas nas vozes das duas mulheres, e promover uma representação mais inclusiva e diversificada das identidades indígenas.

A escola e a sociedade em geral devem trabalhar para romper com os estereótipos, incentivando discussões críticas que reconheçam e valorizem a pluralidade. Podemos dizer que as perguntas-atividades do livro são obedientes a certa lógica de pensamento e podem se encerrar nelas. Contudo, frente aos temas que pedem que os olhares dos alunos sejam movimentados, é preciso que o professor

intervenha e provoque outras perguntas, que sejam portas abertas para importantes reflexões⁷.

Passamos ao segundo texto: se tivemos por um lado a entrada em temas que emblematicamente são tidos como importantes (tratar da questão indígena), agora nos deparamos com os verbetes que abordam o tema futebol, o que em princípio não implicaria em tensões sociais. Mas, vejamos: no verbete enciclopédico, conforme o livro traz, há uma orientação sobre o futebol 'objetiva'. Já no verbete poético, o futebol é retratado de forma 'subjativa e simbólica', conforme anuncia o livro.

Em relação ao verbete poético, temos dois times que são comparados a grupos de pés de moleque, ou pés de moça, que competem para levar 'a lua cheia através de um portal branco'. A bola é comparada à 'lua' e o 'jogo' é descrito como um ato de 'chutar a lua', que podem transformar a lua em uma bolha ou cometa. As reações da multidão ao resultado do jogo variam entre alegria e lamento. Ou seja, enquanto o verbete enciclopédico apresenta uma visão simplificadamente técnica, o verbete poético oferece uma interpretação metafórica do jogo.

Em relação ao verbete enciclopédico, conforme apresenta o livro, chama a atenção a fonte de consulta do livro, parecendo ignorar que somos reconhecidos como o país do futebol! Não apenas por suas conquistas em campo, mas pela profunda relação que este esporte estabelece com a identidade nacional. Essa referenciação representa a paixão coletiva que une pessoas de diferentes classes sociais e origens, tornando o futebol um elemento central da cultura brasileira (mas isso não é explorado). Desde as peladas nas ruas até os grandes jogos em estádios lotados, o futebol transcende o mero entretenimento, funcionando como um espaço de expressão, resistência e pertencimento (o que também sequer é observado nos questionamentos, conforme mostramos). Além disso, o futebol no Brasil é um fenômeno que influencia comportamentos, gerações e até a política, tornando-se um veículo de esperança e sonhos para muitos.

A partir desse contexto, é pertinente refletir como as narrativas em torno do futebol contribuem para a construção da identidade nacional; ou de que maneira o

⁷ Ao final da dissertação, o leitor encontra a unidade didática organizada sobre os textos aqui discutidos, com propostas de atividades para serem aplicadas na escola, acompanhadas de discussão teórica.

esporte reflete ou desafia relações de poder e desigualdade social; ou, ainda, quais representações culturais emergem dos diferentes discursos sobre o futebol e como a prática do futebol pode ser vista como um espaço para a construção da cidadania e do engajamento social, por exemplo.

Assim, a fama do jogo de futebol brasileiro é um testemunho não apenas das habilidades atléticas, mas de uma rica tapeçaria cultural que faz do jogo uma parte essencial da vida cotidiana dos brasileiros.

Mas essas questões são anuladas em vista da abordagem feita pelo livro, que ocupam espaços importantes nas aulas. Uma não exploração do tema, seu uso como pretexto para preencher um espaço de atividade, revela como a leitura escolarizada, em sua forma mais tradicional tende a simplificar a complexidade dos textos e ocultar dimensões ideológicas, históricas e sociais relevantes (dos textos tidos como menos aos mais relevantes), comprometendo o potencial crítico da leitura.

Negligenciar a condição de crianças de refletir é nivelar muito abaixo a capacidade desses sujeitos de pensarem. E a questão já não é mais esperar que o LD nos ofereça o caminho, é tomar as rédeas e organizar os caminhos possíveis que um olhar às discursividades propiciam.

