



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ  
– CAMPUS DE CASCAVEL  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS – NÍVEL DE  
MESTRADO PROFISSIONAL**

**CLAUDETE MARIA ANNATER**

**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**

**CASCAVEL – PR**

**2025**

CLAUDETE MARIA ANNATER

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Nível de Mestrado Profissional (Profletras), na área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder.

CASCADEL – PR

2025

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Annater, Claudete Maria

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 / Claudete Maria Annater; orientadora Luciane Thomé Schröder. -- Cascavel, 2025.  
156 p.

Dissertação (Mestrado Profissional Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2025.

1. Discurso. 2. Ensino. 3. Leitura. 4. Interpretação. I. Schröder, Luciane Thomé, orient. II. Título.

CLAUDETE MARIA ANNATER

**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**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras. Nível de Mestrado Profissional (Profletras), na área de concentração em Linguagens e Letramento, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

*Luciane Thomé Schröder*

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciane Thomé Schröder  
Orientadora (Unioeste – Profletras/Cascavel)

*Maria Betânea Platzer*

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Betânea Platzer  
1º Membro Efetivo (Uniará – Universidade de Araraquara)

*Juliana de Sá França*

---

Prof<sup>a</sup>. Dra. Juliana de Sá França  
2º Membro Efetivo (Unioeste – Profletras/Cascavel)

Cascavel, 12 de março, de 2025.

“O que se perde, o que se ganha, o que se conserva e o que se transforma, tudo faz parte da vida, uma longa jornada, onde o tempo, as escolhas e os encontros vão tecendo nossa história. [...] E, no fim, a única coisa que realmente importa é a maneira como nos permitimos viver e amar. Somos os autores da nossa própria história”.

Maya Angelou

## AGRADECIMENTOS

Primeiramente, expresso minha profunda gratidão a Deus, cuja força, sabedoria e fé me conduziram ao longo desta jornada. Sem Sua orientação divina, este trabalho não teria sido possível.

Agradeço imensamente à minha orientadora, Prof.<sup>a</sup> Dra. Luciane Thomé Schröder, pela dedicação, paciência e orientação impecável. Suas contribuições foram essenciais para o desenvolvimento desta dissertação e para o meu crescimento acadêmico.

Agradeço às professoras que fizeram parte da banca, Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Betanea Platzer e Prof.<sup>a</sup> Dra. Juliana de Sá França, pela disponibilidade, pelas valiosas contribuições e pelo olhar crítico e construtivo que enriqueceram significativamente este trabalho.

À minha mãe, Ivani, agradeço por todo o amor, apoio incondicional e por acreditar em meu potencial. Seu apoio constante foi o alicerce que me motivou a persistir, especialmente nos momentos mais desafiadores.

Aos meus irmãos, Margarete e Edivar, pelo incentivo e por estarem ao meu lado em todos os momentos dessa trajetória.

Ao meu esposo, Adelar, e meus filhos, Alex e Pedro, o carinho e a compreensão foram fundamentais para o meu bem-estar durante o processo.

Aos meus amigos e colegas de pesquisa, que contribuíram com críticas construtivas e discussões valiosas, aprimorando as ideias que fundamentaram este trabalho.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PROFLETRAS) e à Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) pela formação acadêmica de excelência, bem como pela oportunidade de desenvolver este mestrado, que proporcionou um ambiente propício ao crescimento intelectual e profissional.

A todos os professores que, ao longo de minha trajetória acadêmica, compartilharam seus conhecimentos e me inspiraram a buscar o aprimoramento constante, meu sincero agradecimento.

Por fim, estendo meus agradecimentos a todos aqueles que, direta ou indiretamente, participaram desta caminhada, seja por meio de palavras de incentivo ou gestos de apoio. A todos, minha eterna gratidão.

ANNATER, Claudete M. **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.** 2025. P.156. Dissertação (Mestrado em Letras – PROFLETRAS) Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Cascavel, 2025.

## RESUMO

Esta dissertação investiga as atividades de interpretação e compreensão de textos no livro didático *Pitanguá Mais*, de Buranello (2021), à luz da Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux (1938-1983), a partir dos estudos de Orlandi (1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2007). O estudo analisa os encaminhamentos de leitura presentes em três textos da seção "Outra Leitura", no 4º volume da coleção, e investiga como as questões propostas podem ser limitadoras ou ampliar a prática de interpretação. Sob a ótica da Análise de Discurso, a pesquisa revela como os textos são permeados por ideologias, silenciamentos e relações de poder, impactando diretamente a compreensão dos alunos diante de fatos do cotidiano. Ao trabalhar com as "perguntas não feitas" - questões não abordadas explicitamente nos encaminhamentos de leitura dos textos em análise - o estudo se propõe a uma leitura mais crítica e reflexiva, permitindo que os alunos identifiquem ausências e lacunas nas narrativas e ampliem suas possibilidades interpretativas. A pesquisa ainda previu a aplicação de uma Unidade Didática, fundamentada nesses pressupostos teóricos cujo papel central no processo de ensino e aprendizagem ofereceu uma abordagem pedagógica mais pertinente e contemplativa dos discursos materializados nos textos trabalhados com os alunos. A proposta pedagógica pauta-se na ideia de que o ensino da leitura e interpretação de textos deve ir além da decodificação do conteúdo, estimulando os alunos a questionarem os discursos implícitos, as ausências e os silenciamentos presentes nas narrativas. Ao desenvolver atividades que desafiam os alunos a refletir sobre as "perguntas não feitas", a Unidade Didática incentiva o protagonismo dos estudantes no processo de construção do conhecimento, permitindo que eles desenvolvam suas próprias interpretações. Essas atividades pedagógicas, focadas no desenvolvimento de habilidades discursivas e fundamentadas na Análise de Discurso, contribuem para a formação de leitores mais críticos e atentos aos sentidos. Ao questionarem as lacunas nos textos, os alunos são incentivados a refletir sobre o contexto sociocultural, as relações de poder e os interesses ideológicos que permeiam a constituição dos sentidos. Isso amplia as possibilidades de leitura e oferece aos estudantes uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. A proposta didática, portanto, integra teoria e prática de maneira significativa, cujo resultado contribuiu para a formação de leitores ativos, reflexivos e capazes de produzir pela leitura novos discursos.

**Palavras-chave:** Discurso. Ensino. Leitura. Interpretação. Prática pedagógica.

ANNATER, Claudete M. **Análisis discursivo de actividades de interpretación y comprensión de textos en una colección didáctica dirigida al 4º año de Educación Primaria: abriendo espacio para preguntas no formuladas**. 2025. P. 156. Tesis (Maestría en Letras – PROFLETRAS) Universidad Estadual del Oeste de Paraná (UNIOESTE). Cascavel, 2025.

## RESUMEN

Esta tesis investiga las actividades de interpretación y comprensión de textos en el libro de texto Pitanguá Mais, de Buranello (2021), a la luz del Análisis del Discurso de línea francesa, fundado por Michel Pêcheux (1938-1983), desde los estudios de Orlandi (1996, 1999, 2001, 2002, 2005, 2007). La investigación analiza las orientaciones acerca de la lectura presentes en tres textos de la sección “Otra Lectura”, del 4º tomo de la colección, e investiga cómo las preguntas propuestas pueden limitar o ampliar las prácticas de la interpretación. Desde la perspectiva del Análisis del Discurso, la investigación muestra cómo los textos están atravesados por ideologías, silenciamientos y relaciones de poder, lo que impacta directamente en la comprensión de los estudiantes sobre los hechos cotidianos. Al trabajar con las “preguntas no formuladas” – preguntas que no son abordadas explícitamente en las orientaciones acerca de la lectura de los textos analizados–, el estudio propone una lectura más crítica y reflexiva, que permita a los estudiantes identificar ausencias y lagunas en las narrativas y ampliar sus posibilidades interpretativas. La investigación también incluyó la aplicación de una Unidad Didáctica, basada en estos presupuestos teóricos cuyo papel central en el proceso de enseñanza y aprendizaje ofreció un enfoque pedagógico más pertinente y abarcador de los discursos materializados en los textos trabajados con los estudiantes. La propuesta pedagógica se basa en la idea de que la enseñanza de la lectura y la interpretación de textos debe ir más allá de la decodificación del contenido, estimulando a los estudiantes a cuestionar los discursos implícitos, las ausencias y los silencios presentes en las narrativas. Al desarrollar actividades que desafían a los estudiantes a reflexionar sobre “preguntas no formuladas”, la Unidad Didáctica fomenta el protagonismo de los estudiantes en el proceso de construcción del conocimiento, permitiéndoles desarrollar sus propias interpretaciones. Estas actividades pedagógicas, centradas en el desarrollo de habilidades discursivas y basadas en el Análisis del Discurso, contribuyen a la formación de lectores más críticos y atentos a los significados. Al cuestionar las lagunas en los textos, los estudiantes son incentivados a reflexionar sobre el contexto sociocultural, las relaciones de poder y los intereses ideológicos que atraviesan la constitución de sentidos. Esto amplía las posibilidades de lectura y ofrece a los estudiantes una comprensión más profunda del mundo que los rodea. La propuesta didáctica, por tanto, integra de manera significativa teoría y práctica, lo que contribuye a la formación de lectores activos, reflexivos y capaces de producir nuevos discursos a través de la lectura.

Palabras clave: Discurso. Enseñanza. Lectura. Interpretación. Práctica pedagógica.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO.....</b>  | <b>9</b>   |
| <b>1 O LIVRO DIDÁTICO: UMA CRÍTICA À LEITURA ESCOLARIZADA.....</b>  | <b>19</b>  |
| <b>2 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO E UMA ORIENTAÇÃO<br/>CONCEITUAL SOBRE A LEITURA.....</b>                             | <b>26</b>  |
| <b>3 A PESQUISA.....</b>  | <b>41</b>  |
| 3.1 A METODOLOGIA QUE NOS ORIENTA.....  | 43         |
| 3.2 A ESTRUTURA DO LIVRO DIDÁTICO EM ANÁLISE: UMA CRÍTICA AO CORPUS<br>.....  | 46         |
| <b>4 DAS PERGUNTAS FEITAS ÀS PERGUNTAS A SEREM FEITAS: REFLEXÕES<br/>SOBRE A LEITURA NO AMBIENTE ESCOLAR .....</b>            | <b>74</b>  |
| 4.1 CASO 1.....   | 72         |
| 4.2 CASO 2.....   | 83         |
| 4.3CASO 3.....  | 90         |
| <b>5 RELATO DE APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO:<br/>DANDO VOZ ÀS PERGUNTAS NÃO FEITAS.....</b>             | <b>94</b>  |
| <b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, POR MEIO DA LEITURA DISCURSIVA,<br/>PODEMOS ABRIR ESPAÇO ÀS PERGUNTAS NÃO FEITAS?.....</b> | <b>117</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>  | <b>120</b> |
| <b>APÊNDICE: UNIDADE DIDÁTICA.....</b>  | <b>125</b> |

## INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa trajetória acadêmica, sempre buscamos uma compreensão mais profunda sobre a linguagem e suas práticas, especialmente no contexto da educação. Durante o curso de Letras, percebemos que o ensino da língua portuguesa envolve não apenas o domínio técnico da língua, mas também a construção de sentidos que emergem das interações entre o sujeito, o texto e o contexto social. Foi essa percepção que nos levou a nos interessar por teorias que exploram o discurso e sua relação com a ideologia, como a Análise de Discurso de Michel Pêcheux, que se apresenta como uma ferramenta poderosa para analisar as produções discursivas no contexto educacional.

A partir de uma perspectiva materialista, Pêcheux concebe o discurso como um espaço onde os sentidos são determinados historicamente e atravessados por relações de poder. Sua teoria permite compreender que a linguagem nunca é neutra, mas sim permeada por formações discursivas que refletem e reproduzem ideologias. No ensino de língua portuguesa, isso implica reconhecer que a interpretação dos textos não é livre, mas orientada por posições ideológicas e pelo funcionamento da memória discursiva. Assim, a Análise de Discurso se torna essencial para problematizar o modo como os sentidos são construídos na sala de aula, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da linguagem na constituição dos sujeitos.

Nossa pesquisa se iniciou com o desejo de investigar como os livros didáticos, frequentemente utilizados nas escolas, abordam a leitura e a interpretação de textos. Tendo em vista o papel central dos livros didáticos no ensino da língua portuguesa no Brasil, buscamos entender de que maneira esses materiais abordam a construção de sentidos, considerando as questões ideológicas presentes nos textos. Optamos por analisar a seção *Outra Leitura*, presente no livro didático *Pitangá Mais*, de Cristiane Buranello (2021), que integra o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). A escolha dessa seção se dá pelo fato de o material já ser utilizado em minha prática docente. Como professora da turma, tenho acompanhado de perto sua utilização no cotidiano da sala de aula, o que me proporciona uma visão crítica e aprofundada sobre sua eficácia. Além disso, essa experiência prática oferece

uma valiosa oportunidade de reflexão sobre a linguagem e as práticas pedagógicas propostas pelo livro.

Durante a análise do livro, percebemos que, embora ele busque promover a reflexão e a interpretação crítica dos alunos, muitas vezes as questões propostas direcionam as respostas de maneira que limita o espaço para a construção autêntica do pensamento do aluno. Isso nos levou a questionar o papel do professor como mediador desse processo, pois é fundamental que o docente crie um ambiente que possibilite a livre expressão e o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos.

No decorrer da pesquisa, procuramos aprofundar nossa compreensão sobre como as questões do livro didático podem ser melhoradas para fomentar uma análise crítica mais profunda, que envolva o aluno não apenas como receptor, mas como produtor ativo de sentidos. Acreditamos que a educação deve ser um espaço de questionamento e reflexão, e nosso objetivo com esta pesquisa é contribuir para a construção de práticas pedagógicas mais reflexivas e conscientes do papel ideológico da linguagem.

Esse percurso, cheio de desafios e descobertas, tem sido fundamental para nosso crescimento acadêmico e pessoal, e esperamos que as reflexões aqui apresentadas possam trazer contribuições significativas para a área de ensino da língua portuguesa.

A leitura é essencial no processo de aprendizagem, não apenas para o desempenho escolar, mas também para o desenvolvimento crítico e reflexivo dos alunos. Embora associada à Língua Portuguesa, ela é fundamental para compreender e interpretar conteúdos de diversas disciplinas. Seus benefícios vão além da sala de aula: amplia o vocabulário, melhora a comunicação e aprimora o pensamento crítico, habilidades que impactam diretamente o cotidiano e as relações sociais, preparando os alunos para desafios acadêmicos e profissionais.

Conforme aponta Fernandes (2018, p. 25), “a leitura é importante para compreender os diferentes discursos que circulam na sociedade e para nos posicionarmos frente a eles com autoria e relativa autonomia”. Isto é, saber ler torna os cidadãos menos vulneráveis, pois os discursos passam por um crível avaliativo (já que verdades e mentiras sobre pessoas e fatos circulam lado a

lado). Ao estimular a leitura de forma significativa e diversificada frente às exigências das mídias sociais, as instituições de ensino têm o potencial de formar cidadãos mais críticos, conscientes e comprometidos consigo, com o outro e com o mundo ao seu redor num exercício efetivo da alteridade e empatia.

Embora a leitura tenha sido amplamente discutida e os avanços pedagógicos em torno dessa prática tenham ocorrido ao longo dos anos, o seu ensino continua sendo um desafio nos sistemas educacionais, requerendo de professores o enfrentamento a obstáculos que limitam o desenvolvimento das habilidades de compreensão e interpretação textual/discursiva pelos alunos. Sejam esses obstáculos o material disponível, a forte presença das mídias sociais na vida das crianças e outros.

Esta pesquisa volta-se, portanto, a esse importante tema como uma possibilidade de estudo para provocar reflexões. O trabalho propõe um olhar atento ao livro didático – com foco especial nas atividades de leitura –, considerando seu papel persistente como fonte principal de estudo para as crianças. Embora o avanço das novas tecnologias, como os livros digitais e plataformas interativas, esteja cada vez mais presente no cotidiano educacional, esta discussão não será aprofundada aqui.

Partimos da hipótese de que os encaminhamentos presentes nos livros didáticos, muitas vezes, apresentam abordagens superficiais e limitadoras em relação à leitura que se queira reflexiva, tornando o seu exercício um mero complemento para as atividades voltadas à recuperação de informações presentes apenas na linearidade do texto; ou, ainda, no perfil ‘vale qualquer resposta’. Tais propostas não se configuram como ações capazes de promover a compreensão e a reflexão sobre os textos/discursos. Assim, o professor, muitas vezes limitado ao uso do material, acaba tendo sua prática pedagógica comprometida no que se refere à formação de um bom leitor.

A carência de questionamentos provocativos nas atividades de interpretação e compreensão pode ser uma das principais dificuldades na construção de uma leitura crítica. Tais lacunas sugerem que os alunos, muitas vezes, são vistos como simples receptores ou reprodutores de informações, o que limita o desenvolvimento de suas habilidades de análise. Nesse sentido, é possível pensar que abordagens superficiais no ensino da leitura não favorecem

uma exploração aprofundada da discursividade presente nos textos. A falta de investigação mais detalhada dos efeitos de sentido, tanto nas materialidades escritas quanto nas imagéticas, pode privar os alunos de uma compreensão mais crítica e reflexiva sobre os textos com os quais entram em contato. Essa análise mais aprofundada da discursividade nos textos será explorada na sequência, com o objetivo de entender como a estrutura e o conteúdo textual influenciam a construção de sentidos.

Diante do exposto, a pergunta que nos orienta à investigação pode ser sintetizada na seguinte formulação: como promover uma abordagem reflexiva da leitura, considerando o ofertado pelos livros didáticos, valorizando a compreensão e análise de textos/discursos com vistas à formação do leitor?

A justificativa para a realização desta pesquisa fundamenta-se na identificação de uma questão relevante e recorrente de nossa prática profissional como educadores: as dificuldades dos alunos em ler, interpretar e compreender textos/discursos presentes nos materiais didáticos, no caso, a fonte de estudo primeira disponibilizada a eles. Essa constatação (que não se limita à nossa realidade unicamente) decorre de observações ao longo de nossa atuação ao perceber que muitos alunos enfrentam desafios ao lidar com o conteúdo apresentado nos livros didáticos porque não são preparados, por esse mesmo material, para superarem e avançarem no exercício da leitura. E as causas para isso vão desde a linguagem presente no material não ser acessível, bem como a falta de identificação com os temas e personagens apresentados nos textos em razão de propostas de exercícios que não promovem abordagens provocativas ao estudo do texto/discurso e levam à desmotivação e ao desinteresse pelo processo de leitura, o que impacta diretamente na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças.

Nesse sentido, nossa pesquisa se justifica pela necessidade de promover uma reflexão mais profunda sobre encaminhamentos para o ensino da leitura no livro didático selecionado, considerando-se que a abordagem do corpus em análise será representativa para a crítica sobre outros livros didáticos que funcionem na mesma perspectiva. Refletimos sobre o que se pode explorar nos textos para além daquilo que o livro está trazendo, compreendendo as

construções ideológicas presentes no texto/discurso para, então, (re)elaborar o proposto no material didático.

Destaca-se que não se trata de ignorarmos o livro didático, afinal, ele tem sua função e é um guia, sobretudo à realidade de professores que trabalham quarenta horas semanais ou mais, mas é fazê-lo atender às reais necessidades do professor junto a seus alunos. Os livros didáticos são ferramentas no processo de ensino-aprendizagem e a compreensão de suas lacunas e limitações, que podem e devem ser remediadas, é o desafio ao qual nos colocamos.

Na alçada do exposto, entendemos que a leitura é uma habilidade fundamental para o desenvolvimento intelectual do aluno. É através dela que ele adquire conhecimentos, interpreta informações e constrói visões de mundo. O ensino da leitura não pode se restringir à decodificação de palavras, mas sim, promover a emancipação intelectual do aluno, capacitando-o a pensar criticamente, refletindo sobre os conteúdos lidos e construindo seu próprio entendimento do mundo. E é nessa perspectiva, que a Análise de Discurso emerge como uma abordagem teórica relevante para promover uma leitura reflexiva e crítica do texto/discurso.

A nos valermos dos ensinamentos da Análise de Discurso para o ensino da leitura, emergem questões que provocam mudanças significativas na forma como o professor aborda a linguagem em sala de aula, pois a teoria permite reconhecer que os textos não são meras representações neutras da realidade, mas sim um complexo de sentidos carregado de valores culturais e ideologias. Nesse sentido, o professor, mediado pelos estudos da Análise de Discurso, pode promover um ensino da leitura que contribua para a emancipação intelectual do aluno, visando estimulá-lo a questionar, debater e problematizar os sentidos do texto. Isso não apenas permite uma compreensão mais profunda dos temas aos quais o aluno é exposto, mas também prepara o aluno para produzir textos mais pertinentes.

Partindo das perspectivas delineadas, durante os meses de maio e junho de 2024, realizamos a busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e verificamos uma infinidade de pesquisas relacionadas à leitura. Optamos, então, por fazer um recorte e realizar a pesquisa somente junto

às universidades da região Sul que ofertam o Mestrado Profissional em Letras, Profletras<sup>1</sup>, já que este programa se destina a capacitar professores, e, no caso desta pesquisa, visa abordar o tema da leitura fundamentado pelos estudos da Análise de Discurso.

São quatro as universidades paranaenses que ofertam o Profletras, sendo elas: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e uma em Santa Catarina, a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Ao pesquisarmos no repositório acadêmico dessas instituições a partir das palavras-chave: “análise de discurso”, “leitura”, “ensino” encontramos um total de 16 dissertações. Dessas, selecionamos três dissertações que se aproximam da temática apresentada, sendo elas: a dissertação de Lima (2020), intitulada “Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático: da leitura escolar à leitura da vida”. Nessa pesquisa, a autora retrata o apagamento da discursividade do gênero tirinha e mostra as limitações nos encaminhamentos frente ao estudo do gênero pelo livro didático (que é tomado como pretexto para estudos de ordem gramatical, meramente). A pesquisadora encerra o trabalho com uma sequência didática voltada à leitura discursiva, levando-se em conta os aspectos socioideológicos como constitutivos dos sentidos impressos na materialidade textual.

Outra pesquisa relevante é a de Rafagnin (2021), “Reflexões e proposições para uma prática de leitura no Ensino Fundamental: uma análise do discurso afeto-consumista na publicidade e seus efeitos de sentido”. A autora dedica-se a estudar e aproximar as reflexões e os dispositivos analíticos da Análise de Discurso de linha francesa da prática pedagógica ao desenvolver uma proposta de trabalho por meio da elaboração de uma unidade didática sobre o ensino da leitura voltada aos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental, visando

---

<sup>1</sup> O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é um programa de pós-graduação stricto sensu em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do País, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mais informações podem ser consultadas em: <https://profletras.ufc.br/pt/sobre-o-profletras/>

expor o olhar leitor de alunos e professores à discursividade contribuindo, assim, para uma leitura mais reflexiva e menos ingênua de quaisquer discursos, dentro e fora da escola.

Também Morato (2017), em sua pesquisa “Leitura discursiva em *vlogs*: uma experiência em sala de aula”, utilizou-se de *vlogs* (textos audiovisuais com propriedades em crônicas e sequências argumentativas/opinativas publicados na internet e depositados na web, sendo o Youtube o site mais popular) com o objetivo de levar os alunos (re)conhecerem o gênero e estudá-lo pela perspectiva discursiva, contribuindo dessa maneira para a formação de leitura crítica, reflexiva e autônoma.

As pesquisas citadas, ainda que se encontrem com a perspectiva teórica da dissertação em desenvolvimento, desta se diferenciam em vista do corpus. Aqui, trata-se de analisar as perguntas de interpretação oriundas de três unidades do livro didático de Língua Portuguesa Pitanguá Mais, de Cristiane Buranello (2021), a fim de provocar, por meio da análise do texto do qual emergem exercício de compreensão e interpretação, outras perguntas. O que toca em algo fundamental: provocar no professor uma postura mais ativa e autônoma frente ao proposto pelo livro didático, que, se não pode ser descartado e se constitui em auxílio ao trabalho do professor, mostre a ele como torná-lo mais eficiente.

A pesquisa realizada se insere na dinâmica de aplicação prática e retorno ao trabalho teórico, evidenciando um ciclo de reflexão e ação. Mais do que apenas refletir e apresentar teóricos que abordam essa temática, o trabalho, alinhado ao perfil dos projetos do Profletras, busca unir teoria à prática docente. Como afirma Valle, Sampaio e Alves (2024),

A proposta didática no Profletras integra teoria e prática, promovendo reflexões e experiências que valorizam os saberes e a vivência de cada professor/pesquisador. Essa abordagem favorece trocas e possibilita a construção conjunta de conhecimentos, sempre em diálogo com discussões teóricas relevantes. Dessa forma, a proposta pedagógica desenvolvida pelos mestrados aprimora alternativas para enfrentar os desafios da transformação da sala de aula de língua materna na educação básica. Esse processo é fundamentado na realidade profissional do professor/pesquisador, garantindo que as

soluções propostas estejam alinhadas às demandas do cotidiano escolar. (Valle, Sampaio e Alves, 2024, p.10)

Nesse sentido, a pesquisa contribui diretamente com o ensino de Língua Portuguesa, pois, por meio da análise dos textos e da problematização das questões de leitura propostas pelo livro didático, a unidade didática explora a discursividade presente nos textos. Ou seja, o objetivo é provocar novas perguntas a partir das questões apresentadas, incentivando olhares mais sensíveis aos sentidos da discursividade.

Em vista do exposto, o objetivo geral da pesquisa é analisar o ensino da leitura a partir da problematização de questões voltadas à interpretação e compreensão de textos, tomando como base o material didático utilizado por alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola municipal na região Sudoeste do Paraná. A partir dessa análise, buscamos propor estratégias que ampliem as reflexões e problematizações sobre os textos e discursos trabalhados, contribuindo para um ensino da leitura mais crítico e significativo. Os objetivos específicos são: a) Conceituar a leitura a partir da perspectiva da Análise de Discurso francesa; b) Compreender o trabalho de interpretação e compreensão de textos à luz da Análise de Discurso francesa; c) Analisar as questões e encaminhamentos didáticos voltados à leitura, compreensão e interpretação de textos no material didático estudado; d) Elaborar um material didático com propostas de leitura, estruturado em atividades de reavaliação e refazimento de questões. Após sua aplicação, desenvolver uma trajetória de reflexão sobre as 'perguntas não feitas', utilizando-as como provocações para a leitura, a interpretação e a compreensão de textos.

Para o desenvolvimento da dissertação, procedemos a seguinte organização, conforme exposto no índice: na seção 1, O livro Didático: Uma Crítica à Leitura Escolarizada, apresentamos uma historicização para a compreensão de como o material didático se constituiu no instrumento de orientação das aulas e questionamos seus encaminhamentos para o ensino da leitura diante de orientações (perguntas) que se fundamentam em questionamentos superficiais de exploração de informações dadas na linearidade textual.

Na seção 2, Apresentação da Análise de Discurso e uma Orientação Conceitual Sobre a Leitura, tematiza a questão da leitura, ancorado a conceitos básicos da Análise de Discurso, de vertente francesa, apresentado por Orlandi, que enfatiza que a leitura não é apenas uma atividade passiva de decodificação de palavras e frases, mas um processo ativo e complexo de construção de significados, influenciado por contextos sociais, históricos e culturais.

Na seção 3, A Pesquisa, descrevemos a pesquisa realizada com o livro didático *Pitanguá Mais* (2021), utilizado no 4º ano do Ensino Fundamental, focalizando a seção "Outra Leitura". A escolha dos três primeiros capítulos se baseia na relevância para a introdução ao processo de leitura e compreensão.

Na subseção, A Metodologia que nos orienta, apresentamos a Análise de Discurso como método de pesquisa qualitativa usada nos estudos educacionais, permitindo a observação das interrelações dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e as decorrências de ações interpretativas que instituem os discursos que ali circundam (Orlandi, 2009), "viabilizando pesquisas consistentes, permitindo uma relação menos ingênua com a linguagem" (Orlandi, 2003, p. 9)", uma vez que ela possibilita problematizar as maneiras de ler, por levar o sujeito falante ou o leitor a se indagar sobre o que produz e o que ouve.

Na sequência, "A Estrutura do Livro Didático em Análise: Uma Crítica ao Corpus", concentramo-nos nas questões de leitura e compreensão dos textos, buscando identificar como essas atividades influenciam o aprendizado dos alunos. A análise destaca as contribuições e limitações das propostas didáticas presentes no livro, especialmente na seção "Outra Leitura", que visa desenvolver a interpretação e a percepção de diferentes sentidos.

Na seção 4, Das Perguntas Feitas às Perguntas a Serem Feitas: Reflexões Sobre a Leitura no Ambiente Escolar, procedemos a uma crítica ao modo como a leitura é tradicionalmente abordada no contexto escolar, apontando para a necessidade de repensar as práticas de ensino da leitura de maneira a promover uma abordagem mais crítica, reflexiva e contextualizada dos sentidos dados a ler, onde os alunos não apenas respondam a perguntas já formuladas, mas sejam incentivados a formular suas próprias questões e explorar os textos/discursos de modo significativo.

Na seção 5, Relato de Aplicação de Atividades de Leitura e Interpretação: Dando Voz às Perguntas Não Feitas, apresentamos o resultado da aplicação da unidade didática, na qual foi possível observar como os alunos reagiram às questões que não estavam explicitamente formuladas, mas que surgiram a partir das interações com os textos. Os resultados indicaram que, ao dar voz a essas "perguntas não feitas", os alunos não apenas ampliaram sua capacidade de interpretação, mas também se envolveram de maneira mais reflexiva com o processo discursivo, compreendendo as múltiplas camadas de sentido que afloram por meio da leitura.

Na seção 6, Considerações Finais: Afinal, por Meio da Leitura Discursiva, Podemos Abrir Espaço às Perguntas não Feitas? refletimos os resultados da pesquisa que, ao final, busca abrir espaço para as perguntas não feitas, mas que clamam espaço para acontecerem, cujo objetivo é propiciar o desenvolvimento das habilidades para o enfrentamento dos desafios complexos que são parte da vida social. Pois, como afirma Geraldi (2015, p. 96), "Aprender não é se tornar um depósito de respostas já dadas. Saber não é dispor de um repertório de respostas. Saber é ser capaz de compreender problemas, formular perguntas e saber caminhos para construir respostas". É nessa prática significativa que buscamos nos inscrever.

## **1 O LIVRO DIDÁTICO: UMA CRÍTICA À LEITURA ESCOLARIZADA**

Esta seção tem como objetivo desenvolver uma análise crítica sobre o papel do livro didático como mediador da leitura no ambiente escolar. Apesar de sua ampla utilização como recurso pedagógico, o livro didático frequentemente adota uma abordagem mecanicista e reducionista, promovendo interpretações únicas que ignoram a multiplicidade de sentidos discursivos. Assim, busca-se refletir sobre as limitações dessa prática e discutir alternativas para transformar a leitura escolarizada em uma experiência que privilegie a construção crítica de sentido e o diálogo entre texto, contexto e discurso.

O debate em torno do livro didático e sua relevância para o processo de ensino-aprendizagem é amplamente discutido, ainda, pois o mesmo ocupa lugar central na organização das aulas e, em muitas escolas, é o principal – e às vezes único – instrumento pedagógico disponível para os professores. A forma como ele é concebido e utilizado ao longo da história da educação brasileira reflete as condições socioeconômicas, políticas e culturais de diferentes períodos, e, hoje, perduram alguns estigmas, sendo um deles, o fato dele ser um suporte de autoridade e verdades.

Antes da década de 1940, o Brasil não dispunha de materiais didáticos como os que conhecemos atualmente. O ensino de Língua Portuguesa era estruturado basicamente em dois tipos de materiais: uma antologia, composta por textos sem orientações metodológicas, e uma gramática voltada para a instrução formal e normativa da língua. Segundo Fregonesi (1997, p. 128), “A antologia consistia em uma coletânea de textos, desprovida de indicações metodológicas ou preparação de exercícios. Enquanto isso, a gramática era especialmente elaborada para o uso dos alunos desse nível de escolaridade”.

A regulamentação do ensino, iniciada com a Portaria Ministerial nº 170 de 1942, estabeleceu diretrizes mais formais para o ensino de Língua Portuguesa no Brasil. Nesse contexto, o governo centralizava a produção e a seleção dos materiais de leitura, restringindo-os ao que era considerado adequado para a formação cultural e social da elite. Segundo Braga (2013), a educação da época privilegiava a formação retórica e literária das classes altas, enquanto a

gramática assumia um papel central no ensino, especialmente a partir da década de 1940, com a priorização da escrita em detrimento da oralidade.

Essa centralidade da gramática refletia um ensino normativo e descontextualizado, que ignorava as práticas reais de uso da língua. Como aponta Braga (2013, p. 76), tratava-se de uma “aprendizagem artificial da língua, distante de qualquer contexto de interlocução”. O livro didático, à medida que ganhava espaço nas escolas, consolidava esse modelo de ensino, contribuindo para uma educação voltada à memorização de regras e padrões linguísticos, em vez de fomentar uma compreensão ampla e reflexiva da linguagem.

O fortalecimento do livro didático no cenário educacional brasileiro ocorreu, sobretudo, a partir da década de 1960, quando houve a ampliação do acesso ao ensino pelas classes populares. Nesse período, surgiu a necessidade de um material didático diferenciado, que atendesse às demandas de um sistema educacional em expansão. Segundo Fonseca (2003), a atuação do governo, por meio de órgãos como a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), foi decisiva para transformar o livro didático em um dos principais negócios da indústria editorial.

A criação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 1985, marcou um ponto de inflexão na história do livro didático no Brasil. O programa passou a estabelecer critérios de qualidade para os materiais utilizados nas escolas, incentivando a elaboração de projetos pedagógicos alinhados aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Como destaca Rangel (2020), o PNLD trouxe mudanças significativas, inserindo a língua e a linguagem nos livros didáticos de maneira mais interativa e enfatizando a leitura como um dos eixos centrais do ensino de Língua Portuguesa.

Contudo, apesar desses avanços, o uso do livro didático ainda é alvo de críticas, sobretudo no que diz respeito à sua aplicação em sala de aula. Geraldi (2015) observa que, em muitos casos, o material didático transforma o professor em um mero executor de tarefas previamente definidas, restringindo sua autonomia e capacidade de adaptação às necessidades específicas dos alunos. Para o autor, a centralidade do livro didático na organização das aulas reforça um modelo de ensino baseado na transmissão unidirecional de conhecimentos, em detrimento de uma prática pedagógica mais reflexiva e dialógica.

Utilizando-se somente do livro didático, o professor torna-se vítima de um ensino estruturado a partir de orientações, por vezes, questionáveis de apresentação de conteúdos e, até mesmo, sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala. Como suporte principal, a ênfase do processo de ensino-aprendizagem centrado no livro didático está na transmissão do conhecimento de forma unidirecional, sem necessariamente adaptar o ensino às necessidades individuais ou contextuais dos alunos.

Geraldi (2015, p. 94) acrescenta: “trata-se de transmitir um saber já produzido. E do processo de produção deste saber não participam nem o professor nem o aluno”. Pois, não há participação ativa nem do professor nem do aluno no processo de construção do conhecimento.

Esse ensino repetitivo e mecânico é destacado por Silva *et al.* (1997), que argumentam que o livro didático, ao ser utilizado para respostas a exercícios pré-elaborados, perde sua função de mediar o conhecimento e a formação crítica do aluno. Para os autores, é essencial que o trabalho com os textos desperte reflexões significativas e promova um diálogo mais profundo com o leitor.

Kleiman (1993, 2000) também aponta que, ao restringir a leitura a respostas mecânicas, o ensino perde a capacidade de provocar questionamentos profundos e de explorar as múltiplas camadas de sentido dos textos. Além disso, “o livro didático carrega em si as marcas de um contexto histórico e social, sendo um produto de escolhas ideológicas e econômicas”, como afirma Bittencourt (2008, p. 15). Nesse sentido, o uso crítico do material didático é fundamental para que ele contribua positivamente para o processo educativo, ao invés de limitá-lo.

Sacristán (2000) reforça essa ideia ao argumentar que o livro didático é um “instrumento de poder” que define fronteiras entre o conhecimento legitimado e o que é excluído. Por isso, o professor deve ter autonomia para superar as limitações impostas por esses materiais. A leitura, quando reduzida à decodificação ou repetição mecânica, impede o desenvolvimento do pensamento crítico e limita a formação do aluno. Como Freire (2001, p. 260) afirma, “Ler não é puro entretenimento nem tampouco um exercício de memorização mecânica”, mas sim uma prática que permite ao aluno se posicionar diante da realidade e construir uma compreensão crítica do mundo.

Segundo Bezerra (2020) os livros didáticos trabalham a partir de temas sociais e apresentam um grande número de textos que podem ser explorados

[...] percebemos a preocupação dos autores de livros didáticos em favorecer ao aluno o contato com um número diversificado de texto que circulam na sociedade, o que é positivo, mas sem um estudo aprofundado, de modo que se distinga tipo de gênero e se considerem os usos efetivos de cada gênero. (Bezerra, 2020, p. 42).

Mas a questão é: que trabalho se tem feito com essa diversidade de textos? O problema que aflige e volta à cena é o tratamento dado à leitura restrita, unicamente, a respostas pelos alunos a questões comprometidas apenas com a busca de informações na linearidade textual.

Assim, no tocante ao problema dessa pesquisa, entendemos que para o aluno compreender o texto é essencial a mediação provocada pelas perguntas de compreensão, porém, muitas vezes, elas são apresentadas como simples atividades de cópia de elementos presentes na linearidade textual, em que “o processo de compreensão não passa de uma tarefa de identificação e extração de informações textuais (Marcuschi, 2009, p. 248)”. Para o autor, esse tipo de pergunta é comum nos livros didáticos, porque as respostas são dadas a partir de informações explícitas no texto, não admitindo respostas alternativas, num silenciamento a questões que trabalhem o exercício de significação por parte do aluno-leitor. Dar sentido ao texto é parte constitutiva da formação do aluno, porém essa forma de conceber a leitura em vista das perguntas feitas passa distante das tarefas de compreensão, muitas vezes, apresentadas pelo material didático.

Geraldi (2006, p. 93) ressalta que um objetivo fundamental na postura do leitor é “extrair do texto uma informação”. Enquanto esse objetivo pode determinar a interação estabelecida durante o processo de leitura, outros objetivos mais amplos definem o propósito dessa interação, ou seja, questiona o autor, “para que extrair informação?” Para Geraldi, a maioria dos textos disponíveis nos livros didáticos não respondem ao “para que lê-lo”. E acrescenta, ainda: “o único ‘para que lê-lo’ que o estudante descobre de imediato é responder às questões formuladas a título de interpretação: eis a simulação da leitura”.

Para o estudioso, a leitura no livro didático ocorre de forma superficial, pois as respostas aparecem objetivamente inscritas na formulação das perguntas e a única razão evidente para o estudante ler é responder tais perguntas, resultando assim em uma simulação de leitura.

Coracini (1995, p.24), em seus estudos, aponta que “a maior parte das aulas de língua materna começam com a frase ‘Abram o livro à página...., leiam o texto e depois passaremos às perguntas de compreensão ou aos exercícios’”. Logo, o texto é geralmente um “pretexto” e o trabalho com o processo de leitura fica em um segundo plano, conforme já acenado. Esses encaminhamentos estabelecem um objetivo único de leitura, o de ler para responder exercícios, os quais avaliam a compreensão do aluno sobre a leitura realizada. Ou seja, a leitura é feita apenas para atender a obrigatoriedade do contexto escolar. A preocupação está na quantidade dos textos apresentados e não na qualidade do trabalho realizado com eles, discussão que vai ao encontro do exposto: há presença de múltiplos gêneros, mas o que se tem feito com eles/a partir deles?

Magnani (1989), em seus estudos, nos diz que o que proporciona a quebra do trabalho com a diversidade de gêneros é a uniformidade de questionamentos da compreensão leitora e as atividades gramaticais apresentadas pela grande maioria dos livros didáticos, logo após cada texto, independentemente de seu gênero, a apresentação é feita da mesma forma, a qual segue o padrão: leitura, preenchimento das perguntas do estudo do texto, exercícios gramaticais, redação, entre outros. Isto é o que estabelece ao aluno uma “atitude meramente passiva e reprodutora frente a um texto dado como ‘exemplar’” (Magnani, 1989, p.33).

Essa passividade do leitor construída pelo discurso do livro didático fica aparente frente às perguntas prontas elaboradas pelo material, pois não é o aluno que formula suas perguntas em busca de compreender o texto, em busca do que é necessário saber. E nesse sentido, Geraldi (2006, p. 170) acrescenta que “o aluno passeia pelo texto e sua superfície em busca das respostas que satisfarão não a si, mas à aferição de leitura que o livro didático e o professor podem vir a fazer”. O importante e o necessário ficam determinados pelas questões do estudo do texto.

Kleiman (1983, p. 41) também afirma que a aceitação do sentido único sugerido pelo livro didático é o que leva o aluno a passividade, ou seja, o que legitima ainda mais a passividade são as respostas marcadas no livro didático, as quais são apresentadas como sendo as “corretas”, as “verdadeiras”, para que o professor assim possa averiguar se o aluno realmente compreendeu o que se espera que ele compreenda. Ou seja, não cabe ao aluno concordar ou discordar do texto, uma vez que o livro orienta todos os leitores à uma compreensão uniforme, a qual:

[...] já são resultado de uma interpretação - a do autor do LD - interpretação concretizada na própria maneira de se formularem as perguntas e na priorização por determinados fatos que serão objetos das questões. [...] verifica-se, em alguns manuais, um excesso de perguntas de ‘compreensão’, que revelam a preocupação do autor em abarcar tudo o que considera essencial a ser compreendido e, dessa forma, guiar a leitura do aluno. (Grigoletto, 1999, p. 70).

Frente a como é apresentada a leitura no livro didático e diante do fato que ele acaba por padronizar para qualquer gênero de texto exercícios de compreensão, ele limita o desenvolvimento do aluno, tendo em vista que não estimula e não permite interpretações livres que possam levar o aluno a refletir sobre o que foi lido e assim desenvolver o seu senso crítico.

Nesse sentido, a prática de leitura, sofre grandes dificuldades para ser trabalhada com a devida e merecida qualidade. Observamos claramente a deficiência no desenvolvimento dessa prática a partir do que o livro didático oferece, pois seu formato cerra o sentido após a pergunta interrogativa e assim o ponto final da resposta, põe, efetivamente, um ponto final na discussão. Ou seja, a prática de leitura em sala de aula, tendo como suporte somente o livro didático, não tem sido desenvolvida de modo satisfatório se a julgarmos de acordo com a necessidade de formarmos alunos leitores que sejam atentos e críticos ao que leem.

É imprescindível que o professor não se satisfaça com tais encaminhamentos, pois como já foi dito, não basta colocar o aluno em contato com diferentes tipos de texto e gêneros, mas sim, é preciso conduzi-los à interpretação e ao desenvolvimento da criticidade. Não se trata de descartar o material, nem as questões, mas compreender que elas se limitam a alguns

propósitos, na maioria dos casos, ao reconhecimento de informações lineares. O que se propõe neste estudo é o reconhecimento das fragilidades das abordagens (como a do corpus dessa pesquisa) e a tomada de atitude numa apropriação eficaz das perguntas para provocar outras: a leitura provocando questões. E isso só pode ser feita se o professor, à frente do texto, trabalha a sua discursividade. Só assim perguntas não feitas podem acontecer em vista da perspectiva de que o texto é a materialização de discursos.

## 2 APRESENTAÇÃO DA ANÁLISE DE DISCURSO E UMA ORIENTAÇÃO CONCEITUAL SOBRE A LEITURA

Nesta seção, apresentamos a Análise de Discurso, desenvolvida a partir da vertente francesa com Michel Pêcheux. Essa abordagem propõe uma análise que ultrapassa as limitações do estruturalismo e da gramática gerativa, considerando a língua como um campo de disputas ideológicas. Ao focar no processo discursivo como constitutivo do sujeito e da história, a teoria mostra que o discurso não é apenas um reflexo da realidade, mas um espaço ativo de construção de sentidos, onde a ideologia desempenha um papel central. Assim, a leitura, na perspectiva da Análise de Discurso, não se limita à busca por um único significado, mas se configura como um processo dinâmico e histórico de produção de sentidos, levando em conta o contexto social e ideológico dos sujeitos envolvidos.

Ferreira (1998) destaca que a Análise de Discurso surgiu em 1969, como uma

[...] reação a duas fortes tendências no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional. Ao mesmo tempo em que se contrapõe ao conteudismo das análises (o que o autor quis dizer; o que este texto significa; qual a influência do contexto no sentido do texto etc.), contraria também ao excessivo formalismo das descrições que além de denegar a história, esteriliza a língua e apaga o sujeito. (Ferreira, 1998, p. 202).

Nessa perspectiva, a Análise de Discurso propõe superar as limitações dessas abordagens ao considerar a linguagem como um espaço de conflitos ideológicos e disputas de sentido. Constituindo em seu campo epistemológico a Linguística, o Materialismo Histórico e a Psicanálise, a Análise de Discurso concebe o discurso pela articulação da língua com a história, considerando o processo discursivo como constitutivo do sujeito. Assim, os conceitos de língua, discurso, ideologia e sujeito desempenham um papel central (Orlandi, 2001).

Segundo Ferreira (2003), a Língua na Análise de Discurso é vista em sua condição de materialidade significativa, na qual se inscreve a história e que, assim, se torna constitutiva do discurso. Deixa de ser considerada um sistema fechado, abstrato e autônomo, passando a ser compreendida como um sistema

passível de rupturas e contradições. Nas palavras da linguista, “a língua do analista de discurso tem um funcionamento ideológico e suas formas materiais estão investidas desse funcionamento” (Ferreira, 2003, p. 197).