Podemos questionar o verbete enciclopédico naquilo que ele omite, pois embora mencione a participação de homens e mulheres no futebol, não permite refletir as barreiras históricas enfrentadas pelas mulheres no esporte, por exemplo. A ideologia subjacente naturaliza a desigualdade, sem abordar as condições reais de acesso e reconhecimento das mulheres e homens nos diferentes esportes. Outra questão: por que um verbete cujo sentido os leitores conhecem? Afinal, se consideradas as condições de circulação do livro, o que leva à tal organização? E nos valem das palavras de Orlandi, uma vez que “a naturalização de certos sentidos no discurso impede que vejamos as marcas ideológicas e históricas que constituem a linguagem” (Orlandi, 1996, p. 24).

Já o verbete poético romantiza o futebol, porém os efeitos metafóricos são poucos explorados, conforme mostramos na seção anterior. A comparação da bola com a lua transforma o ato de jogar em uma experiência quase mítica. Essa metáfora sugere que o futebol é um espaço onde sonhos e aspirações se encontram, elevando o

jogo a uma dimensão diferenciada que reforça a ideia de que o futebol pode ser um ritual coletivo que carrega sentidos complexos.

As metáforas “pés de moleque e pés de moça”, remontando a dois doces de amendoim muito comuns, carregam o ato de uma docilidade romântica, mas também colocam à cena questões de gênero e classe. A expressão “chutar a lua” implica uma ação que transcende o objetivo técnico do jogo, trazendo uma conotação de ambição e busca por algo maior. Essa metáfora sugere que o futebol é também uma forma de aspiração e conquista, refletindo desejos coletivos. Gregolin observa que “as metáforas têm o poder de construir significados que vão além do literal, enriquecendo a compreensão dos discursos” (Gregolin, 2005, p. 78), demonstrando como essas expressões ampliam a compreensão simbólica do jogo.

As reações contrastantes da multidão - alegria e lamento - capturam a dualidade da experiência esportiva. Isso ressalta que o futebol é um evento emocional, onde a coletividade se une em torno de um aflorar de sentimentos intensos. E se “a língua é um espaço de luta e resistência” (Orlandi, 1996, p. 29), as emoções no futebol também podem refletir tensões sociais da luta do garoto pobre que sonha com a vida de vitrine dos grandes jogadores. A ideia de transformar a lua em uma “bola” ou “cometa” dá margens à compreensão de uma fragilidade posta na experiência do futebol, traçando sobre ele a marca da efemeridade. A metáfora aponta para a instabilidade das aspirações humanas, refletindo o caráter volátil do sucesso e da frustração, uma vez que “as experiências são sempre permeadas por contextos que influenciam sua interpretação e significado” (Geraldi, 1997, p. 102).

A abordagem do LD, ao desconsiderar o papel do futebol como um fenômeno político e social silencia sua relevância histórica, especialmente em períodos críticos, como durante a ditadura militar no Brasil, quando o futebol foi instrumentalizado como uma poderosa ferramenta de propaganda política, como explica Manzotti, em seu Blog⁸. Nesse período, o regime usou o esporte para promover uma imagem de unidade nacional e desviar a atenção das crises sociais e políticas. Os sucessos da seleção brasileira, especialmente nas Copas do Mundo, foram amplamente

⁸ Disponível em: <https://thiagomanzotti.com.br/o-futebol-como-propaganda-do-regime-militar/> visitado em 20/10/24.

explorados para fortalecer a narrativa de um país forte e próspero, enquanto questões como repressão e desigualdade eram silenciadas. Assim, o futebol se tornou não apenas um entretenimento, mas também um instrumento de controle e manipulação social. Tocar a essas fissuras por meio de textos tomados como passatempo é uma oportunidade dada ao professor trabalhar, efetivamente, a leitura.