A Análise de Discurso tem o discurso como seu objeto de estudo e a língua como uma base essencial para a realização dos processos discursivos. Orlandi afirma que: “o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo como a língua produz sentidos por/para os sujeitos” (2001, p. 17). Para a autora, a língua deixa de ser vista como um sistema ideologicamente neutro, estável, para ser entendida na realidade do discurso.

As palavras não significam isoladamente, elas vêm carregadas de sentidos cuja origem muitas vezes permanece desconhecida, sustenta a autora (Orlandi, 2001). Todavia, diante de uma palavra, há o convite à interpretação e, ao mesmo tempo, a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos. De acordo com Orlandi:

A Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (Orlandi, 2001, p. 16).

Assim, a língua é considerada o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido e constitui a condição de possibilidade do discurso, pois segundo Brandão (1995, p. 34), “é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado”. Aqui, cabe a reflexão: como é possível que uma mesma recorrência de questões sobre o texto, sejam aplicadas, ano após ano, sem provocação a mudanças, conforme discutido na seção anterior? A persistente indagação, ‘o que o texto diz’, revela uma concepção de linguagem que toma a língua como transparente, capaz de comportar um significado colado ao signo, como algo imutável, o que, em definitivo, a Análise de Discurso, contesta. Na teoria, a linguagem não é vista apenas como suporte de pensamento, nem somente como instrumento de comunicação, mas sim, como mediação necessária e relação constitutiva e transformadora, entre o homem e a realidade natural e social. A linguagem não

constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação e transmissão de informações. Enquanto discurso, ela é interação, é um modo de produção social, é uma manifestação da ideologia. Essa discursividade precisa ganhar espaço nas discussões em sala e um modo disso ocorrer é permitir que perguntas que considerem os aspectos levantados (historicidade, sociedade, ideologias) sem considerados como constitutivos dos sentidos.

O conceito de ideologia na Análise de Discurso é entendido como prática significativa que “aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos” (Ferreira, 2003, p. 191). Por essa via, é entendida como uma prática significativa que aparece como efeito da relação necessária entre a língua e a história no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos. A autoridade imbuída sobre o livro didático, por exemplo, é fruto de uma sequência de fatores socioideológicos: o livro didático representa um imaginário de discurso de verdade que é autorizado pelas instâncias oficiais. Nele, constam os programas de ensino que (de)limitam o que um professor pode e deve fazer: desse modo, o estado assegura seu poder de manipulação sobre o que seus cidadãos devem ‘aprender’ para melhor servir a nação. Os textos que ali circulam, suas morais e valores, por exemplo, corroboram para o fortalecimento de certa ordem a favor de um certo modo de pensar e agir por todos. Daí a importância de avaliação sobre o trabalho que se faz com os textos/discursos na escola. Há valores ideológicos em cena e eles precisam ser efetivamente trabalhados. E as perguntas sobre os textos/discursos têm essa tarefa: revelar e desvelar o que se diz (e não diz) sobre os variados temas.

O sujeito na Análise de Discurso é um sujeito inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado ideologicamente. Na sua fala outras falas se dizem. Entende-se que esse sujeito é assujeitado por algo que não lhe é inerente, mas que vem “de fora”, de um “exterior”, de “um outro”, de um processo inconsciente que atravessa o sujeito.

Segundo Brandão (1995), o assujeitamento ideológico consiste em fazer com que cada indivíduo, sem que ele tome consciência, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade, sendo levado a ocupar seu lugar, a

identificar-se ideologicamente com grupos e classes de uma determinada formação social. As questões propostas para a leitura, num primeiro momento, cumprem essa tarefa: levam um grande número de alunos a um mesmo ponto de vista uma vez que cerram os sentidos silenciando as polêmicas e os discursos não-ditos, mas constitutivos do sentido.

Para a Análise de Discurso, as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por eles ocupado no discurso. Ao funcionamento das formações sociais está articulado o funcionamento da ideologia, relacionado à luta de classes e às suas motivações econômicas. O que pode ser pensando numa configuração escolar é que o aluno é levado desde muito cedo a entender esse lugar e obedecer à sua configuração: se há uma pergunta, há uma resposta. E, não raras vezes, aquele que responde diferente, erra.

Na concepção da Análise de Discurso, a ideologia é uma relação necessária entre linguagem e mundo, porque isso define modos de dizer e ser. De acordo com Orlandi, “um dos pontos fortes da Análise de Discurso é ressignificar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem” (2001, p. 45). Para a autora, o fato de não haver sentido sem interpretação atesta a presença de ideologia, pois no momento em que o sujeito interpreta, ele está automaticamente ligado ao mecanismo ideológico. A ideologia é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos, pois quando o sujeito fala, ele está interpretando, está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Ou seja, a ideologia é determinante para a interpretação do sentido na relação entre linguagem e mundo: o que produz discursos.

O discurso é entendido como um efeito de sentido entre interlocutores. Sobre isso, nos diz Orlandi:

O discurso é definido por este autor como sendo efeito de sentidos entre interlocutores, um objeto sócio-histórico em que o linguístico está pressuposto. Ele critica a evidência do sentido e o sujeito intencional que estaria na origem do sentido. Pêcheux considera a linguagem como um sistema capaz de ambiguidade e define a discursividade como a inserção dos efeitos materiais da língua na história, incluindo a análise do imaginário na relação dos sujeitos com a linguagem. (Orlandi, 2005, p. 11).

Dessa forma, discurso se define como um processo de construção de sentidos, um espaço em que estão em jogo as disputas ideológicas. É também um objeto histórico-social, que se constitui pela materialidade linguística. A esse respeito, Ferreira (1998) ressalta que não há dicotomia entre o linguístico (ordem interna) e o aspecto histórico-social (externo) já que, para a Análise de Discurso, este é parte integrante daquele e ambos constituem o discurso como um espaço de tensão em que sentidos são negociados.

Segundo Maingueneau (2005, p.15) discurso é “[...] uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas”. Para esse autor, o discurso não opera sobre a realidade das coisas, mas sobre outros discursos e todo enunciado de um discurso se constitui na relação polêmica com outro. O sujeito é um espaço cindido por discursos e a língua um processo semântico e histórico.

A noção de discurso implica considerar as condições histórico-sociais de produção que envolvem a sua produção. De acordo com Orlandi (2002), as condições de produção compreendem essencialmente os sujeitos, a situação e a memória. A autora considera as condições de produção em sentido estrito, que engloba o contexto imediato, ou seja, as circunstâncias de produção do texto (falante/ouvinte ou escritor/ leitor, espaço, tempo), e em sentido amplo, que engloba o contexto sócio-histórico e ideológico.

Todo discurso é produzido por um sujeito e, ao mesmo tempo, constrói sentidos que representam as posições sociais, históricas e ideológicas desse sujeito. E, provavelmente, a maior contradição do sujeito seja o fato de produzir o discurso e simultaneamente ser constituído por esse discurso. Brandão (2003) concebe:

um sujeito social, histórica e ideologicamente situado, que se constitui na interação com o outro. Eu sou eu na medida em que interajo com o outro. É o outro que dá a medida do que eu sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade. (Brandão, 2003, p. 8)

O sujeito é inserido em uma conjuntura social, tomado em lugar social, histórica e ideologicamente marcado. Além disso, não é homogêneo, mas heterogêneo, constituído por um conjunto de diferentes vozes sociais.

Se o conceito de ideologia, na Análise de Discurso, é entendido como prática significativa que “aparece como efeito da relação necessária da língua com a história, no processo de constituição dos sujeitos e dos sentidos” (Ferreira, 2003, p. 191), reitera-se, o sujeito se constitui pela/na materialidade linguística/discursiva. É essa materialidade que permite identificá-lo pelas posições sociais que assume com relação a determinadas formações ideológicas e discursivas. Assim, pela Análise do Discurso, o sujeito não é a fonte, a origem dos sentidos, porque na sua fala atravessam outras falas, outras vozes, enfim; outros dizeres e por que não dizer até outros não-dizeres.

A leitura na perspectiva da Análise de Discurso não se configura apenas pelo aspecto linguístico, mas abrange o contexto sócio-histórico e ideológico dos sujeitos envolvidos nesse processo e não se limita a apreensão de um sentido, mas, ao processo de sua produção. De acordo com Orlandi (1996, p. 9), “a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. Durante o processo da leitura, o sujeito-leitor, que é um indivíduo real e ativo, possui suas experiências de vida, sua história em sociedade e de acordo com o conhecimento de mundo, com as vivências sócio-históricas e ideológica, o texto produzirá não um, mas múltiplos sentidos.

Orlandi (2001, p.60) considera que, para ocorrer o processo de leitura, é necessário levar em conta a relação do “que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não dito no que é dito”.

Dessa forma, ler é desvendar o jogo das palavras, significando e escutando aquilo que não está evidente, mas que constitui igualmente os sentidos. As palavras não significam em si, elas vêm carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram. No entanto, diante de qualquer palavra há um convite à interpretação e, ao mesmo tempo, uma ilusão do que o objeto simbólico efetivamente signifique X, quando ele, na verdade, sustenta efeito de sentidos.

O processo de interpretação se dá em toda e qualquer relação de interação com o outro a partir da linguagem oral, escrita ou imagética. Quando o

sujeito se manifesta, ele está em plena atividade de interpretação porque atribui sentidos às palavras oriundas do outros ou diante de um objeto/ser a ser significado. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro nesse processo. Orlandi (2001) destaca que a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos participa da constituição dos sujeitos. Nesse sentido, a leitura não deve buscar um significado absoluto, mas compreender o sentido em sua materialidade linguística e histórica.

O processo de produção de leitura ocorre quando o leitor interage com o texto, fazendo associações, comparações, analisando, posicionando-se e se manifestando enquanto sujeito.

Pode-se considerar a interpretação como um gesto de leitura mediante o qual a significação é produzida. Ferreira (2001) diz:

Por um efeito ideológico, a interpretação se apaga no momento mesmo de sua realização, dando-nos a ilusão de que é transparente, de que o sentido já existia como tal. Essa transparência é uma ilusão, na medida em que o fato de o sentido ser um e não outro é definido pelas condições de produção em que se dá o movimento interpretativo (Ferreira, 2001, p. 18).

Embora a interpretação pareça ao sujeito um processo de compreensão direto e claro do significado, ela está sujeita a influências ideológicas em razão das condições em que ocorre. O contexto, as circunstâncias sociais, culturais e históricas, bem como as intenções do sujeito do discurso, desempenham um papel crucial na formação do sentido. A transparência percebida na interpretação é uma ilusão, já que o significado não é inerente, mas sim moldado pelas complexas condições em que a atividade interpretativa acontece.

De acordo com Orlandi (1996) são vários os sentidos que se pode atribuir à leitura:

Leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como 'atribuição de sentidos' [...]. Por outro lado, pode significar 'concepção', e é nesse sentido que é usada quando se diz 'leitura de mundo' [...]. No sentido mais restrito, acadêmico, 'leitura' pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto [...]. Em um sentido ainda mais restritivo, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever) [...] (Orlandi, 1996, p.7)

Orlandi também ressalta a ideia de que quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que não está dito, mas também está significando. Os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente nele. Isso faz da leitura um processo complexo que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação do ler. Pois, saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele, mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/ mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco (Orlandi, 1996, p.138).

Para a análise de discurso não há sentidos prontos, são os sujeitos inscritos em uma determinada condição de produção que irão constituir-los. Portanto, pode-se considerar a leitura como uma prática discursiva, não subjetiva, em que o leitor, em contato com o texto escrito, interage, levando em consideração diversos fatores como: o contexto, as condições de produção, a formação discursiva em que está inscrito, e, a partir daí, ele (re)constrói os sentidos dos enunciados.

Para a Análise do Discurso o sujeito é constituído pelo discurso e interpelado pela ideologia, como exposto. É próprio dessa condição de sujeito a ilusão de sua autonomia, ou seja, é próprio do sujeito não perceber seu assujeitamento ideológico.

Uma das posições que o sujeito assume no discurso é o de leitor, portanto. O sujeito se movimenta em um discurso conduzido pela relação que construiu com os textos lidos em sua história de leitor, constituindo-se em razão de uma história e memória social. Dessa forma, ao ser colocado diante de um determinado discurso, o sujeito é incitado a interpretá-lo e esse processo de leitura estará vinculado a fatores sócio históricos que o envolvem.

Conforme Coracini (2002):

[...] a análise do discurso considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o

autor e o leitor -, ambos sócios-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração de sentido (Coracini, 2002, p. 15)

Para haver o processo de leitura, o leitor tem que estar envolvido com o texto, interagindo e manifestando-se enquanto sujeito que produz sentidos, que se posiciona e, nessa relação, se constitui ideologicamente.

Conforme Grigoletto (2002) o texto não tem sentido fora de suas condições de produção e a tarefa de leitura é uma construção de sentidos determinados pela inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras. Percebe-se a inextricável relação entre ser sujeito na Análise de Discurso e a leitura que é esse processo ininterrupto de interpretação.

Portanto, não se pode considerar o leitor como um ser acrítico, vazio, como se não tivesse uma história de leitura, como um ser mecânico. Ao contrário, deve-se possibilitar a interação, algo que o leve para além do texto, que permita a associação, a reflexão e a manifestação de um ponto de vista.

Partindo disso, considera-se que haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto, ou seja, das condições de produção a que o sujeito-leitor estiver inserido. É importante ressaltar, segundo Orlandi (1996) que os sentidos são partes de um processo e se realizam num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro.

É, portanto, na relação com a linguagem que o sujeito-leitor se constitui enquanto intérprete em função da textualidade. Conforme Orlandi (2001) “O sujeito-leitor submete-se a textualidade. A leitura implica em uma inclinação do olhar [...]. O olhar inclina-se sobre o texto. Diante do texto o olhar “bate” em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar se dirija a esse e não aquele ponto” (Orlandi, 2001, p. 63).

Pfeiffer (1998, p.87) considera que pensar sobre sujeito-leitor implica, necessariamente, levar em consideração as condições de produção (exterioridade) desta posição na qual o indivíduo tem que se inserir, conforme tem sido exposto.

Nesse mesmo sentido, de acordo com Orlandi (1996) o sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com um sujeito histórico, interpelado

ideologicamente e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva determinada, e assim, instituindo-se como efeito-sujeito.

A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeitos da troca de linguagem. Que não nascem nem se extinguem no momento em que se fala (Orlandi, 1996, p.103).

Assim, é importante construir procedimentos que mostrem a pluralidade de gestos de leitura que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico da leitura crítica. Saber que interpretar não se trata de encontrar os sentidos já dados, mas sim produzir sentidos. Cabe salientar que os sentidos são determinados pela ideologia, que, mesmo não sendo consciente, está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com a formação discursiva que o domina.

Ao interagir, o leitor produz sentidos e, a cada leitura, o texto faz-se texto. Portanto, é possível compreender o leitor como um dos elementos determinantes na constituição dos sentidos do texto. Ou seja, na inter-relação com o texto o leitor produz significados, e constitui-se enquanto sujeito-crítico, capaz de posicionar-se diante do outro sujeito/texto/discurso.

De acordo com Orlandi (2001, p. 70) “o efeito-leitor se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio das outras”. Também, chama a atenção para o fato de que há muitas versões de leitura possíveis e, conseqüentemente, são vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. Então, para produzir a leitura e constituir sentidos, o sujeito leitor tem que estar exposto ao texto de uma forma que possa interagir e se manifestar enquanto sujeito.

A Análise de Discurso, mediante seus mecanismos de interpretação, favorece a compreensão dos efeitos de sentidos produzidos por ou para os sujeitos do discurso. Por meio do discurso, as relações se estabelecem entre o dito e o não dito, dentro e fora dele; já que nessa concepção, a leitura não se restringe apenas ao aspecto linguístico, mas também, e principalmente, a historicidade, ao social e ao ideológico do sujeito-leitor.

De acordo com Orlandi (2001, p. 15), “o discurso é a palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando”, ou seja, o discurso é entendido como algo em constante movimento, uma prática de linguagem que reflete a maneira como as pessoas se expressam. Ao estudar o discurso, é possível observar como as pessoas se relacionam e interagem no mundo. Nesse sentido, o processo da leitura na perspectiva da Análise de Discurso considera a palavra em movimento, a relação entre discursos: a interdiscursividade, a linguagem parafrástica e a polissêmica.

Vê-se que a habilidade da leitura vai além de compreender apenas o que está explicitamente escrito no texto. Como afirma Orlandi (1996, p. 11), “saber ler é saber o que o texto diz e o que o texto não diz, mas constitui significativamente”. Ler envolve, portanto, a capacidade de compreender o que o texto não diz explicitamente, mas contribui para a significação. Isso enfatiza a importância de considerar as complexas relações discursivas ao interpretar um texto.

As discursividades que perpassam os textos orais e escritos refletem as ideologias, a historicidade, a cultura dos sujeitos. Logo, a linguagem representa, discursivamente, esses fatores sociais que entrelaçam as relações de poder estabelecidas entre os sujeitos de uma sociedade (Foucault, 2004). E os enunciados, nessa concepção, são carregados de discursos diversos. Brandão (2015) elucida que, desenvolver a linguagem na perspectiva discursiva significa considerar os elementos linguísticos e os extralinguísticos, para que se obtenha uma compreensão ampla e crítica dos discursos proferidos. Sobre esses fatores, argumenta:

Os estudos na perspectiva discursiva visam descrever como funciona a língua no seu uso efetivo, como se dá a produção de sentido entre interlocutores, sujeitos situados social e historicamente. Assim o trabalho no nível discursivo tem como objeto não a frase, mas o enunciado concreto. A frase é objeto da linguística, e o objeto de uma Análise do Discurso é justamente o funcionamento da língua enquanto uso (Brandão, 2015, p. 20).

Para Orlandi (2001), a linguagem e a língua não se realizam apenas através de recursos linguísticos em um processo de comunicação, mas

concretizam-se por meio das vivências reais dos sujeitos. A respeito desses fenômenos, ela assegura:

Diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc. (Orlandi, 2001, p.21).

Nesse sentido a autora diz que o processo de formação discursiva dos sujeitos acontece de maneira complexa, já que envolve outros recursos, além dos linguísticos, a atribuição de sentidos, dependendo da identidade do sujeito social.

Ao considerarmos o ensino, é fundamental ressaltar a importância da leitura, pois ela se configura como uma atividade essencial em qualquer área do conhecimento. No contexto do ensino da língua materna no Brasil, dois documentos desempenham papéis fundamentais que, em tese, dialogam com os estudos da linguagem: os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (Brasil, 1990) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2017). Os PCN serviram como uma primeira tentativa de uniformização dos currículos escolares no Brasil, mas sem a força de imposição legal que a BNCC tem. A BNCC, por sua vez, é mais recente, com caráter normativo e foi implantada de forma obrigatória para todas as escolas a partir de 2017, sendo o documento vigente para a organização do currículo escolar no Brasil. Enquanto os PCN orientam o ensino da língua portuguesa a partir da análise dos gêneros discursivos, enfatizando a construção de sentidos no contexto social, a BNCC, reforça a importância da leitura crítica e da reflexão sobre a língua, adotando uma abordagem enunciativo-discursiva que destaca a funcionalidade do texto e a interação entre sujeito, língua e contexto. Ambos os documentos, portanto, reconhecem o texto como unidade central do ensino e incentivam práticas de análise e reflexão linguística.

O conceito de leitura apresentado pela BNCC, do Ensino Fundamental é o seguinte:

O Eixo Leitura compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos, etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais. (BRASIL, 2018, p. 71,)

De acordo com o documento, essa compreensão ampla do eixo de leitura, destaca a importância de desenvolver a competência leitora em diversas dimensões para uma participação completa e crítica do cidadão na sociedade contemporânea.

Outro aspecto apresentado pela BNCC, quanto à proposta de trabalho em língua portuguesa, é a prática de leitura e de escrita compartilhada e autônoma. Ao ler e escrever juntamente com seus colegas, o aluno deve ser capaz de conviver com diferentes opiniões e perspectivas, além de aprender a escutar os outros e ser ouvido. Em conjunto, a leitura e escrita compartilhadas e autônomas buscam proporcionar uma educação que não apenas desenvolva as habilidades linguísticas dos alunos, mas também promovam a participação ativa no processo de aprendizagem.

O uso da língua no cotidiano corresponde a situações reais em sociedade, como asseguram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva” (Brasil, 1997, p. 23). E a escola precisa oportunizar os conhecimentos adequados ao contexto social de seus educandos. Ainda seguindo o exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, a escola exerce o papel de instituição de ensino que forma cidadãos críticos, capazes de posicionarem-se diante de diversas situações interativas e argumentativas e

[...] tem a função de criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários

para construir instrumentos de compreensão da realidade e de participação em relações sociais, políticas e culturais diversificadas e cada vez mais amplas, condições estas fundamentais para o exercício da cidadania na construção de uma sociedade democrática e não excludente (Brasil, 1998, p. 32).

Nessa perspectiva, para que o sujeito-leitor participe das práticas sociais da linguagem, de modo democrático, crítico e consciente de seus deveres e de seus direitos, as instituições precisam viabilizar os recursos e as metodologias necessárias para o desenvolvimento das competências e das habilidades linguísticas dos sujeitos, visando à participação efetiva desses nas diversas esferas sociais.

A BNCC determina como uma das competências específicas de Língua Portuguesa, “compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais” (Brasil, 2018, p. 63).

Essa competência destaca a visão abrangente e integrada que a BNCC propõe para o ensino de Língua Portuguesa, considerando não apenas a linguagem como uma ferramenta técnica, mas como uma parte intrínseca da experiência humana, enraizada na cultura, história e sociedade. Isso orienta o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas, capacitando os alunos para uma participação ativa e consciente no uso da linguagem em sua vida cotidiana.

A BNCC complementa ainda que “a demanda cognitiva das atividades de leitura deve aumentar progressivamente desde os anos iniciais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio” (BRASIL, 2018, p. 75). Ou seja, esse enfoque na progressividade da demanda cognitiva na leitura enfatiza a importância de uma abordagem sequencial e cuidadosamente planejada para o desenvolvimento das habilidades de leitura dos estudantes ao longo de sua jornada educacional. Essa abordagem visa prepará-los para enfrentar desafios crescentes e complexos, contribuindo para sua formação integral e para a construção de uma base sólida de competências leitoras.

O estudante vai se deparar com a leitura em todas as disciplinas e por isso deve estar preparado para interagir em diferentes processos, com

capacidade de entender e compreender o que está lendo, e não apenas decodificar o que está escrito. Afinal, esse fator influencia e contribui para o bom rendimento do aluno em todas as disciplinas escolares.

No entanto, para além da importância da leitura em todas as disciplinas, no Ensino Fundamental, a proposta de leitura é formar leitores críticos. Ou seja, formar um aluno que, através dos conhecimentos obtidos na e pela escola, saibam constituir um ponto de vista, uma visão/opinião sobre o mundo e a sociedade para, assim, contribuir intelectualmente e socialmente com o meio onde estão inseridos.

É papel do profissional da educação desenvolver estratégias didáticas para tornar a língua materna um mecanismo de interação social entre sujeitos e, para que aconteça esse processo, faz-se necessário a busca pela mudança conceitual e metodológica de ensino. E a Análise de Discurso trabalha a partir de pressupostos teóricos que propiciam uma leitura mais ampla, mais crítica das situações discursivas no âmbito social, pois pensar o ensino nessa perspectiva é valorizar todo o contexto que consolida as práticas sociais da linguagem.

### 3 A PESQUISA

Esta seção apresenta os detalhes da pesquisa realizada a partir do Livro Didático de Língua Portuguesa, de Cristiane Buranello (2021), que integra o quarto volume da coleção Pitangá Mais, da 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 Ministério da Educação (MEC), sendo destinada ao 4º Ano do Ensino Fundamental, com uso previsto para os anos letivos de 2023 a 2026.

A escolha do livro e, especificamente, da seção 'Outra Leitura', foi feita com base na experiência de uso do material didático em minha prática docente, considerando sua aplicabilidade e relevância para o desenvolvimento da leitura crítica e reflexiva dos alunos. Assim, o propósito desta seção é apresentar novos textos, estabelecendo uma relação com os textos previamente lidos, seja pela estrutura, seja pela temática abordada. A proposta desta seção é, principalmente, desenvolver a interpretação e a percepção dos múltiplos sentidos.

Além disso, a escolha dos três primeiros capítulos do livro para análise se justifica pelo fato de serem fundamentais para o desenvolvimento das primeiras de leitura e compreensão dos alunos no início do ano letivo. Esses capítulos introduzem os alunos aos conceitos de gêneros discursivos e à prática de interpretação de textos, e estabelecem uma base para o trabalho com os textos mais complexos nas sequências seguintes. A escolha visa compreender como esses elementos iniciais do livro contribuem para a construção do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa, com ênfase na análise crítica e na produção de sentidos.

A análise foi realizada com base em recortes representativos dessa seção, que foram escolhidos por sua capacidade de ilustrar como o material didático promove a reflexão sobre os textos e a construção de sentidos a partir das relações entre eles. Embora o livro não siga integralmente todas as linhas teóricas que fundamentam nossa pesquisa, ele apresenta elementos que, sob outra ótica, podem contribuir de maneira significativa para a compreensão dos processos discursivos no ensino da língua portuguesa.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Do Oeste Do Paraná, 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, sem envolver dados sensíveis ou informações pessoais de alunos. A aplicação da pesquisa foi conduzida de forma rigorosa, garantindo a qualidade e a transparência nos resultados obtidos.

A Unidade Didática foi aplicada na primeira quinzena de dezembro, num total de 14 horas/aula, na turma em que trabalho, o que me permitiu conhecer de forma mais aprofundada as particularidades e necessidades dos alunos. A aplicação começou com uma leitura discursiva, que foi precedida por dinâmicas de reflexão sobre o texto. Essas dinâmicas foram planejadas para estimular a interpretação crítica, permitindo que os alunos se engajassem ativamente com os textos, questionando-os e explorando os múltiplos sentidos presentes. Durante a atividade, enfatizou-se a participação dos alunos, com o propósito de criar um espaço para que eles elaborassem suas próprias perguntas, promovendo uma maior apropriação dos conteúdos.

As atividades propostas buscaram não apenas trabalhar a compreensão do texto, mas também fomentar a reflexão sobre as diferentes interpretações possíveis, incentivando a construção coletiva de significados. Essa abordagem teve como objetivo não só desenvolver as habilidades de leitura, mas também criar um ambiente de aprendizado mais colaborativo e reflexivo, no qual os alunos pudessem se sentir parte ativa no processo de construção de sentido. O conhecimento prévio que possuo sobre a turma possibilitou um ajuste mais eficiente da aplicação, tornando-a mais adequada ao perfil e às necessidades dos alunos.

### 3.1 A metodologia que nos orienta

Conforme anunciado, esta pesquisa tem por base teórica a Análise de Discurso Francesa. A sua metodologia oferece instrumentos teóricos e metodológicos que permitem ao analista incorporar as condições históricas e ideológicas em que o discurso foi produzido e, assim, experimentar gestos interpretativos e construções de sentido. Permite ir além do conteúdo literal de um texto/discurso, percebendo como ele produz e veicula sentidos, evitando reduzi-lo a algo evidente, naturalizado, fechado a interpretações. Não se limita a uma análise linguística superficial, mas busca compreender como a linguagem é usada para construir significados e efeitos de sentido sobre o mundo de maneiras socialmente determinadas.

No Profletras esta pesquisa se caracteriza como pesquisa qualitativa, interpretativista. A interpretação faz parte do objeto de análise, pois não há descrição sem interpretação. É qualitativa pois não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização” (Gerhardt; Silveira, 2009, p. 31).

A Análise de Discurso como metodologia de pesquisa qualitativa usada nos estudos educacionais, permite a observação das interrelações dos sujeitos envolvidos no processo pedagógico e ainda as decorrências de ações interpretativas que instituem os discursos que ali circundam, viabilizando pesquisas consistentes, permitindo uma relação menos ingênua com a linguagem (Orlandi, 2007, p. 19), uma vez que ela possibilita problematizar as maneiras de ler, por levar o sujeito falante ou o leitor a se indagar sobre o que produz e o que ouve; levar o indivíduo a perceber que não pode não estar sujeito à linguagem, a seus equívocos, a sua opacidade; mostrar que não há neutralidade; e saber que a entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político.

É importante o analista saber que “[...] não é uma pessoa neutra. Nunca” (Mazière, 2007, p. 23). Ele tem a responsabilidade de entender 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). O analista deve posicionar-se e reconhecer-se no tempo e espaço como um sujeito

também assujeitado, para, dessa forma, justificar sua análise e dar consistência a suas afirmações. Cabe ao analista considerar as condições de produção às quais o interlocutor está assujeitado ideologicamente e estabelecer uma relação do discurso com o texto.

Pesquisas qualitativas com Análise de Discurso no campo educacional podem dar conta de contextos, muitas vezes atravessados por políticas de silêncio ou silenciamento (Orlandi, 2007) que, não apenas proíbem certos sentidos de circularem socialmente nas instituições escolares, como também impem o corpus docentes de constituírem redes, ramificações e filiações históricas de palavras de resistência.

Um discurso, sempre, indica algo, todavia, não é nele que se encontram todos os sentidos e/ou significados, apenas apresenta indicações, mas não todas. Está composto com índices de aparência e de índices a serem analisados dentro de um conjunto de evidências que acabam por mesclarem-se, confundirem-se, criando e recriando as margens dos sujeitos, dos próprios discursos e dos contextos. Porém é importante frisar que o discurso não é o sujeito, muito menos a verdade, é o que se apresenta como sentido e significado.

Nas pesquisas é fundamental analisar o discurso considerando o contexto em que foi gerado, evitando tratá-lo como uma entidade isolada. É necessário analisá-lo no contexto, como produzido, relacionado e dependente deste. No âmbito da Análise de Discurso, a interpretação é conduzida pelo analista não com a intenção de desvendar o que está oculto, mas sim de compreender as forças em jogo e entender como diferentes formações discursivas se entrelaçam, geram e criam novos significados. Neste gesto interpretativo, se caracteriza a ideologia, na produção de sentidos, nos questionamentos, na desconstrução dos discursos.

Considerando as especificidades da teoria, para a organização dessa dissertação, utiliza-se o método da pesquisa-ação, porque “é concebida em estreita associação com a resolução de um problema coletivo no qual pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo” (Thiollent, 1986, p. 14). Ou seja, a pesquisa-ação permite que o pesquisador se engaje na situação estudada, transformando-o em um observador participante. Por meio dessa

abordagem, o professor-pesquisador não apenas observa, mas atua na própria realidade dos fatos observados de forma prática.

A presente pesquisa envolve sujeitos que cursam o quarto ano do Ensino Fundamental de uma Escola Municipal de um pequeno município da região Sudoeste do (PR). É uma escola pequena que atende diariamente a aproximadamente 120 alunos, a maioria oriundos da zona rural de classe média/baixa. A turma é de apenas 15 alunos participativos nas atividades. Todos os alunos são regularmente matriculados no quarto ano do Ensino Fundamental, no matutino.

O *corpus* para a análise inicial, que constituiu o ponto de partida da pesquisa, é o livro didático utilizado no quarto ano nas aulas de Língua Portuguesa, *Pitangá Mais*, de Cristiane Buranello (2021). A análise de livro didático caracteriza-se como análise documental, que constitui uma “técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema” (Lüdke; André, 1986, p. 38).

Delimitamos um *corpus* de pesquisa a partir das questões de compreensão e interpretação dos textos da seção *Outra Leitura*, presentes nos primeiros capítulos do livro acima citado para mostrar algumas limitações das atividades de leitura. O objetivo é promover outros questionamentos por meio do estudo.

Sendo assim, espera-se que essa pesquisa venha a contribuir para uma reflexão mais profunda sobre a discursividade presente nos textos que trazem os livros didáticos e seu impacto na leitura e interpretação dos alunos, refletindo sobre o que se pode explorar nos textos para além daquilo que o livro está trazendo. Ou seja, compreender as construções ideológicas presentes no texto e fazê-las participar do processo de leitura, compreensão e interpretação.

Acredita-se, que mediante pesquisas e análises, encontrar-se-ão caminhos mais efetivos que levem a uma transformação positiva do ensino.

### 3.2 A estrutura do livro didático em análise: uma crítica ao corpus

A abertura do Livro Didático do estudante inicia com a seção “O que você já sabe?” Ela tem por objetivo propor ao professor fazer uma avaliação diagnóstica dos alunos a partir da verificação dos conhecimentos prévios do grupo. Na sequência o livro é dividido em oito capítulos, sendo que, cada um deles, apresenta os seguintes elementos, segundo o que é enunciado pela autora:

---

**Páginas de abertura:** apresentam uma imagem, um pequeno texto e questões no boxe *Conectando Ideias* que abrem espaço para o início da abordagem dos conteúdos da unidade.

**Leitura:** apresenta textos de gêneros variados para leitura e interpretação oral e escrita. É dividida em *Antes da Leitura, Leitura e Estudo do Texto*.

**Outra Leitura:** tem como objetivo apresentar novos textos, estabelecendo alguma relação com os textos já lidos, podendo ser na estrutura ou na temática. Essa seção visa principalmente desenvolver o trabalho de interpretação e a percepção da intertextualidade.

**Estudo da Língua:** destina-se ao trabalho com análise linguística.

**A Escrita das Palavras:** apresenta atividades com o objetivo de explorar as relações grafonômicas, assim como as normas ortográficas.

**Produção de Texto:** seção destinada ao trabalho com produção de textos escritos, orais ou multissemióticos.

**Para saber fazer:** apresenta um roteiro para orientar os alunos a realizarem, passo a passo, atividades frequentemente trabalhadas na escola.

**O que você estudou:** essa seção tem como objetivo fornecer aos alunos um feedback sobre os conteúdos.

**Ampliando o vocabulário:** seção destinada a ampliar o vocabulário dos alunos, apresentando palavras da unidade ou do capítulo acompanhadas de seus significados, além de exemplos e imagens ilustrativas.

---

O *corpus* da pesquisa é organizado a partir das questões de compreensão e interpretação dos textos da seção *Outra Leitura*, seção que segundo a autora tem como objetivo “desenvolver o trabalho de interpretação e a percepção da intertextualidade (Buranello, 2021, p.26)”, conforme exposto no quadro. Optou-se por seguir a sequência do livro e analisar as perguntas referentes aos textos presentes nas primeiras três unidades.

O primeiro texto e conjunto de questionamentos a serem analisado encontra-se na página dezenove do livro do aluno. Ele segue na sequência:

Figura 1 – Leitura do texto “Construtor de pontes”

 **OUTRA LEITURA**

Leia o texto a seguir e conheça uma história ocorrida entre dois compadres.

**Construtor de pontes**

Durante o ano, a professora nos contou muitas histórias de paz. Uma das que eu mais gostei foi a seguinte.

*Era uma vez dois compadres muito amigos. Um se chamava Tomás e o outro, Serafim. Cada um morava num sítio que tinha como divisa um rio. Um dia, eles se desentenderam e romperam a amizade. Um não queria mais ver a cara do outro.*

*Compadre Tomás estava com tanta bronca do compadre Serafim que chamou um pedreiro e encarregou-o de levantar um muro bem alto acompanhando o rio, separando as propriedades. Assim não veria mais o compadre Serafim. Passadas as ordens, compadre Tomás disse que viajaria e ficaria uns dias fora. Quando voltasse, queria ver o serviço realizado.*

— Entendido? — perguntou compadre Tomás.



19

— Entendido, sim, senhor! — respondeu o pedreiro. — Um muro bem alto, acompanhando o rio, para o senhor nunca mais ver a cara do seu compadre. Nunca mais!

— Isso mesmo — disse ele, partindo em seguida.

O pedreiro imediatamente deu início à tarefa.

Quando compadre Tomás chegou de viagem, o pedreiro apresentou-se e informou que o serviço estava pronto. Mais que depressa, ele quis ver a obra. Acompanhado do pedreiro, foi até o rio. Ao chegar no local, Tomás levou o maior susto. Muito nervoso, aos berros, foi logo dando bronca no pedreiro.

— Eu pedi para construir um muro, e não uma ponte ligando a minha propriedade à do compadre Serafim!

O pedreiro, cabisbaixo, ouvia a bronca sem dizer uma única palavra. Naquele mesmo instante, do outro lado, surgiu compadre Serafim, todo alegre. Vendo a ponte, atravessou-a e veio correndo ao encontro do vizinho.

— Compadre Tomás, você construiu uma ponte ligando nossas propriedades para voltarmos a ser amigos, não é mesmo? — e deu-lhe um forte abraço.

Compadre Tomás, totalmente desconcertado e sem saber o que dizer, não teve outra saída senão retribuir o abraço.

Enquanto se abraçavam, compadre Tomás furtivamente deu uma piscadela para o pedreiro, demonstrando ter entendido o recado. E disse, em seguida:

— Desculpe-me pela bronca que lhe dei. Afinal, devo reconhecer que gostei do que fez. Proponho-lhe que fique trabalhando sempre para mim.

Ao que o pedreiro respondeu:

— Sinto muito não poder atendê-lo, senhor Tomás. Devo ir, pois tenho outras pontes a construir...



A professora concluiu, dizendo: Na história que ouvimos, o muro representa nossas barreiras, ou seja, tudo o que nos separa de alguém, enfim, nossas inimizades. A ponte, por sua vez, representa algo que nos liga às pessoas, nossas amizades. Construir uma ponte em vez de um muro significa restabelecer uma amizade, voltar a viver em paz...

Pedi que refletíssemos se dentro de nós também não havia muros nos separando de alguém. Caso houvesse, que tal destruí-los e construir pontes em seu lugar?

[...]

Construtor de pontes, de Fernando Carraro. Em: Semeando a paz. Ilustrações originais de Avelino Guedes. São Paulo: FTD, 2008. p. 24-26.



Fonte: Buranello (2021), Coleção Pitangüá Mais, Língua Portuguesa, 4º Ano, p. 19-21

A sessão inicia solicitando que o aluno leia o texto para conhecer a história de dois compadres. Observamos que o enunciado não instiga nem deixa o aluno

curioso para a leitura. Não levanta hipóteses, não ativa os conhecimentos prévios do aluno, não explora o gênero textual, as imagens, nem se preocupa em chamar atenção ao autor-escritor. Essa crítica está respaldada nas palavras de Kleiman (2013), pois segundo ela, “Uma hipótese sobre o texto é uma expectativa antecipada, que o leitor forma a respeito do conteúdo do texto, com base no gênero a que este pertence, antes de lê-lo”. Para a autora, a formação de hipóteses de leitura é uma estratégia cognitiva complexa que combina elementos textuais, conhecimento prévio e experiências pessoais do leitor. Esse processo não apenas facilita a compreensão do texto, mas também enriquece a experiência de leitura ao permitir que o leitor construa significados de maneira ativa e interativa.

Após a leitura do texto, na página 22, encontramos as atividades de interpretação, conforme mostra o recorte a seguir:

Figura 2- Atividades de compreensão do texto

22

1. A respeito do modo como a história foi contada nesse texto, marque um X na alternativa correta.

\_\_\_\_ Um aluno contou a história para a professora e ela a recontou para os leitores.

\_\_\_\_ Uma professora contou a história para seus alunos e um deles a recontou para os leitores.

2. Na história, há um conflito entre duas personagens.

a. O que aconteceu entre elas?

\_\_\_\_\_

b. O que a personagem Tomás fez depois disso?

\_\_\_\_\_

3. O pedreiro contratado fez o que Tomás solicitou? Por quê?

\_\_\_\_\_

4. Qual era o objetivo do pedreiro com o que construiu?

\_\_\_\_\_

5. Em sua opinião, o que teria acontecido se o pedreiro tivesse obedecido ao pedido de Tomás?

\_\_\_\_\_

6. 🗨️ Você conhece alguém que realizou ações semelhantes à do pedreiro ou à de Malala? Comente com os colegas.

Fonte: Buranello (2021), Coleção Pitangua Mais, Língua Portuguesa, 4º Ano, p. 22.

Observamos através das atividades de compreensão que o texto é muito pouco explorado. Conforme já acenado na unidade dois, nas palavras de

Bezerra (2020), um lado positivo do livro didático é a diversidade de gêneros que ele apresenta. Mas, não adianta trabalhar com quantidade e não dar a devida atenção à qualidade de como a leitura e as atividades de compreensão estão sendo exploradas de modo a tornar o aluno um leitor proficiente.

Percebemos essa lacuna, analisando as questões. A pergunta de número um diz o seguinte: *A respeito do modo como a história foi contada nesse texto, marque um X na alternativa correta. As alternativas são: Um aluno contou a história para a professora e ela recontou para os leitores. E, Uma professora contou a história para seus alunos e um deles a recontou para os leitores.*

Para responder a essa questão, o aluno não precisa ler todo o texto, pois a sua resposta está explícita no primeiro parágrafo, já que o texto inicia: *Durante o ano, a professora nos contou muitas histórias de paz. Uma das que eu mais gostei foi a seguinte.* Ou seja, o texto inicia com a resposta da questão número um. Questões assim, pouco acrescentam à formação do sujeito leitor. Este perfil de pergunta simula ser uma prática de compreensão de texto, mas é na verdade um exercício mnemônico; uma prática de decodificação. Em vez de estimular uma reflexão mais ampla sobre o processo de narração e as implicações discursivas envolvidas, como a relação entre os sujeitos envolvidos na história e os efeitos de sentido produzidos pelo modo de contá-la, por exemplo, a questão simplesmente pede uma identificação direta, que se encontra na linearidade textual. Trata-se, portanto, apenas de reconhecimento. Essa abordagem ignora o potencial de discutir como a história pode ser reinterpretada e recontada dependendo de quem a narra, o que poderia aprofundar a compreensão sobre as diversas camadas de significado que a narrativa pode adquirir a partir do momento em que ela é posta à reflexão.

As questões de número dois, três e quatro também são questões com respostas dadas na linearidade do texto, observe: *2. Na história, há um conflito entre duas personagens. a. O que aconteceu entre elas? A questão foca exclusivamente em uma descrição do conflito entre as personagens, sem incentivar uma reflexão sobre as motivações ou as implicações mais amplas desse conflito, o que caberia ser explorado. b. O que a personagem Tomás fez depois disso?* Essa questão também requer uma resposta voltada à simples descrição do que aconteceu na narrativa. Percebe-se que não há incentivo ao

aluno para analisar por que Tomás agiu de tal forma ou o que suas ações revelam sobre as dinâmicas de poder, relações sociais ou outros temas importantes que podem estar presentes na narrativa.

A falta de perguntas voltadas a provocar o aluno na exploração das possibilidades de compreensão crítica do texto mecanizam a atividade e se distanciam do propósito de um trabalho de leitura, compreensão e interpretação, como nos alerta Orlandi em vista dos esquemas reprodutores presentes nas atividades leitura, nesses casos, “o leitor fica obrigado a reproduzir o seu modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão” (Orlandi, 2001, p. 45).

Dando continuidade, a pergunta 3. diz o seguinte: 3. *O pedreiro contratado fez o que Tomás solicitou? Por quê?* A pergunta conduz a uma resposta direta, sem espaço para discutir a relação entre as ações do pedreiro e o contexto mais amplo da narrativa. 4. *Qual era o objetivo do pedreiro com o que construiu?* Assim como as anteriores, estas questões se restringem a explorar compreensões previsíveis, sem considerar as possíveis interpretações simbólicas ou discursivas que a construção da história poderia provocar.

Elas não incentivam o aluno a pensar sobre os sentidos mais complexos que pertencem ao contexto da narrativa, como refleti-los poderia se relacionar com temas como o da criação, de destruição ou da transformação social. As questões conforme organizadas, tiram do aluno a possibilidade de se posicionar criticamente a respeito do tema, pois não abrem espaço para que ele dialogue ou argumente sobre o(s) tema(s).

Atividades assim, acabam tornando o aluno um leitor passivo, já que ele não tem abertura para questionar, refletir, criticar a respeito do conhecimento que a leitura lhe proporcionou. Conforme já acenado, de acordo com Orlandi (2001), a linguagem e a língua não se realizam apenas através de recursos linguísticos em um processo de comunicação, mas concretizam-se por meio das vivências reais dos sujeitos.

Diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação. São processos de

identificação do sujeito, de argumentação, de subjetivação, de construção da realidade etc (Orlandi, 2001, p.21).

Segundo a autora, o processo de formação leitora discursiva dos sujeitos acontece de maneira complexa, englobando uma rica interação entre linguagem, subjetividade, contexto sócio-histórico e além dos aspectos afetos à textualidade.

Em relação à questão de número cinco, ele marca-se pelo pedido da opinião do aluno. Veja: 5. *Em sua opinião, o que teria acontecido se o pedreiro tivesse obedecido ao pedido de Tomás?* E a de número seis é para ser respondida na oralidade: *Você conhece alguém que realizou ações semelhantes à do pedreiro ou a de Malala? Comente com seus colegas.* Essas, podemos entender, são perguntas que abrem a possibilidade para o aluno expor uma opinião, que, devemos destacar, só serão frutíferas se o professor as provocar e se colocar no espaço de escuta, mediando as diferentes respostas a fim de promover reflexões frente aos distintos pontos de vista que emergem. Mas é preciso ficar atento à questão 5, porque ao solicitar a opinião, o que se coloca em cena pode ser meramente uma resposta ocultada no texto, mas apreensível. Daí que o “sua opinião” pode ser uma simulação de intenção sobre o desejo de abrir um espaço para a manifestação do aluno.