4. Gestos de fechamento

Este texto buscou sintetizar algumas reflexões que falassem sobre o passo atrás que o professor deve dar diante do LD, especialmente, nas atividades de leitura a fim acolher os textos com autonomia para (res)significá-los. E, nessa perspectiva, mostrar sobre a importância da AD como um referencial teórico pertinente para a prática pedagógica no contexto do ensino básico, uma vez que ela nos desafia a questionar questões sociais e culturais presentes nos textos (muitas vezes ignoradas).

Nesse processo, a linguagem deixa de ser um mero meio de comunicação e se torna um campo de disputa e construção de sentidos. A proposta de transformar a leitura em um exercício discursivo, fundamentado na AD, revelou-se uma experiência enriquecedora, porque a teoria sustenta uma prática para além da decodificação, convidando os alunos a refletirem criticamente sobre os discursos e aprenderem a ouvir os múltiplos efeitos de sentido. Ao integrar teoria e prática pensadas pelo professor, a tarefa da leitura contribui para a construção de uma pedagogia mais inclusiva e reflexiva, que valoriza a diversidade de perspectivas e promove um conhecimento mais plural e engajado com as realidades sociais.

A AD, como fundamento para o ensino, configura-se como um caminho promissor para o desenvolvimento de leitores mais aptos para interpretar, questionar e assim repensar a sua sociedade. O atravessamento da AD como mediadora do trabalho docente no ensino da leitura não só contribui para o desenvolvimento de habilidades interpretativas, mas proporciona um espaço de autonomia pedagógica frente às perguntas feitas (e não feitas) pelos materiais didáticos. Questionamentos que, se (re)formulados pelo professor, podem superar a artificialidade que vem revestindo as atividades de leitura e interpretação de textos.

Referências

BURANELLO, Cristiane. **Pitangá mais: Língua Portuguesa: 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais**. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

Coracini, M. J. Funcionamentos discursivos de livros didáticos e materiais didáticos: entrevista com Maria José Coracini. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 166-177, 2021.

GERALDI, José Wanderley. **Linguagem e ensino: o ensino da língua e a formação do professor**. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, José. Wanderley. **A aula como acontecimento**. 2 ed. São Carlos: Pedro e João Editores, 2015.

GREGOLIN, Maria do Rosário Valencise. **Discurso e identidade: a construção de sentidos na comunicação**. São Paulo: Parábola, 2005.

GRIGOLETTO, Marisa. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, M. J. (org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 65-87.

MAZIÈRE, Francine. **Análise do discurso: história e práticas**. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e leitura**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 5. ed. Campinas: Pontes, 2001a.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e texto: formação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2001b.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: **Seminário de Estudos em Análise do Discurso**, 2003, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. Disponível em: http://spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf_04/eniorlandi.pdf. Acesso em: 28 jan. 2024.

ORLANDI, Eni Puccinelli. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso. **Estudos da Língua(gem)**, Vitória da Conquista: Edições UESB, v. 3, n. 1, p. 9-13, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni P. Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

ⁱ Graduada em Letras Português e Espanhol, concluiu o Mestrado Profissional em Letras (Profletras) em 2025, na área de concentração em Linguagens e Letramento, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Atua como professora nas séries iniciais da rede municipal de ensino, com experiência em práticas pedagógicas voltadas ao letramento e ao desenvolvimento da linguagem. Desenvolve atividades que articulam teoria e prática, com ênfase na leitura e na escrita como práticas sociais.

Escola Municipal Eça de Queiros, Manfrinópolis (PR)

E-mail: clavannater@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-4020-3789>

ⁱⁱ Docente efetiva do curso de graduação em Letras da Universidade Estadual do Oeste do Paraná desde 2009, atua no campus de Marechal Cândido Rondon (PR). Professora no Programa de pós-graduação em Letras - Mestrado Profissional (Profletras) desde 2016. É doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). Sua área de pesquisa é a Análise de Discurso de linha francesa e atualmente tem interesses em temas que envolvem o ensino da leitura, mulher e sociedade.

E-mail: itschroder@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6208-9587>

Recebido em 25/08/25

Aprovado em 13/05/26



Direitos autorais das pessoas autoras, 2025. Licenciado sob licença [Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).