Esse tipo de abordagem exige cuidado pedagógico, pois o professor deve evitar questões que limitem a reflexão do aluno e reforcem uma leitura única. O desafio é garantir que as perguntas realmente promovam a exploração de diferentes interpretações, e não apenas reforcem uma visão predeterminada. Em vez de abrir um espaço genuíno para a expressão do aluno, essa estrutura pode acabar sendo uma “falsa abertura”, limitando a liberdade de pensamento.

Portanto, para que o aluno possa realmente refletir e desenvolver uma análise crítica, o professor precisa ser um mediador ativo, criando um ambiente que favoreça a exploração de diferentes perspectivas. Isso contribuirá para um aprendizado mais autêntico e promoverá o pensamento independente e reflexivo dos alunos.

A pergunta 6 pode receber como resposta apenas “sim” ou “não” e nada mais haveria de ser comentado, se o aluno não for engajado pela/na leitura.

De acordo com Solé: “A aquisição da leitura é imprescindível para o aluno agir com autonomia nas sociedades letradas” (Solé, 1998, p. 32). Para isso, é necessário que o aluno desenvolva a capacidade de analisar, refletir, questionar, inferir e tomar uma posição pessoal sobre o que lê. A dificuldade em ler e interpretar textos frequentemente leva os alunos a terem dificuldade em compreender o que estão lendo e, conseqüentemente, não conseguem desenvolver a habilidade de refletir sobre o conteúdo. Isso pode resultar em uma postura passiva, onde eles simplesmente recebem e reproduzem informações sem se engajar na reflexão sobre sua validade, sem questioná-las ou buscar refutá-las.

Nesse sentido, nota-se que essa seção da primeira unidade merece ser avaliada e questionada. Ela traz um tema relevante, no caso, um conto com uma história provocativa que poderia ser mais trabalhado, já que a seção visa o trabalho com a interpretação. Vale ressaltar, também, que o objetivo da seção é apresentar novos textos estabelecendo alguma relação com os textos já lidos, podendo ser na estrutura ou na temática. O texto em tela está relacionado à temática da unidade que era *A PAZ*, mas em nenhuma das atividades explora-se a relação entre eles, efetivamente.

Ao abordar o processo de leitura, é necessário reconhecer a complexidade e a diversidade dos textos. Segundo Orlandi (2001), os textos não são homogêneos; eles são compostos por múltiplos discursos que se sobrepõem e se entrelaçam. Isso significa que um texto reflete diferentes vozes e perspectivas, resultando em uma multiplicidade de sentidos possíveis.

Além disso, a leitura de um texto não é uma atividade uniforme e absoluta. Ela varia conforme a formação discursiva e as redes de memória dos leitores. Cada leitor, ao interpretar um texto, traz suas próprias experiências, conhecimentos e contextos históricos, o que influencia e modifica a leitura. Assim, a historicidade do leitor – sua posição social e ideológica – é crucial para a construção do sentido. Orlandi (2001) afirma que “o sentido é história e o sujeito se faz (se significa) na historicidade em que está inscrito”. Isso indica que o sentido de um texto está sempre sujeito a mudanças conforme a posição histórica e ideológica do leitor. A interpretação do texto é, portanto, um processo dinâmico e variável.

Na unidade dois, na página 64, a seção apresenta dois verbetes, um enciclopédico e outro poético, vejamos:

Figura 3 – Leitura dos verbetes sobre “Futebol”

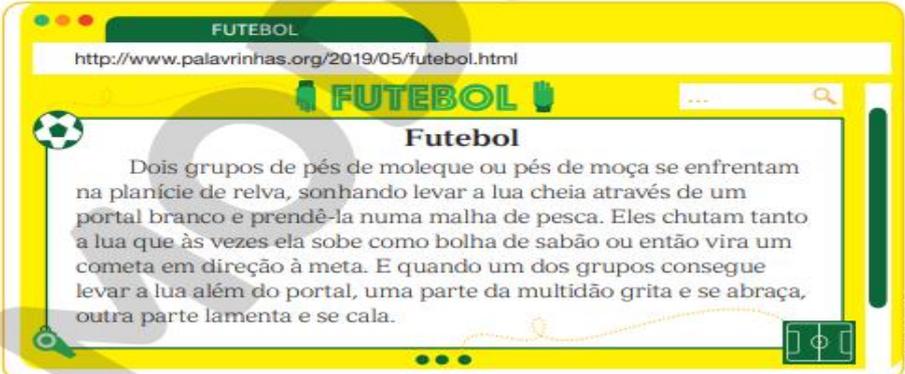
**OUTRAS LEITURAS**

Leia a seguir o trecho de um verbete de enciclopédia.



Futebol. *Britannica Escola*. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/futebol/482528>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Agora, leia um verbete poético.



Futebol, de Mauricio Arruda Mendonça, 16 maio 2019. *Palavrinhas*. Disponível em: <<http://www.palavrinhas.org/2019/05/futebol.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

64

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, sem indagar se o aluno sabe o que é um verbete, ou então, definir o que seria esse gênero, cabendo ao professor proceder aos devidos questionamentos e informações. Segundo Bronckart, “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua *adequação* em relação às características desse contexto social” (Bronckart, 1999, p. 48). É necessário que o aluno compreenda

a estrutura e a funcionalidade dos gêneros textuais para ter condição de reconhecer, entender e construí-lo de forma apropriada em diferentes contextos sociais. Como se percebe, o material solicita a leitura, mas se exige de proceder ao estudo dos gêneros.

Após a apresentação dos verbetes, segue as atividades de compreensão de texto conforme mostra o recorte a seguir:

#### Figura 4 – Atividades de compreensão do texto

1. **Qual dos dois textos descreve o futebol de forma subjetiva, isto é, 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?**
3. **Associe os dois verbetes a suas respectivas esferas.**  
 esfera artística/literária →  
 \_\_\_\_\_  
 esfera escolar/de pesquisa →  
 \_\_\_\_\_
4. **Os dois verbetes apresentam os praticantes de futebol.**
  - a. **Quais 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?**  
 \_\_\_\_\_
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.**  
 \_\_\_\_\_

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.

- Contorne a palavra à qual a expressão "que são chamados de gols" se refere.
- Sublinhe a palavra à qual o termo "também chamada gol" se refere.
- Que função essas partes em destaque têm no verbete?

\_\_\_\_ Explicar.

\_\_\_\_ Corrigir.

\_\_\_\_ Convencer.

- Que importância partes como essas têm para um verbete de enciclopédia?

---

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, e associe-os aos respectivos elementos não figurativos (objetivos), na coluna da direita.

• bola \_\_\_\_

• rede \_\_\_\_

• gramado \_\_\_\_

• meta \_\_\_\_

1. planície de relva

2. lua cheia

3. portal branco

4. malha de pesca

8. No verbete literário, é feita uma comparação para descrever a lua cheia sendo chutada e subindo.

- A que ela é comparada nesse momento?

---

- Que sentido ou efeito essa comparação pode criar para o leitor?

---

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?

\_\_\_\_\_

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.

11. Os dois verbetes lidos têm a mesma finalidade? Explique.

\_\_\_\_\_

12. Qual dos verbetes mais se aproxima dos poemas lidos na unidade? Por que isso acontece?

\_\_\_\_\_

Fonte: Buranello (2021), Coleção Pitangá Mais, Língua Portuguesa, 4º Ano, p. 65-67

As primeiras duas questões 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 faz uma breve explicação do que é linguagem objetiva e subjetiva. Ou seja, o livro dá a resposta! E ignora, totalmente, o trabalho com os dois distintos gêneros em si, suas características, funções e, mais importante, a sua discursividade. Mais uma vez, simula-se um trabalho de compreensão e interpretação. O livro, mais uma vez, apenas cobra do aluno uma leitura de reprodução dos significados.

Dentre as muitas críticas já feitas a esse procedimento dos materiais didáticos, Coracini reafirma que, em vista de outra prática muito comum (texto como pretexto para o ensino da gramática) que,

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, 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. Além disso, o texto foi escrito para ser lido, interpretado e não apenas para servir de instrumento para o ensino da gramática, ainda que seja gramática textual. (Coracini, 2021, p.170-171).

A leitura é um ato de interpretação e através da interpretação, os alunos têm a oportunidade de se conectar com o texto, refletir sobre seus próprios problemas e dúvidas, e posicionar-se em relação aos valores que orientarão suas vidas e aos compromissos que desejam assumir no futuro. Um texto foi escrito para ser lido e interpretado, não apenas para ser utilizado como um meio de reprodução, decodificação e outras possibilidades para as quais ele tem servido que não a sua leitura.

A questão seguinte diz: *3. Associe os dois verbetes a suas respectivas esferas: esfera artística/literária e esfera escolar/de pesquisa.* Como não tem nenhum *Box* com explicação, infere-se que o aluno já tenha domínio sobre o motivo de cada um desses verbetes ser direcionado 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 e silenciamento do exercício de leitura.

Dando continuidade as questões temos: *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?* Essas questões limitam-se à identificação de palavras e suas relações diretas com o futebol, sem explorar as implicações sociais e contextuais dessas escolhas linguísticas. Não estimulam o aluno a pensar criticamente sobre como os diferentes tipos de verbetes (enciclopédico e poético) constroem significados sobre o jogo e sentidos, bem como refletem visões de mundo distintas.

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? Essas são questões abertas, porém não proporcionam espaço suficiente para que os alunos explorem seus conhecimentos prévios e elaborem suas respostas de forma mais pessoal e reflexiva, pois tomando em consideração que ao colocar em cena dois discursos distintos materializados em dois gêneros díspares, o confronto precisa permitir reelaborações, o que não é feito.

De acordo com Orlandi (2001), a interpretação não “brota” na leitura, mas é efeito de um trabalho histórico social com suas regras de/em funcionamento. Nesse sentido, há muito que se repensar na escola como um espaço, que permita ao aluno explorar diferentes significados e vivenciar situações de exploração dos sentidos.

Orlandi (2003, p.25) afirma que "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." A compreensão, dentro da perspectiva discursiva, envolve a língua na sua dimensão histórica e permite ao leitor acessar o sentido mais profundo do texto, através do interdiscurso, que atua como memória do saber e revela os não-ditos presentes no texto. Esse processo só se concretiza por meio de diversas e variadas experiências de leitura, acompanhadas de reflexão e discussão.

As questões de seis a onze, estão relacionadas ao estudo e comparação do gênero e suas expressões gramaticais. 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?* Essa questão, ao focar apenas na identificação e na função direta dos termos

destacados, não se mostra atenta ao jogo complexo do funcionamento da linguagem em sua organização.

Em 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 a função das metáforas na criação de sentido na percepção do leitor. Numa análise discursiva, seria necessário explorar essas dimensões e a influência das metáforas na construção do sentido no texto 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, conforme afirma Orlandi:

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)

De acordo com a autora, a linguagem nunca é totalmente completa, precisa ou transparente. O sentido emerge de uma situação discursiva específica e de um espaço social determinado, onde o significado é influenciado por contextos sociais e ideológicos. A margem ou intervalo entre o dito e o não dito é moldado por esses fatores, demonstrando que a interpretação é um processo dinâmico e contextual.

Em 8: *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?* Percebe-se um movimento de atenção ao contexto e à multiplicidade 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.” Assim, os

efeitos de sentidos produzidos discursivamente acontecem em determinadas condições, e estas influenciam no que é dito, como é dito, ou no que é omitido. Ou seja, o sentido é construído através das interações e das relações sociais e históricas entre os participantes. Portanto, nesse momento, há um indício de consideração a esses 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 a análise da metáfora e das implicações emocionais e ideológicas que ela carrega. A metáfora "levar a lua além do portal" é usada para descrever um evento esportivo, mas a questão não explora como essa construção simbólica pode influenciar a interpretação das reações da multidão e como diferentes contextos culturais e individuais podem modificar essa interpretação. A divisão da multidão em apenas duas reações opostas (celebração e lamento) simplifica a complexidade das emoções humanas e não considera a diversidade de sentimentos que podem surgir.

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, 2001, 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.* A questão reduz o público dos verbetes a duas categorias, sem considerar as nuances que podem existir entre elas. Não incentiva o aluno a

refletir sobre o que diferencia um texto poético de um texto enciclopédico em termos de estilo, linguagem, propósito ou efeito sobre o leitor. Não aborda o contexto de produção dos verbetes, o que poderia enriquecer a compreensão das diferenças entre os públicos.

Conforme já enunciado por Orlandi (2007), uma leitura discursiva é aquela que “envolve o sujeito, a linguagem e a história em seus processos de produção” e expõe “o olhar leitor à opacidade da linguagem” (Orlandi, 2007, p. 151). Ou seja, uma leitura discursiva considera o texto como resultado de uma interação complexa entre o sujeito (o autor e o leitor), a linguagem e o contexto histórico.

Não se concentra apenas no conteúdo explícito do texto, mas explora como as escolhas linguísticas e as condições históricas influenciam a produção e a interpretação. Além disso, expõe o leitor à "opacidade da linguagem", revelando que o significado não é imediato ou transparente, mas construído através de um processo interpretativo que leva em conta as múltiplas camadas e nuances da linguagem.

E 11. *Os dois verbetes lidos têm a mesma finalidade? Explique.* A questão simplifica a análise ao pedir uma resposta direta sobre a finalidade dos textos, sem explorar as complexidades do contexto, do discurso e das nuances textuais devidamente em atividades anteriores.

Para Indursky, o texto é um imbricado discursivo estabelecido entre os sujeitos historicamente determinados por suas condições de produção.

Esta é a natureza da exterioridade e do que se chama de condições de produção. [...] e a exterioridade para a análise do discurso vai além. Para tanto, podemos pensar o texto como um espaço discursivo, não fechado em si mesmo, pois ele estabelece relações não só com o contexto, mas também com outros textos e com outros discursos (Indursky, 2006, p. 77)

As condições de produção devem ser consideradas, pois são elas que concebem o sujeito, o contexto sócio-histórico-ideológico. O discurso só tem sentido na relação com outro discurso. É contextualizado por não estabelecer um sentido a um enunciado se não estiver dentro de um contexto, ou seja, no interior de uma condição de produção.

A última questão diz: *“Qual dos verbetes mais se aproxime dos poemas lidos na unidade? Por que isso acontece?”* A questão apresenta uma abordagem

limitada ao focar apenas na semelhança entre os textos sem explorar a discursividade, o contexto de produção ou os aspectos discursivos que definem a proximidade. A análise poderia ser mais enriquecedora se considerasse como os textos operam discursivamente e como suas condições de produção e contextos influenciam a relação entre eles.

Enfim, a seção analisada sobre a abordagem limitada do livro didático ao priorizar comparações superficiais entre os textos sem explorar a profundidade discursiva necessária para uma análise crítica e significativa. A ausência de uma consideração mais ampla sobre o contexto de produção, a interação entre textos, e as nuances da linguagem operam para a produção de respostas simplistas, que não capturam a complexidade das práticas discursivas.

Na unidade três, na página 95, a seção inicia questionando se o aluno já leu uma crônica e na sequência faz uma breve explicação do que é o gênero, veja: *“Você já leu uma crônica? São textos que geralmente retratam situações do cotidiano”*. Na sequência diz: *“Observe a ilustração que acompanha essa crônica. Que situação você imagina que a crônica vai abordar?”*

Nesses questionamentos, observamos um equívoco, pois não existe ilustração acompanhando o texto. Veja o recorte a seguir:

Figura 5 – Leitura da crônica “É índio ou não é índio?”

 **OUTRA LEITURA**

Você já leu uma crônica? São textos que geralmente retratam situações do cotidiano. Observe a ilustração que acompanha essa crônica. Que situação você imagina que a crônica vai abordar?

**É índio ou não é índio?**

Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo, e eu 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 de 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? Parece que é índio - disse a senhora A.

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

- É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele?

É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio, sim - defendeu-me a senhora A.

- Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando pro tempo.

O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio - argumentou a senhora B.

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

- E também usa sapatos e camisa - ironizou a senhora B.

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

- Não acredito. Não existem mais índios puros - afirmou cheia de sabedoria a senhora B. - Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flechas, caça e pesca e 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 - disse a senhora B.

-Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você 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 informações mais precisas, você não acha?

- É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? - disse a senhora B, 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 em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a chamar-me. Meu ponto de desembarque estava chegando.

Olhei para elas, sorri e disse:

- Sim!

É índio ou não é índio?, de Daniel Munduruku. Em: Histórias de índio. Ilustrações de Laurebeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. p. 34.

**1.** O assunto da crônica corresponde ao imaginado antes da leitura? Comente.

**2.** O que chamou mais a sua atenção no texto? Por quê?

**3.** A crônica costuma tratar de situações comuns que acontecem no cotidiano. Que acontecimento do dia a dia deu origem a essa crônica?

---

4. Ligue as personagens às informações corretas sobre elas.

1. Senhora A
2. Senhora B
3. Indígena

- Não acreditava que o rapaz era indígena. \_\_\_\_
- Gostava de observar a reação das pessoas. \_\_\_\_
- Acreditava que o rapaz era indígena. \_\_\_\_

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.

98

6. Como o rapaz lidou com os comentários das senhoras?

---



Em situações de tensão, é importante manter a calma e controlar as emoções.

7. O que é possível entender pela expressão "formar a minha autoimagem", usada no primeiro parágrafo?

\_\_\_\_ Exibir-se para as pessoas admirarem suas características.

\_\_\_\_ Sentir como as pessoas reagiam ao vê-lo na rua.

\_\_\_\_ Provar que os indígenas não devem se vestir como pessoas que não são indígenas.

8. Sabendo que o narrador é aquele que conta os fatos, identifique-o na crônica lida e, em seguida, marque-o a seguir.

Senhora A \_\_\_\_

Senhora B \_\_\_\_

Rapaz indígena \_\_\_\_

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.

10. Essa crônica foi publicada em um livro. Em que outros lugares podemos encontrar uma crônica?

---

11. A cultura indígena está presente nos três textos que você leu nesta unidade: "Irapuru, o canto que encanta", "Regras do jogo da onça" e "É índio ou não é índio?". Que aspecto da cultura indígena cada um desses textos representa?

---

99

Após a leitura do texto, as primeiras duas questões são para serem feitas na oralidade. A primeira diz: *1. O assunto da crônica corresponde ao imaginado antes da leitura? Comente. 2. O que mais chamou sua atenção no texto? Por quê?*

Essas perguntas, assim como a do início da seção, “*Que situação você imagina que a crônica vai abordar?*”, abrem espaço para que o aluno possa interagir com o texto, ativando o conhecimento prévio sobre o que vai ser lido, fazendo antecipações através de título, ilustrações, capa, elaborando questionamentos que poderão ser confirmados ou não durante a leitura. O que representa uma compreensão pertinentes para a tarefa de leitura. As questões deslocam sentidos estabelecidos e estabilizados, propiciando a tensão da polêmica.

*3. 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 identifica o acontecimento cotidiano sem explorar a interpretação que transformam esse acontecimento em um fato singular e, ao mesmo tempo, representativo do cotidiano que abrange, por meio da sua literariedade, também outros temas que a ele se relacionam. Não se pode, contudo, trata-lo como ‘comum’ sem a devida problematização, em vista de que se orienta por questões de ordem sociais e ideológicas bastante complexas.*

Em, *4. Ligue as personagens as 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.

A abordagem simplificada da questão limita a complexidade interpretativa que poderia ser explorada. Não há incentivo para considerar os efeitos discursivos dessas características, como o que essas percepções dizem sobre

as relações de poder, preconceito, ou identidade no texto. A análise poderia ser enriquecida se a questão levasse o aluno a refletir sobre como o discurso das personagens contribui para a construção de tais temas. Para Orlandi, não há sentido sem interpretação, e

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 um ato de compreensão textual, mas um processo que revela as relações ideológicas que moldam a maneira como os sentidos são produzidos e compreendidos. Assim, ao entender a interpretação, também se compreende a ideologia, pois ambos estão intrinsecamente ligados na construção dos sentidos.

A questão de número cinco diz: *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 e poderia incluir elementos que promovessem problematização sobre as implicações discursivas e sociais das representações que são, pelas descrições feitas, mas, se esgotada nela mesma, respondem aos questionamentos já criticados, ou seja, mera repetição.

A próxima questão: *6. Como o rapaz lidou com os comentários das senhoras?* Em princípio, a questão conduz o aluno a pensar que o rapaz não se incomodou, levou 'de boa'. Isso porque a questão não explora como a reação do rapaz se relaciona com o contexto mais amplo do discurso em tela, como ideologias, estereótipos ou preconceitos implícitos na fala das senhoras.

Ela não incentiva a reflexão sobre o impacto dos comentários das senhoras sobre a percepção e a identidade do rapaz, nem explora como a linguagem dos comentários das senhoras e a resposta do rapaz contribuem para a construção de significados e efeitos no texto.

Para a Análise de Discurso a linguagem deve ser estudada não apenas em seu sistema interno, mas também como uma formação ideológica que se

manifesta no contexto sócio-histórico em que está inserida. Ela desempenha um papel crucial na formação dos sujeitos, sendo mais do que um mero instrumento de comunicação; constitui, de fato, os próprios sujeitos. A linguagem é fundamental para a interação entre o indivíduo e sua realidade, e é através dela que se manifestam as representações ideológicas, sempre dependentes das condições de produção dos discursos, incidindo na formação dos sujeitos, nas suas experiências e em suas escolhas de vida.

A próxima questão, diz: 7. *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 deve se vestir como pessoas que não são indígenas.* As alternativas fornecidas não consideram a complexidade da autoimagem como um fenômeno discursivo, nem consideram a influência por ideologias, normas culturais e contextos históricos. Mais uma vez, caberá ao professor elaborar parte da tarefa não executada pelo material. 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 das coisas: a sua materialidade.

Nas palavras de Orlandi:

Os dados não têm memória, são os fatos que nos conduzem à memória lingüística. 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, 1996, p. 58).

Ou seja, a autora nos diz que ao considerar a historicidade dos fatos de linguagem, podemos compreender melhor como a memória lingüística funciona e como os textos operam dentro de um sistema mais amplo de significados e práticas lingüísticas. Isso nos permite observar a sistematicidade e o funcionamento da linguagem em seu contexto histórico e simbólico.

Em 8, tem-se: 8. *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 do texto. 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 clama por ser visto.

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 transitam por um estudo de mirada literária. Contudo, fica na discussão da metalinguagem, explorando os 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 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 da posição narrativa.

10. *Essa crônica foi publicada em um livro. Em que outros lugares podemos encontrar uma crônica? A questão apresenta uma visão limitada ao focar apenas na identificação dos meios de publicação sem explorar como esses meios afetam a construção e a recepção do discurso da crônica. Uma análise discursiva consideraria como diferentes contextos de publicação influenciam a produção e interpretação da crônica, a materialidade do texto e o papel do leitor.*

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? A questão não fornece orientações sobre como abordar a análise dos aspectos culturais. A falta de contextualização, comparação entre os textos, e a consideração da diversidade cultural e da reflexividade dos textos limitam a profundidade da análise. A questão poderia ser aprimorada ao oferecer mais direcionamentos metodológicos e ao considerar a complexidade e a diversidade das representações culturais.*

As questões de modo geral são perguntas para verificar informações básicas, limitando a oportunidade de desenvolver habilidades de pensamento crítico, expressão e argumentação.

A análise das questões revela uma lacuna significativa na abordagem discursiva, que é essencial para uma compreensão mais profunda dos textos e de suas implicações culturais e contextuais. Muitas das questões apresentadas limitam-se a uma abordagem superficial, focando na identificação de informações em vez de explorar como os textos funcionam discursivamente e como são moldados pelos contextos históricos e ideológicos.

Para a Análise de Discurso, a leitura e 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. A Análise de Discurso 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.

Portanto, uma análise mais alinhada com a Análise de Discurso deve considerar a interação entre texto e contexto, o papel da ideologia e do inconsciente na construção dos discursos, e as múltiplas camadas de interpretação que emergem da materialidade discursiva. Esse enfoque permitirá uma compreensão mais abrangente e crítica dos textos e dos processos discursivos envolvidos. E isso pode ser realizado a partir dos questionamentos, conforme se busca mostrar por meio da unidade didática que é resultado das reflexões tecidas por meio da escrita dessa dissertação.

#### **4 DAS PERGUNTAS FEITAS ÀS PERGUNTAS A SEREM FEITAS: uma crítica ao exercício escolarizado da leitura**

Nesta seção, propomos uma análise do exercício da leitura no contexto escolar, fundamentada nos pressupostos da Análise de Discurso. Partimos do entendimento de que a leitura não é um ato mecânico de decodificação, mas um processo discursivo em constante construção, atravessado por diferentes formações ideológicas e posições-sujeito. Assim, buscamos problematizar os encaminhamentos sugeridos pelo material didático, refletindo sobre o papel do professor na mediação da leitura e ressaltando a importância de um ensino que fomente a criticidade e a multiplicidade de interpretações. A análise se concentra em compreender como o texto constrói sentidos e se articula com o contexto social e ideológico, promovendo uma leitura crítica e consciente das relações discursivas presente.

Como vimos no decorrer desta dissertação, a leitura está em constante construção, não se limita a um simples ato mecânico de decodificação de ideias pré-estabelecidas. Pensar a leitura sob uma perspectiva discursiva é entender que ela envolve um processo complexo de atribuição de sentidos ao texto.

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". Assim, é por meio dessa interação que os interlocutores criam o espaço da discursividade, significando a leitura como um ato de produção.

A Análise de Discurso não vê a leitura como um produto final, mas como um processo contínuo de produção de sentido. Os sentidos estão sempre sujeitos à transformação, pois a língua é vulnerável a falhas, equívocos e influências ideológicas. O sujeito que se aproxima de um texto o faz a partir de uma posição socialmente determinada, ideologicamente orientada, e assume uma posição-sujeito, carregando consigo sua história de leituras e os ecos de outros discursos presentes no interdiscurso que atravessam sua leitura. Dessa forma, as leituras realizadas pela posição-sujeito, inevitavelmente, trazem consigo os sentidos de outras leituras e discursos previamente construídos.

Nesse contexto, é importante destacar que, na perspectiva da Análise de Discurso, a constituição do texto pelo sujeito é heterogênea; ou seja, o sujeito pode ocupar diferentes posições dentro do texto. Abordar o texto sob o enfoque discursivo exige reconhecer que qualquer evento enunciativo é sempre marcado por tensão e conflito. Também é necessário entender que a incompletude é uma condição inerente à linguagem: nem os sujeitos, nem os sentidos, nem os discursos estão completos ou acabados, e não podem ser tratados como definitivos ou "finalizados".

Se a escola e o professor adotarem práticas pedagógicas que reconheçam a incompletude da linguagem, a possibilidade de equívocos na língua, e as inúmeras possibilidades de deslizamentos de sentidos, considerando que o sujeito é influenciado por sua história pessoal, pelo interdiscurso e pela posição que ocupa no contexto sócio-histórico, cultural e ideológico, poderão ajudar os educandos a desconstruir e reconstruir os sentidos produzidos por um texto. Esse processo de desconstrução e reconstrução permitirá evidenciar o funcionamento ideológico do texto, as formações discursivas presentes, as formações ideológicas subjacentes, as posições de sujeito inscritas e os efeitos de memória que operam na leitura.

Em outras palavras, a leitura sob uma perspectiva discursiva demanda um leitor ativo e crítico, capaz de realizar múltiplos gestos interpretativos, alguém atento e consciente de que os sentidos podem ser diferentes, mas não aleatórios.

Adotar o enfoque discursivo na leitura pode representar um passo importante para a escola, ao romper com discursos e práticas que apenas reproduzem sentidos estabilizados, sem contribuir para o desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos.

A partir do que foi exposto, nesta seção, objetivamos analisar os textos da seção *Outra Leitura*, presente no livro didático, do quarto ano do Ensino Fundamental, cujo objetivo da seção é “desenvolver o trabalho de interpretação e a percepção da intertextualidade. O foco da análise se concentra em problematizar os encaminhamentos sugeridos quanto a leitura, explorando como o texto constrói sentidos e se articula com o contexto social e ideológico, promovendo uma leitura crítica e consciente das relações discursivas presentes.

## 4.1 CASO 1

Segue o recorte do texto.

Figura 6- Leitura do texto “Construtor de Pontes”

### OUTRA LEITURA

Leia o texto a seguir e conheça uma história ocorrida entre dois compadres.

#### **Construtor de pontes**

Durante o ano, a professora nos contou muitas histórias de paz. Uma das que eu mais gostei foi a seguinte.

*Era uma vez dois compadres muito amigos. Um se chamava Tomás e o outro, Serafim. Cada um morava num sítio que tinha como divisa um rio. Um dia, eles se desentenderam e romperam a amizade. Um não queria mais ver a cara do outro.*

*Compadre Tomás estava com tanta bronca do compadre Serafim que chamou um pedreiro e encarregou-o de levantar um muro bem alto acompanhando o rio, separando as propriedades. Assim não veria mais o compadre Serafim. Passadas as ordens, compadre Tomás disse que viajaria e ficaria uns dias fora. Quando voltasse, queria ver o serviço realizado.*

*— Entendido? — perguntou compadre Tomás.*



— Entendido, sim, senhor! — respondeu o pedreiro. — Um muro bem alto, acompanhando o rio, para o senhor nunca mais ver a cara do seu compadre. Nunca mais!

— Isso mesmo — disse ele, partindo em seguida.

O pedreiro imediatamente deu início à tarefa.

Quando compadre Tomás chegou de viagem, o pedreiro apresentou-se e informou que o serviço estava pronto. Mais que depressa, ele quis ver a obra. Acompanhado do pedreiro, foi até o rio. Ao chegar no local, Tomás levou o maior susto. Muito nervoso, aos berros, foi logo dando bronca no pedreiro.

— Eu pedi para construir um muro, e não uma ponte ligando a minha propriedade à do compadre Serafim!

O pedreiro, cabisbaixo, ouvia a bronca sem dizer uma única palavra. Naquele mesmo instante, do outro lado, surgiu compadre Serafim, todo alegre. Vendo a ponte, atravessou-a e veio correndo ao encontro do vizinho.

— Compadre Tomás, você construiu uma ponte ligando nossas propriedades para voltarmos a ser amigos, não é mesmo? — e deu-lhe um forte abraço.

Compadre Tomás, totalmente desconcertado e sem saber o que dizer, não teve outra saída senão retribuir o abraço.

Enquanto se abraçavam, compadre Tomás furtivamente deu uma piscadela para o pedreiro, demonstrando ter entendido o recado. E disse, em seguida:

— Desculpe-me pela bronca que lhe dei. Afinal, devo reconhecer que gostei do que fez. Proponho-lhe que fique trabalhando sempre para mim.

Ao que o pedreiro respondeu:

— Sinto muito não poder atendê-lo, senhor Tomás. Devo ir, pois tenho outras pontes a construir...



A professora concluiu, dizendo: Na história que ouviram, o muro representa nossas barreiras, ou seja, tudo o que nos separa de alguém, enfim, nossas inimizades. A ponte, por sua vez, representa algo que nos liga às pessoas, nossas amizades. Construir uma ponte em vez de um muro significa restabelecer uma amizade, voltar a viver em paz...

Pediu que refletíssemos se dentro de nós também não havia muros nos separando de alguém. Caso houvesse, que tal destruí-los e construir pontes em seu lugar?

[...]

Construtor de pontes, de Fernando Carraro. Em: *Semeando a paz*. Ilustrações originais de Avelino Guedes. São Paulo: FTD, 2008. p. 24-26.



O conto "Construtor de Pontes" narra a história de dois amigos, Tomás e Serafim, que se desentendem e rompem a amizade. Para não ter mais contato com Serafim, Tomás manda construir um muro alto ao longo do rio que separa suas propriedades. No entanto, ao retornar de uma viagem, Tomás descobre que o pedreiro construiu uma ponte em vez de um muro. Ao ver a ponte, Serafim atravessa para se reconciliar com Tomás, interpretando o gesto como uma tentativa de restabelecer a amizade. Tomás, surpreso e tocado, aceita a reconciliação e oferece ao pedreiro um novo trabalho. O pedreiro, no entanto, revela que tem mais pontes a construir, sugerindo que a construção de pontes é uma metáfora para a reconciliação e a superação de barreiras pessoais. A professora usa a história para incentivar a reflexão sobre as barreiras e amizades na vida dos alunos.

O texto é apresentado ao aluno de forma simples e direta, sem desafiá-lo a explorar as camadas mais complexas de sentido ou a questionar as implicações mais profundas da narrativa, resultando em apagamentos e silenciamentos significativos, o que buscou-se demonstrar na seção de análise das perguntas.

Conforme já acenado, para a Análise de Discurso, o discurso é visto como uma prática social constituído por fatores históricos, ideológicos e socioculturais. Nessa perspectiva, uma questão essencial é o "não dito", ou seja, aquilo que o texto deixa implícito ou evita abordar diretamente. Segundo Pêcheux, (1999, p. 13) "Do ponto de vista discursivo, o implícito trabalha então sobre a base de um imaginário que o representa como memorizado, enquanto cada discurso, ao pressupô-lo, vai fazer apelo a sua (re)construção, sob a restrição "no vazio" de que eles respeitem as formas que permitam sua inserção por paráfrase".

No caso do conto, o motivo do desentendimento entre Tomás e Serafim não é explicitado. Esse apagamento é ideologicamente relevante, pois o conflito é apresentado como algo a ser resolvido pela reconciliação independentes de suas causas. A escola, ao tratar o texto de forma escolarizada e moralizadora, reforça esse apagamento, pois não questionando as razões por trás do conflito ou se, de fato, ele deveria ser resolvido, filia-se a uma formação discursiva cristã, que nos remete a vários enunciados de cunho religiosos como oferecer a face a quem lhe fez mal. O princípio da moralização é uma cadeia de sentidos muito

presente na escola a partir das fábulas, por exemplo. Vê-se, no caso do texto, que ele indica apenas um caminho: reconciliar mediado por um outro. Essa perspectiva de um comportamento dócil é parte de uma memória social que investe os sujeitos de bons comportamentos a fim de evitar conflitos. E a presença dessa personagem que, numa escala social valorativa, hierarquicamente estaria abaixo do senhor que contrata o serviço – o pobre sábio – figura como uma personificação do bom sujeito (Jesus?), que no apagamento da controvérsia define aos leitores uma orientação sobre um dado comportamento social.

Ao omitir o motivo da briga, o texto propaga a ideia de que o que importa é a reconciliação a qualquer custo, ignorando que, em muitos casos, os conflitos podem ter fundamentos complexos ou mesmo justificados. Pode, inclusive, serem necessários para a própria construção da cidadania. Que experiências passadas moldaram a amizade de Tomás e Serafim? Que pressões externas poderiam ter influenciado sua relação? Quais valores divergentes podem ter gerado desentendimentos? Existe a possibilidade de um mal-entendido ter alimentado a discórdia? Sentimentos de competição ou inveja poderiam ter impactado essa amizade? Como as condições econômicas afetaram a dinâmica entre eles? E, finalmente, alguma mudança significativa na vida de um deles poderia ter causado estranhamento?

Essas indagações não apenas ampliam a compreensão do conflito, mas também desafiam a ideia simplista de que a reconciliação é sempre o melhor caminho. A verdadeira resolução de conflitos, muitas vezes, requer uma análise das causas, permitindo que os indivíduos não apenas se perdoem a partir de uma fórmula exata de conduta, mas também aprendam e cresçam a partir de experiências sejam elas mais ou menos agradáveis. Trabalhar as subjetividades é um traço que a leitura impõe frente à ideia de que os sentidos do texto se constroem na relação entre os sujeitos leitores, a sociedade que eles habitam (e suas ideologias) e os ideários materializados pelo sujeito autor.

No ambiente escolar, ao se concentrar na "lição de moral" dos textos, a análise crítica dessas omissões é deixada de lado, reproduzindo um discurso de pacificação que silencia a necessidade de refletir sobre as causas reais de conflitos nas relações humanas. Se, como coloca Orlandi (2001, p. 24) "O

sentido não está apenas no que é dito, mas também no que é silenciado, no que é apagado." Problematizações dessa ordem saem de uma dada esfera comportamental para provocar reflexões, indagações e problematizações. Não se está desejando provocar inadequações, mas o levantar problemas sobre barreiras que podem se impor nas relações sociais, conflitos próprios das relações humanas. Quem é o bom moço? Quem é o mal moço? Houve mesmo a intenção de uma reconciliação verdadeira (se Tomás nada fez para isso, mas, pelo contrário, deseja um muro?) Ou fora mero acaso? Uma ordem divina que coloca um ser espacial a mediar os conflitos? Quem era esse pedreiro? Um padre? Um pastor? A mãe? A professora?

Nesse sentido, valemo-nos da Análise de Discurso para refletir e problematizar as vozes silenciadas no discurso. No conto, o pedreiro desempenha um papel crucial ao construir a ponte, subvertendo a ordem de construir um muro. Contudo, sua voz é quase totalmente apagada, e ele permanece uma figura passiva, sem expressar suas intenções ou ideias, ainda que seja o real protagonista, mas de tão imbuído de boas intenções, não carece de holofote, pois ele veio ao cumprimento de uma missão, a qual daria continuidade ("Devo ir, tenho outras pontes a construir..."). Pois bem, esse sujeito personificado no pedreiro é oriundo de um certo imaginário social (messias, missionário, anjo, padre ou pastor, juiz...), um alguém especial e acima dos outros (não em posses, mas num valor subjetivamente maior que se impõe como voz de autoridade, que veio a resolver conflitos). Segundo a Análise de Discurso, "Os sujeitos não falam de qualquer lugar. Há lugares de poder que determinam quem pode ou não falar, e o que pode ou não ser dito." (Orlandi, 2001, p. 33). Veja-se a leitura como é posta: se linearmente o pedreiro refletiria a invisibilidade das vozes das classes trabalhadoras e dos marginalizados na sociedade, e, ao escolarizar o texto, a educação tende a reproduzir essa invisibilidade, aqui, uma outra verdade é plantada: há uma voz materializada em outras condições – o sujeito de menor prestígio é revestido de autoridade.

Em princípio, a figura do pedreiro, que poderia ser vista como um agente de resistência ou mudança, é tratada como um simples executor de ordens. No contexto da leitura escolar, essa dinâmica de poder não é problematizada, mantendo o pedreiro em uma posição de subordinação. Isso reflete uma

ideologia presente em muitos discursos escolares, que promove a conformidade e a obediência em vez da contestação ou da crítica às estruturas sociais. Contudo, não é o que ocorre na história. A sua presença soberana no texto pode não ser notada, nem falada e nem refletida. Do nada ele aparece e do nada ele se vai, mas isso provoca efeitos de sentido, que, no caso, diz respeito à moralização e a instituição de certos comportamentos.

Para Orlandi (1999, p.31), "Os sentidos são sempre efeitos de uma articulação entre o que é dito e o que é não dito, dependentes de contextos de produção e recepção." Ou seja, o termo "efeito de sentido" é central para a compreensão da construção de significados na comunicação. Orlandi argumenta que o sentido emerge não apenas do que é explicitamente dito, mas também das relações entre os elementos linguísticos e o contexto sociocultural em que estão inseridos.

Essa perspectiva destaca que os significados são fluidos e dependem das condições de produção e interação, o que abre às múltiplas interpretações. A autora enfatiza a importância da interdiscursividade, pois compreender a presença de outros discursos no discurso que se diz é o princípio da compreensão. Colocar-se como ouvido sensível à polifonia é abrir-se à evidência, no caso, coexistência das diversas vozes e perspectivas que falam junto num mesmo texto.

Assim, os efeitos de sentido (e nunca o sentido do texto) revelam como a linguagem é um processo dinâmico que expõe (ainda que não intencionalmente) sobre a complexidade das relações sociais e a construção de identidades por meio do discurso.

Por meio da Análise de Discurso, olhar para as posições sujeito é olhar ao modo como o leitor é interpelado pelo texto, ou seja, como ele é chamado a assumir determinadas posições e valores, como nos diz Orlandi, "O texto é um lugar de interpelamento do leitor, no sentido de convocá-lo a assumir determinadas posições e valores, construindo sentidos que vão além do explícito." (Orlandi, 2001, p. 47).

No texto em questão, o leitor (ou aluno) é interpelado a adotar uma postura moral que privilegia a reconciliação e a superação dos conflitos por meio do perdão. A interpelação final da professora, que pede aos alunos que reflitam

sobre os "muros" que eles mesmos construíram, é um exemplo claro de como o texto escolarizado busca moldar o comportamento dos leitores por meio de uma perspectiva, aquela entendida socialmente, como a correta. Deve-se pensar, ainda, que o texto não traz qualquer argumento, ele trabalha a perspectiva da persuasão, uma vez que no seu extrato final, clama ao leitor que olhe seus muros interiores.

Essa interpelação moralizadora silencia outras possíveis interpretações, no caso, tomadas de posição. No mínimo, reflexões: até onde deve ir o processo de desculpabilização do outro? Quem deve carregar a culpa numa situação de conflito? Como a culpa marginaliza os sujeitos? Essas questões são caras às pessoas e, na escola, por conta da complexidade que envolvem o tema em tela, são tratadas de modo simplista. E a simplificação leva a leituras apartadas das polêmicas e a falta de polêmica são 'muros' que se colocam ao livre pensamento.

A Análise de Discurso nos mostra que, ao limitar as opções de leitura a uma visão única, no caso, o de reconciliação, o discurso escolarizado fecha espaço para uma reflexão crítica sobre as múltiplas formas de resolver conflitos e pensar os conflitos como espaços privilegiados para o amadurecimento. A leitura crítica que poderia explorar as razões para a construção de muros ou as situações em que o afastamento é necessário é desconsiderada. A interpelação ideológica, portanto, é feita de forma a impor uma norma de comportamento, apagando outras perspectivas possíveis.

Orlandi destaca que "Toda prática discursiva é atravessada por ideologia, e o discurso é um meio pelo qual a ideologia é construída e transmitida." (Orlandi, 2001, p. 61). Observamos a ideologia subjacente que permeia o texto, especialmente na ideia de que a reconciliação e a construção de "pontes" é sempre o caminho ideal. Ao colocar a reconciliação como o único desfecho aceitável, o conto (e a leitura escolarizada) ignora as nuances dos conflitos reais e as situações em que a separação ou o distanciamento são necessários para o bem-estar dos indivíduos.

Essa ideologia de reconciliação, ao ser reforçada pela leitura escolar, promove uma visão de harmonia e pacificação que pode ser problemática. A escola, ao tratar o texto dessa maneira, evita discutir situações em que os

"muros" não são apenas barreiras negativas, mas proteções necessárias contra relações tóxicas ou abusivas.

Por meio da Análise de Discurso, essa visão simplificadora e universalista é criticada por ignorar as diferentes realidades e contextos sociais que influenciam as decisões dos sujeitos em situações de conflito. Nesse sentido, retoma-se as palavras de Orlandi (1996, p. 22), citando Bourdieu (1974), a seguinte compreensão: “a escola é a sede da reprodução cultural e o sistema de ensino é a solução mais dissimulada para o problema da transmissão de poder, pois contribui para a reprodução da estrutura das relações de classe dissimulando, sob a aparência da neutralidade, o cumprimento dessa função”.

A imagem dos compadres, presente na imagem que ilustra o texto, é rica em sentidos, também. A dualidade entre o gordo e o magro pode simbolizar opostos, como abundância versus escassez, ou descontração versus seriedade. Essas representações podem refletir estereótipos culturais sobre o corpo e a identidade, onde o gordo pode ser visto como alguém mais festivo e sociável, enquanto o magro pode ser associado a uma postura mais austera ou reservada.

A caracterização dos compadres também deve ser lida para além de uma figura a quem se dá voz. Se construídas como foram, é porque já há uma certa personificação a ser assumida pelas personagens. Orlandi assevera que “o discurso não é neutro; ele é sempre político” (Orlandi, 2001, p. 42), assim, no caso da imagem, ela pode provocar discussões sobre aceitação e preconceitos, destacando como as interações são moldadas por motivações nem sempre conscientes: ponte ou muro é mais do que uma questão de amizade (e perdão) ou inimizade (e rancor). É uma questão de comportamento social; é, pois, uma questão política.

A análise das cores (como das personagens) proporcionam uma leitura das emoções que permeiam a narrativa. As cores quentes, como o amarelo e o laranja, podem simbolizar alegria, energia e a celebração da reconciliação entre Tomás e Serafim. Essas tonalidades evocam um sentimento de otimismo e renovação. Orlandi afirma que “a linguagem tem o poder de mobilizar emoções” (Orlandi, 1999, p. 22), o que indica que essas cores trabalham junto na construção das ideias que vem com a ponte: o reestabelecimento de laços afetivos.

Por outro lado, cores frias como azul e verde podem representar a reflexão e a serenidade que surgem após a reconciliação. Essas cores trazem a sensação de equilíbrio e harmonia, desejando mostrar no caso do corpus que a amizade, mesmo abalada, pode ser restaurada. Orlandi destaca que “os sentidos são gerados em contextos específicos” (Orlandi, 2001, p. 34) e, as cores, passam a funcionar como elementos significantes.

O contraste entre cores quentes e frias no desenho serve para ilustrar a complexidade das emoções humanas, mesmo num desenho intencionalmente construído para corroborar com uma certa leitura cujas perguntas feitas desejam manter como o sentido a ser lido. A presença de elementos cromáticos é parte da compreensão da narrativa e, portanto, das relações sociais que lhes dão coerência e possível existência. Pois, se não vivêssemos numa sociedade conflituosa em que ceder e voltar numa decisão não fossem gestos de fraqueza, tal discurso não reverberaria em narrativas como a trazida pelo livro didático (que visa mostrar o contrário).

A leitura escolarizada, ao simplificar o conto e ignorar suas camadas discursivas mais profundas, priva os alunos de reflexões importantes que podem ajudá-los a entender questões sensíveis das relações com outro. A função da escola, nesse sentido, se torna mais reprodução de valores estabelecidos do que de formação de sujeitos críticos e reflexivos.

## 4.2 CASO 2

Segue o recorte do verbete de enciclopédia e do verbete poético sobre “Futebol” para reflexão.

Figura 7 – Verbetes sobre “Futebol”

**OUTRAS LEITURAS**

Leia a seguir o trecho de um verbete de enciclopédia.



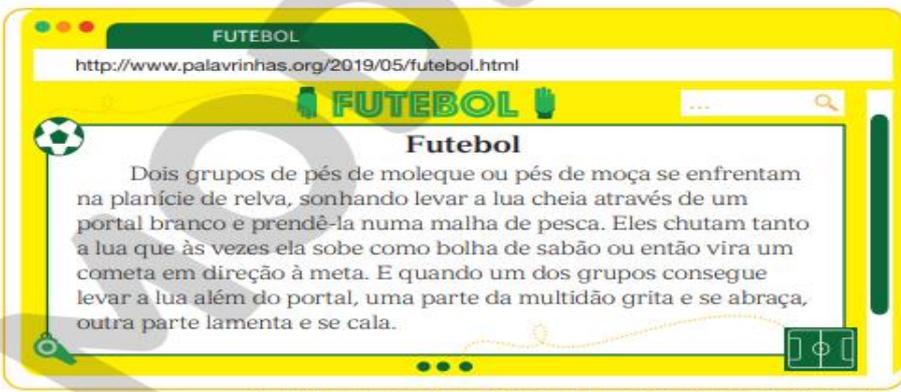
**Futebol**

O futebol é o esporte coletivo mais popular do mundo. Tanto homens como mulheres jogam futebol em escolas, clubes, times profissionais e seleções nacionais. 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.

[...]

Futebol. *Britannica Escola*. Disponível em: <<https://escola.britannica.com.br/artigo/futebol/482528>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

Agora, leia um verbete poético.



**FUTEBOL**

**FUTEBOL**

**Futebol**

Dois grupos de pés de moleque ou pés 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 sabão 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.

Futebol, de Mauricio Arruda Mendonça, 16 maio 2019. *Palavrinhas*. Disponível em: <<http://www.palavrinhas.org/2019/05/futebol.html>>. Acesso em: 17 jun. 2021.

64

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

Os verbetes apresentados abordam o tema futebol de maneiras distintas. No verbete enciclopédico o futebol é descrito como o esporte mais popular do mundo, praticado por homens e mulheres em diversos contextos, como escolas e clubes. O objetivo principal do jogo é marcar mais gols do que o time adversário, colocando a bola na meta oposta. Já no verbete poético o futebol é retratado de forma subjetiva e simbólica. Dois times 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", com eventos 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 objetiva e técnica do futebol, o verbete poético oferece uma interpretação metafórica e lírica do jogo.

Como podemos perceber, o verbete enciclopédico sobre futebol apresenta o esporte de forma factual e técnica, descrevendo suas regras básicas e a estrutura do jogo. Esta abordagem prioriza a objetividade e a clareza, oferecendo uma visão padronizada que pode ser facilmente assimilada pelos alunos.

No entanto, essa simplicidade reduz a complexidade do futebol a uma série de definições e termos técnicos, ignorando as dimensões culturais, sociais e emocionais que o rodeiam. Chama atenção a fonte de consulta trazida que causa estranheza em vista da fama de nosso país ser reconhecido como 'o país do futebol', não apenas por suas conquistas em campo, mas pela profunda relação que o esporte estabelece com a identidade nacional. Essa designação reflete a paixão coletiva que une pessoas de diferentes classes sociais e origens, tornando o futebol um elemento central da cultura brasileira. 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.

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. Nesse contexto, é pertinente refletir como as narrativas em torno do futebol contribuem para a construção da identidade nacional? De que maneira o esporte reflete ou desafia relações de poder e desigualdade social? 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? Assim, a fama do Brasil no futebol é um testemunho não apenas das habilidades atléticas, mas de uma rica tapeçaria cultural que faz do jogo uma parte essencial da vida cotidiana.

Para a Análise de Discurso, à falta de discursividade na exploração do tema do futebol 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. Isso resulta em silenciamento e apagamento de certas vozes, perspectivas e aspectos da realidade, comprometendo o potencial crítico da leitura.

Ao apresentar o futebol de forma simplificada (ainda que o verbete seja um gênero e tenha ali um propósito), perde-se a oportunidade de problematizar questões sociais e culturais ligadas ao esporte (como a análise das questões que trabalham o texto mostram), como desigualdades de gênero e classe, além de questões políticas e históricas.

O verbete enciclopédico omite discussões importantes sobre o contexto histórico e ideológico que permeia o futebol, como explica Orlandi: “o silêncio não é ausência de fala, mas aquilo que o discurso recobre ou tenta ocultar” (Orlandi, 2001, p. 67). Embora o verbete mencione a participação de homens e mulheres no futebol, o gênero não permite refletir as barreiras históricas enfrentadas pelas mulheres no esporte, por exemplo. A ideologia subjacente naturaliza a igualdade, sem abordar as condições reais de acesso e reconhecimento das mulheres e homens; desse ou daquele esporte.

O verbete é sucinto e apresenta características que indicam uma abordagem superficial, limitando-se a informações básicas e não explorando a complexidade do tema. Então, para que elaborar um verbete sobre um tema que todos já conhecem? Essa repetição de informações básicas pode ser vista como um discurso interessante, já que não contribui para um entendimento mais profundo do futebol, um fenômeno cultural e complexo.

Assim, a escolha desse tema para o verbete parece desconsiderar a oportunidade de explorar as múltiplas questões que envolvem o futebol como um fenômeno de expressiva representatividade em nossa sociedade.

Em vez de proporcionar uma análise que enriqueça o entendimento sobre as interações entre cultura, identidade e política no contexto esportivo, o texto se mantém na superfície, repetindo informações que já são amplamente conhecidas. Essa abordagem não só reduz a relevância do gênero verbete, mas

também pode desestimular o interesse dos leitores em se aprofundar nas questões críticas que realmente importam.

Frente ao tema vasto e complexo, como o futebol, seria mais produtivo abordar aspectos como a evolução das práticas sociais, o impacto da mídia, ou as vozes marginalizadas que raramente são ouvidas (as desigualdades e ilusões que essa prática esportiva promove). Isso poderia transformar o verbete em uma ferramenta de reflexão e diálogo, em vez de uma mera repetição do que já se sabe.

No verbete poético, a metáfora do futebol é explorada de forma lírica, mas também apaga questões concretas e históricas. É o que Orlandi chama de naturalização de sentidos: “a naturalização de certos sentidos no discurso impede que vejamos as marcas ideológicas e históricas que constituem a linguagem” (Orlandi, 1996, p. 24). Mais uma vez, os textos escolhidos se colocam como pretextos à unificação de um pensamento engessado em olhares dados a ver o mundo de uma forma muito estabilizada. Ao romantizar o futebol e omitir realidades como racismo, mercantilização do esporte e exploração de jogadores, o verbete poético perpetua o apagamento das tensões sociais.

Ao explorar os efeitos metafóricos sob a perspectiva da Análise de Discurso, podemos identificar várias camadas de significados, conforme Orlandi nos ensina, “o discurso é sempre situado, e as suas marcas ideológicas e históricas nos ajudam a entender a construção de sentidos” (Orlandi, 1996, p. 24). 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 mais espiritual. Orlandi afirma que “os sentidos são construídos a partir das relações de poder que atravessam os discursos” (Orlandi, 2001, p. 34), o que reforça a ideia de que o futebol pode ser um ritual coletivo que carrega significados profundos.

As metáforas, “pés de moleque e pés de moça”, evocam aspectos culturais e folclóricos, sugerindo uma rivalidade que vai além do campo de jogo. Essa escolha de palavras revela identidades e um sentido de comunidade, trazendo à tona questões de gênero e classe. Como Orlandi destaca, “o sujeito

não é o ponto de origem dos sentidos, mas é interpelado pelo discurso” (Orlandi, 2001, p. 34), ressaltando como o futebol reflete as dinâmicas sociais.

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 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 "bolha" ou "cometa" sugere uma fragilidade das experiências, indicando que as emoções ligadas ao futebol podem ser efêmeras. Essa metáfora aponta para a instabilidade das aspirações humanas, refletindo o caráter volátil do sucesso e da frustração. Como Geraldi observa, “as experiências são sempre permeadas por contextos que influenciam sua interpretação e significado” (Geraldi, 1997, p. 102), reforçando a transitoriedade das experiências no futebol.

Tanto o verbete enciclopédico quanto o poético ignoram o contexto histórico e social do futebol, embora essa não seja a proposta explícita dos gêneros. Essa omissão, no entanto, limita a compreensão do esporte em sua totalidade. Orlandi observa que “o sujeito não é o ponto de origem dos sentidos. Ele é interpelado pelo discurso, que já está atravessado por ideologias e posições de sujeito preexistentes” (Orlandi, 2001, p. 34). Ao desconsiderar o papel do futebol como um fenômeno político e social, ambos os verbetes silenciam 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 cita Thiago Manzotti, em seu Blog<sup>2</sup>.

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 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. Evidenciando como a linguagem e a representação podem ser moldadas por ideologias que visam legitimar regimes e ocultar realidades complexas.

As cores verde, amarelo e azul presentes nos verbetes desempenham um papel significativo na construção de sentidos e na evocação de emoções. Essas cores, associadas à bandeira nacional do Brasil, não apenas simbolizam a identidade nacional, mas também refletem um sentimento de unidade e patriotismo que é intensificado durante eventos esportivos, especialmente a Copa do Mundo.

O verde e o amarelo predominantes na camisa da seleção brasileira, evocam um forte sentido de orgulho nacional. Essas cores se tornam um símbolo de celebração e festa durante as vitórias, criando um espaço de pertencimento e união entre torcedores. No entanto, sua presença também pode ser problemática, pois, durante a ditadura militar, foram utilizadas para promover uma imagem de coesão nacional que ocultava as tensões sociais e políticas da época. Assim, enquanto essas cores celebram a identidade, também podem servir como um véu que encobre as realidades mais sombrias.

A cor azul, frequentemente associada a outros elementos da bandeira e ao próprio futebol, pode representar tanto a tranquilidade quanto a força. No contexto do esporte, simboliza a estratégia e a habilidade, elementos essenciais para o jogo. A presença do azul no verbete sugere uma complexidade adicional,

---

<sup>2</sup> Disponível em: <https://thiagomanzotti.com.br/o-futebol-como-propaganda-do-regime-militar/> visitado em 20/10/24.

indicando que, embora o futebol seja um espaço de alegria e união, também é um campo de rivalidade e competição, onde estratégias são fundamentais para o sucesso.

Ao refletir as cores, leva-se em conta não apenas sua função estética, mas também seu impacto na construção da identidade e na representação das complexidades sociais junto ao tema. Como Orlandi alerta, “as marcas ideológicas e históricas que constituem a linguagem” devem ser desveladas para entender plenamente as narrativas que emergem do discurso esportivo (Orlandi, 1996, p. 24). Assim, as cores se tornam uma chave para interpretar as relações de poder e as emoções que permeiam o futebol, convidando a uma reflexão crítica sobre o papel do esporte na sociedade brasileira ao lado da materialidade linguística.

## 4.3 CASO 3

Segue o recorte da crônica “É índio ou não é índio?”

Figura 8 - Crônica “É índio ou não é índio?”

95


**OUTRA LEITURA**

Você já leu uma crônica? São textos que geralmente retratam situações do cotidiano. Observe a ilustração que acompanha essa crônica. Que situação você imagina que a crônica vai abordar?

**É índio ou não é índio?**

Certa feita tomei o metrô rumo à praça da Sé. Eram meus primeiros dias em São Paulo, e eu 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 de 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? Parece que é índio - disse a senhora A.

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

- É, pode ser. Mas você viu o cabelo dele?

É lisinho, lisinho. Só índio tem cabelo assim, desse jeito. Acho que ele é índio, sim - defendeu-me a senhora A.

- Sei não. Você viu que ele usa relógio? Índio vê a hora olhando pro tempo.

O relógio do índio é o sol, a lua, as estrelas... Não é possível que ele seja índio - argumentou a senhora B.

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

- E também usa sapatos e camisa - ironizou a senhora B.

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

- Não acredito. Não existem mais índios puros - afirmou cheia de sabedoria a senhora B. - Afinal, como um índio poderia estar andando de metrô? Índio de verdade mora na floresta, carrega arco e flechas, caça e pesca e 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 - disse a senhora B.

-Você não disse que não achava que ele era índio? E agora parece que você 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 informações mais precisas, você não acha?

- É, eu acho, mas confesso que não tenho muita coragem de iniciar um diálogo com ele. Você pergunta? - disse a senhora B, 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 em meu ombro. Virei-me. Infelizmente elas demoraram a chamar-me. Meu ponto de desembarque estava chegando.

Olhei para elas, sorri e disse:

- Sim!

É índio ou não é índio?, de Daniel Munduruku. Em: Histórias de índio. Ilustrações de Laurabeatriz. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1996. p. 34.

Fonte: Buranello (2021), Coleção Pitangüá Mais, Língua Portuguesa, 4º Ano, p. 95-96.

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 indígena. Elas debatem se ele é ou não índio, baseando-se em estereótipos, como suas roupas, cabelo e acessórios. A conversa revela o preconceito e a visão estereotipada que as pessoas têm dos povos indígenas, associando a identidade indígena apenas a características tradicionais e ignorando as mudanças sociais e culturais. Ao final, a personagem, que ouvia a conversa, sorri para as senhoras antes de desembarcar, sem lhes dar a resposta direta que elas buscavam.

A situação em que duas senhoras discutem a aparência de um indígena no metrô de São Paulo revela como estereótipos e ideologias dominantes moldam a percepção pública sobre o que significa ser indígena. As senhoras, ao debaterem se o homem é ou não índio, baseiam-se em características visíveis,

como roupas e cabelo. Essa análise superficial das senhoras reflete um imaginário social que considera apenas a aparência tradicional, desconsiderando a complexidade das identidades indígenas contemporâneas. 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). Essa construção ideológica se revela na forma como elas limitam a identidade indígena a um conjunto de estereótipos, ignorando que muitos indígenas vivem em contextos urbanos e isso não deveria se tornar elemento balizador de sua identidade.

A dinâmica da conversa entre as senhoras também exemplifica o funcionamento do “não dito”. Ao optar por não responder às perguntas das senhoras, a personagem indígena se sobrepõe à discussão e marca a ignorância de uma raça (a branca) em relação a outra (a indígena). 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 uma resposta provoca barulho e inquietação numa sociedade que frequentemente ignora e marginaliza as vozes indígenas. O silêncio, ali, funciona como uma resposta à ignorância, reitera-se.

O conceito de memória discursiva ajuda a compreender como as percepções sobre os indígenas são moldadas por um legado histórico de colonização e preconceito. As senhoras demonstram uma visão arcaica do que significa ser indígena, refletindo uma memória social que associa os indígenas a vestimentas tradicionais e modos de vida primitivos. 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 reconhece as mudanças sociais e culturais que moldam as identidades indígenas contemporâneas. Orlandi ressalta que a ideologia dominante perpetua um discurso que “silencia as vozes dos próprios indígenas e perpetua uma visão limitada e estereotipada” (Orlandi, 2005, p. 57).

Além disso, a crônica ilustra como a leitura escolarizada pode perpetuar o apagamento histórico das culturas indígenas. Em um contexto em que muitos ainda são percebidos como figuras anacrônicas, “congeladas” no tempo, a

narrativa ignora a riqueza das experiências indígenas atuais. A recusa em reconhecer essa diversidade reforça a ideologia colonialista que Orlandi menciona como “característica dos discursos dominantes na sociedade” (Orlandi, 2001, p. 45). Essa abordagem superficial não apenas marginaliza as vozes indígenas, mas também limita a capacidade dos leitores de entenderem a complexidade e a relevância das culturas indígenas no Brasil contemporâneo.

A escolha de não incluir imagens ou cores no texto, tem implicações significativas. Essa ausência destaca a oralidade e o discurso como ferramentas principais para a formação de significados e a construção de identidades. A conversa entre as senhoras se torna o foco, permitindo que o preconceito e os estereótipos emergem diretamente da linguagem, sem a distração de representações visuais que poderiam suavizar ou complicar a interpretação. Além disso, essa escolha enfatiza a limitação da visão estereotipada do “índio”, conforme veio-se mostrando.

Contudo, essa falta de imagens e cores pode ser vista como uma provocação ao leitor: convidando-o a refletir sobre suas próprias percepções e preconceitos, questionando o que significa ser indígena em um mundo contemporâneo. Assim, a crônica utiliza a linguagem como seu único recurso expressivo, desafiando o público a engajar-se de forma crítica com o tema abordado. Essa abordagem ressoa com a ideia de que a construção da identidade é complexa e permeada por ideologias, como observa Gregolin: “A linguagem é um espaço de disputa onde se constroem e desconstroem identidades, revelando as tensões e contradições sociais” (Gregolin, 2005, p. 88).

A crônica convida a refletir sobre como a identidade indígena é construída socialmente e como estereótipos podem perpetuar visões limitadas e prejudiciais. Por meio da Análise de Discurso, podemos compreender a importância de desafiar essas narrativas e promover uma representação mais inclusiva e diversificada das identidades indígenas. A escola e a sociedade, em geral, devem trabalhar para romper com esses estereótipos, incentivando discussões críticas que reconheçam e valorizem a pluralidade das experiências indígenas no Brasil atual.

## **5 RELATO DE APLICAÇÃO DE ATIVIDADES DE LEITURA E INTERPRETAÇÃO: dando voz às perguntas não feitas**

Nesta seção, apresenta-se o relato da aplicação de uma Unidade Didática fundamentada na teoria da Análise de Discurso desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras). A proposta, voltada à interpretação e compreensão de textos foi aplicada ao longo de três semanas, em um total de 14 horas/aula. A aplicação ocorreu em uma turma do quarto ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal localizada no Sudoeste do Paraná, composta por 16 alunos, com idades entre 8 e 9 anos.

Como professora da turma, essa familiaridade com os alunos facilitou significativamente a aplicação da Unidade Didática. Conhecendo o perfil, as dificuldades e os interesses dos estudantes, foi possível ajustar as atividades e as abordagens pedagógicas de forma mais eficiente. Além disso, o fato de já ter um vínculo com os alunos e compreender o contexto social e cultural deles tornou o processo de ensino-aprendizagem mais fluido e eficaz. Durante os encontros, conduzi atividades de leitura e discussão, incentivando os alunos a refletirem sobre os textos, considerando não apenas a estrutura dos textos, mas também seus contextos sociais, culturais e ideológicos. A proposta foi levar os alunos a analisar como as expressões utilizadas nos textos estão carregadas de significados e como esses significados se relacionam com o contexto em que os textos foram produzidos, especialmente a realidade rural que muitos dos alunos vivenciam.

As falas dos alunos foram registradas durante as atividades, permitindo observar como as reações e interpretações deles estavam, muitas vezes, imersas em uma leitura crítica do conteúdo. A interação foi extremamente rica, com destaque para as discussões sobre os personagens e os contextos apresentados nos textos. Muitos alunos demonstraram grande interesse em analisar as implicações das palavras e expressões presentes nos textos e como elas dialogavam com suas próprias experiências cotidianas. Essa reflexão foi essencial para o desenvolvimento das habilidades de leitura, compreensão e análise crítica dos alunos, fundamentais na abordagem da Análise de Discurso.

Todos os alunos participaram com o consentimento dos responsáveis, e as atividades realizadas estavam alinhadas com os objetivos da pesquisa, que visavam aprimorar a compreensão de leitura e desenvolver a capacidade crítica dos alunos, através de uma abordagem discursiva que fosse próxima das realidades deles. Não houve coleta de dados pessoais além daqueles necessários para fins educacionais, garantindo que o processo estivesse em conformidade com os termos da pesquisa.

O corpus da pesquisa baseia-se em textos selecionados do livro didático *Pitangá Mais* (Buranello, 2021), explorados sob uma perspectiva discursiva. Nesse contexto, a escolha pelo uso de um material didático vigente reflete o objetivo de mostrar como a prática docente pode ressignificar propostas tradicionais de leitura, promovendo um olhar crítico sobre as atividades presentes no livro. A proposta foi estruturada para superar abordagens centradas na compreensão superficial, frequentemente limitadas a aspectos formais, e buscou ampliar os horizontes de sentido por meio de questões que exploram o não dito, possibilitando reflexões que revelam as dimensões críticas e ideológicas dos discursos.

O módulo I da Unidade Didática, intitulado "Construindo Pontes: O Que o Conto Não Nos Conta", foi aplicado nos dias 02 e 03 de dezembro de 2024, totalizando 5 horas/aulas. Este módulo começou com uma discussão oral sobre o conceito de amizade e conflito, utilizando perguntas como "O que acontece quando brigamos com um amigo?" e "O que pode ser feito para reatar uma amizade depois de uma briga?". Essas questões ajudaram a ativar o conhecimento prévio dos alunos, que responderam com falas cheias de significados emocionais. O aluno<sup>3</sup> 1 comentou: *"Quando brigamos com um amigo, a gente se sente triste, porque é como se parte de nós estivesse quebrada"*. O aluno 2 destacou: *"Às vezes, depois de brigar, é só conversar e pedir desculpas. Assim a gente faz a amizade voltar"*. E, também, ouviu-se do

---

<sup>3</sup> Os alunos foram identificados a partir de uma numeração, no caso, de 1 a 16. Valemo-nos desse encaminhamento para preservar as identidades, garantindo o anonimato durante o processo de coleta de dados e análise, em conformidade com os princípios éticos da pesquisa educacional.

aluno 3: *“Brigar só gera discórdia, não leva a nada. Depois a gente tem que voltar a ser amigo e fingir que nada aconteceu”.*

Essas respostas revelam que as crianças possuem um entendimento afetivo sobre os conflitos e reconhecem a importância da amizade e do reatar em vista de que perder um amigo não seria bom. À luz da teoria da Análise de Discurso, essas falas mostram como as condições de produção discursivas das crianças refletem experiências sociais e culturais que moldam suas compreensões de amizade e reconciliação.

Em seguida, os alunos foram levados a refletir sobre as metáforas da ponte e do muro, relacionando-as a atitudes de aproximação e afastamento. Durante a conversa, o aluno 6 afirmou: *“A ponte é como quando você fala algo bonito para o outro, que ajuda a pessoa a entender o que você sente”.* 2 complementou: *“O muro é quando você grita ou fala coisas ruins para o outro, que aí ninguém se entende”.* O aluno 4 disse: *“O muro é como quando a gente briga aqui na escola, e a ponte quando a pedagoga ou a diretora chama pra conversar e faz a gente pensar e se desculpar”.*

Essa associação das metáforas com experiências cotidianas demonstra que as crianças conseguem compreender conceitos abstratos por meio de metáforas discursivas. De acordo com Orlandi (1999) as metáforas operam como construções simbólicas que condensam sentidos culturais, e essa atividade permitiu aos alunos perceberem como os discursos podem unir ou afastar pessoas.

A leitura do conto foi intercalada com pausas estratégicas para discutir o dito e o silenciado no texto, como a ausência do motivo da briga entre Tomás e Serafim. Essa omissão gerou reflexões significativas entre os alunos, obtendo-se respostas, como a do aluno 2: *“Talvez o autor não tenha contado para a gente pensar mais na solução do que no motivo da briga”* e do aluno 9, *“Eu acho que o autor queria que a gente fizesse as nossas próprias suposições. Porque, às vezes, as brigas acontecem e nem sabemos o motivo”.* Essas observações dialogam com a perspectiva do silêncio, que ressalta como as lacunas discursivas orientam a interpretação e deslocam o foco para aspectos mais relevantes, como a resolução do conflito e as metáforas simbólicas. Além disso,

revelam como o silenciamento faz parte do funcionamento discursivo ao ocultar para dizer mais.

A atitude do pedreiro em construir a ponte, contrariando o pedido inicial de Tomás, também foi objeto de análise. Perguntados sobre a avaliação dessa atitude, os alunos 1 e 2 comentaram: *“O pedreiro fez a coisa certa. Ele ajudou os dois a se reconciliar, mesmo sem pedir permissão”* e *“Eu acho que o pedreiro fez isso porque sabia que a briga não era boa e queria ajudar de qualquer jeito”*.

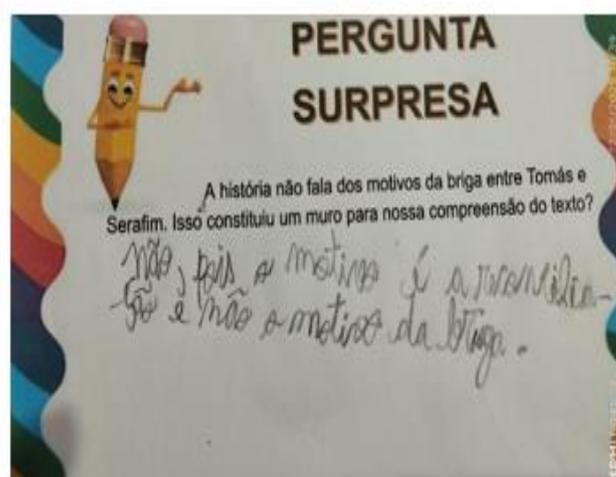
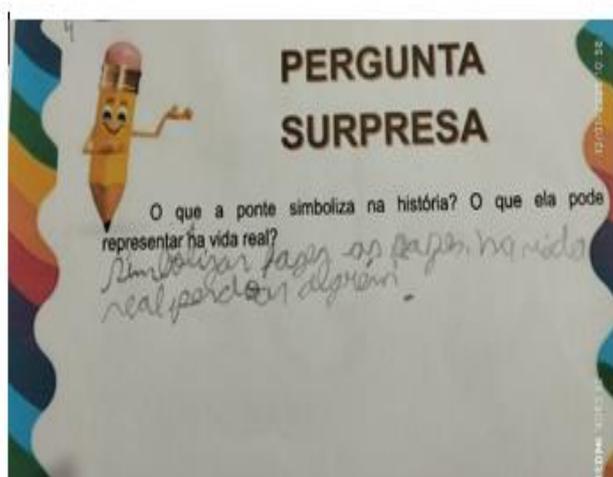
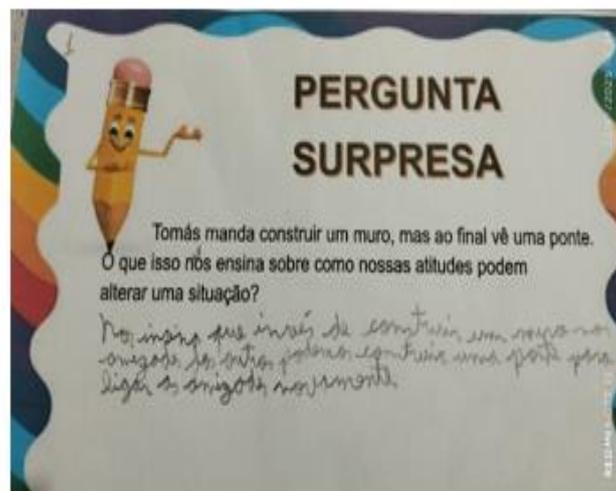
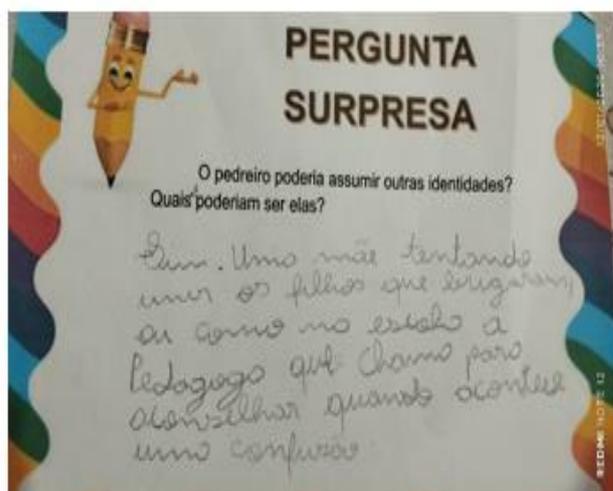
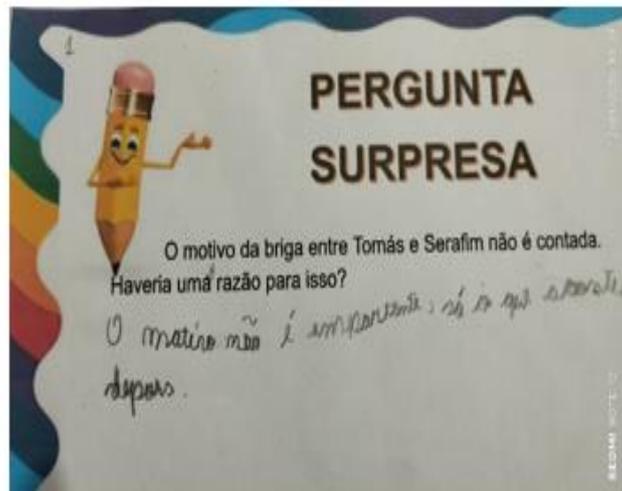
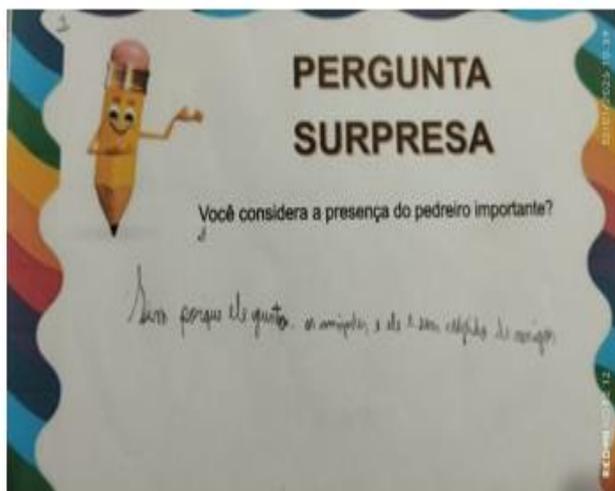
Essas respostas apontam para a compreensão das crianças sobre a mediação e a intencionalidade discursiva do pedreiro. De acordo com a perspectiva teórica da Análise de Discurso, o pedreiro representa uma voz mediadora que desafia a ordem explícita e age com base em uma intenção reconciliadora, exemplificando como os discursos podem subverter hierarquias em prol de soluções mais humanas.

A reflexão sobre a reconciliação foi aprofundada com a pergunta: Será que todas as brigas podem ser resolvidas? As respostas mostraram a maturidade crítica dos alunos, como o aluno 12: *“Nem sempre, às vezes, as pessoas precisam de um tempo para se acalmar antes de conversar”* e aluno 7, *“A reconciliação é importante, mas tem briga que não dá para resolver assim. Se alguém fez algo muito ruim, talvez não dê para ser amigo de novo”*. Essas falas refletem a presença de múltiplas vozes e pontos de vista em um mesmo enunciado. A percepção de que nem todos os conflitos têm solução demonstra a habilidade dos alunos de considerar diferentes perspectivas e reconhecer as limitações das relações humanas, posicionando-se de forma crítica diante da complexidade das interações sociais.

A reflexão sobre essas questões, levantadas durante a leitura discursiva do texto e exploradas na oralidade, manifestou-se claramente nos registros realizados pelos alunos na dinâmica Cartão Pergunta Surpresa. Esses registros salientam como as discussões em sala de aula estimularam interpretações diversificadas e permitiram aos alunos elaborar novas compreensões sobre o texto.

Vejamos os recortes a seguir:

Figura 9- Dinâmica “Pergunta Surpresa”



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

Na questão: Você considera a presença do pedreiro importante? a resposta do aluno 16, *“Sim, ele junta os amigos, ele é um cupido de amigos”* revela uma interpretação afetuosa e simbólica da figura do pedreiro. Ao compará-lo a um cupido, o aluno atribui ao personagem um papel essencial na mediação e reconciliação, sugerindo que ele não apenas constrói a ponte material, mas também atua na construção de laços emocionais e sociais. Essa metáfora reflete a percepção de que o gesto do pedreiro transcende o trabalho técnico, assumindo um caráter ético e relacional.

Do ponto de vista da Análise de Discurso, a fala expressa a mobilização de repertórios culturais e afetivos do aluno, indicando uma ampliação dos sentidos propostos pelo texto. A escolha do termo "cupido" confere ao pedreiro uma dimensão simbólica que enriquece a narrativa, conectando-a ao universo cotidiano e às experiências de mediação e harmonia. Trata-se de uma retomada simbólica por meio de uma memória discursiva que associa a imagem do cupido aos laços afetivos.

Já na questão: O pedreiro poderia assumir outras identidades? Quais poderiam ser elas? A resposta do aluno 13, *“Sim. Uma mãe tentando unir os filhos que brigaram, ou como na escola a Pedagoga que chama para aconselhar quando acontece uma confusão”*, reforça a capacidade de ressignificar o personagem. Ao associá-lo a figuras mediadoras do cotidiano, o aluno projeta papéis que simbolizam cuidado, empatia e reconciliação. Essa interpretação exemplifica a formação discursiva da amizade, pois o aluno articula referências de sua vivência para construir sentidos, mostrando como o texto dialoga com diferentes experiências e perspectivas. Traz à cena, também, as relações de poder, ao passo que as figuras da coordenação são aquelas que executam certos papéis, mediando, especialmente, as relações entre os alunos na escola.

Na questão: O que a ponte simboliza na história? O aluno 5 expressa: *“Simboliza fazer as pazes. Na vida real, perdoar alguém”*. Essa resposta demonstra a compreensão do simbolismo central do texto, associando a ponte à ideia de reconciliação e ao ato de perdoar. A resposta demonstra a habilidade do aluno de relacionar o elemento simbólico da narrativa a situações reais, reconhecendo a ponte como um símbolo de superação de conflitos e de reaproximação entre as pessoas. Devemos destacar que os alunos se mostram

obedientes à formação discursiva que representa o bom sujeito: aquele que reconhece erros e se reconcilia.

Sobre a questão: O motivo da briga entre Tomás e Serafim não é contado. Haverá uma razão para isso? O aluno 11 diz: *“O motivo não é importante, só o que acontece depois”*. Aqui, o aluno identifica um aspecto fundamental do texto: o silenciamento sobre o motivo da briga desloca o foco narrativo para a resolução do conflito. Essa percepção reflete uma interpretação crítica, alinhada à ideia de que o texto enfatiza o processo de reconciliação como mensagem central, minimizando a relevância dos fatores que originaram o conflito.

Quando questionado: A história não fala dos motivos da briga entre Tomás e Serafim. Isso constitui um muro para a nossa compreensão do texto? ouviu-se do aluno 4: *“Não, pois o motivo é a reconciliação e não o motivo da briga”*. O aluno demonstra entendimento da narrativa ao perceber que a ausência do motivo da briga não prejudica a compreensão do texto, mas, ao contrário, reforça a importância da reconciliação. Essa resposta demonstra a habilidade de interpretar o texto para além de suas lacunas, atribuindo um papel construtivo ao silenciamento enquanto recurso discursivo que orienta o leitor para o valor simbólico da ponte.

A última questão: Tomás manda construir um muro, mas ao final vê uma ponte. O que isso nos ensina sobre como nossas atitudes podem alterar uma situação? Temos a resposta do aluno 1: *“Nos ensina que, em vez de construir um muro nas amizades dos outros, podemos construir uma ponte para ligar as amizades novamente”*.

Nesta resposta, o aluno extrapola a lição do conto para o contexto das relações humanas, compreendendo que as atitudes de separação ou aproximação possuem impacto direto na qualidade das interações. A referência ao muro e à ponte demonstra uma leitura simbólica, onde o aluno entende que as escolhas individuais têm o poder de transformar situações de conflito em oportunidades de união.

Essas respostas evidenciam como a leitura mediada por questões discursivas favorece a formação de leitores críticos e sensíveis às dimensões simbólicas e éticas dos textos. A Análise de Discurso como mediadora contribui para que os alunos reconheçam as relações de poder, os silenciamentos e as

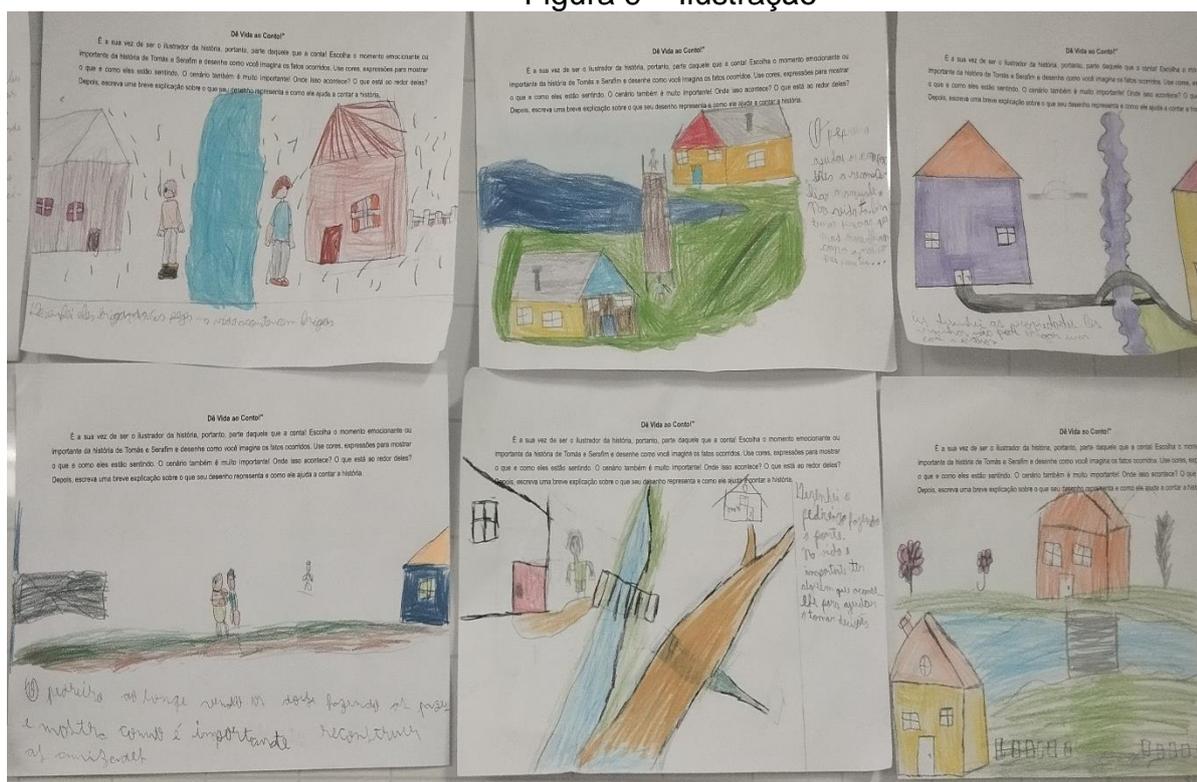
escolhas discursivas que perpassam a narrativa, tornando a leitura um processo ativo de construção de sentidos. Ao mesmo tempo que os alunos demonstram a habilidade de relacionar o conteúdo narrativo às suas próprias vivências, há também a possibilidade de interpretações divergentes, que podem enriquecer ou limitar o alcance das discussões, dependendo do nível de mediação docente.

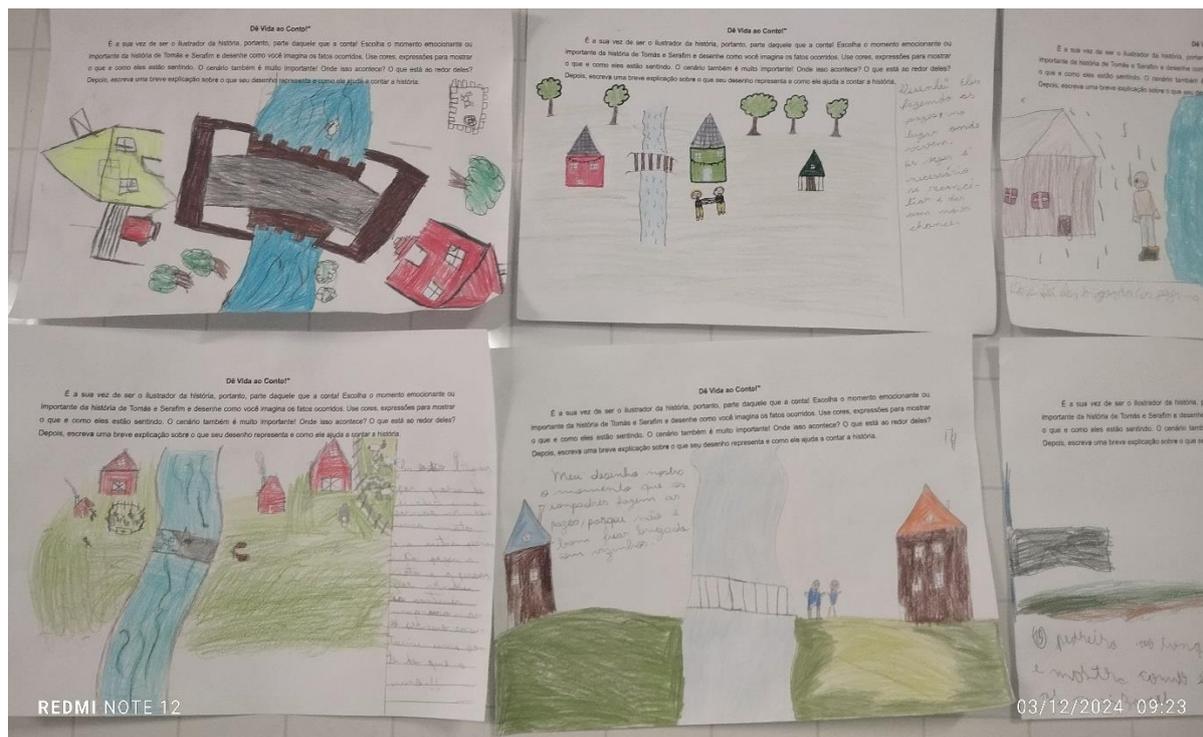
Assim, o processo de leitura se revela tanto como um exercício de construção de sentidos quanto como uma oportunidade para explorar a diversidade de perspectivas, promovendo um aprendizado mais profundo e conectado à realidade, favorecendo a compreensão crítica dos alunos sobre as questões sociais e culturais que o texto aborda.

Para finalizar o módulo, os alunos participaram de uma atividade de ilustração, na qual representaram momentos importantes do conto. A maioria optou por ilustrar a construção da ponte, com expressões que demonstram a surpresa e a felicidade dos personagens, utilizando cores vivas para representar a reconciliação. Essas escolhas semióticas refletem a capacidade dos alunos de traduzirem suas interpretações e emoções em representações visuais.

Segundo Orlandi, “a prática de leitura é sempre interpretativa, e as ilustrações demonstram como os alunos incorporaram e ressignificaram os sentidos do texto por meio de um discurso visual” (Orlandi, 2007, p. 62).

Figura 9 – Ilustração





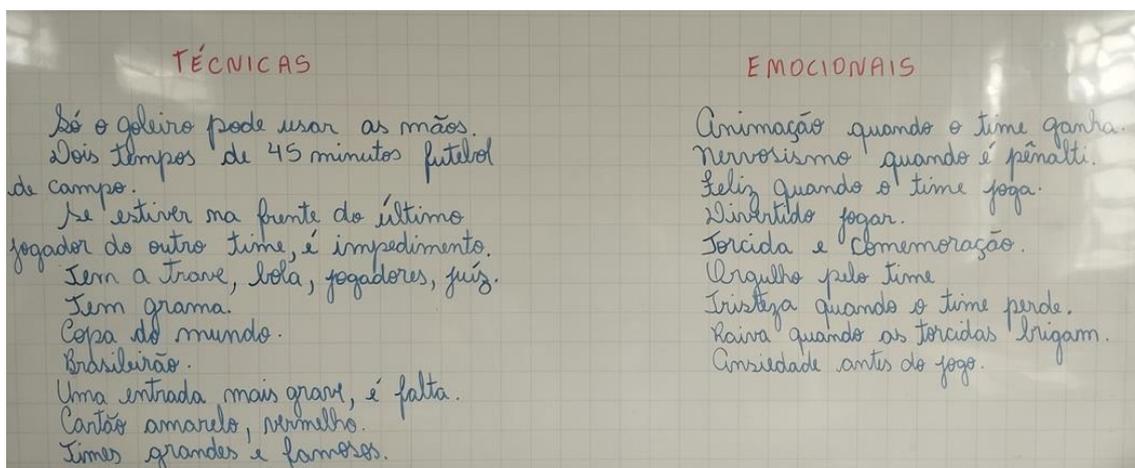
Fonte: Elaborado pela autora (2024)

O módulo II da Unidade Didática, intitulado Regras ou Poesia: O Futebol e suas Múltiplas forma de Compreensão, foi aplicado nos dias 04 e 09 de dezembro de 2024, totalizando 5 horas/aulas.

A aula iniciou com um diálogo dinâmico para explorar as percepções iniciais dos alunos sobre o futebol. As perguntas introdutórias, como: Qual é o jogo mais popular do Brasil? E, qualquer pessoa pode jogar futebol? despertaram grande participação e entusiasmo.

As respostas foram registradas no quadro, divididas entre categorias técnicas e emocionais.

Figura 10 – Categorização do futebol



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A categorização ajudou a demonstrar que o futebol é mais do que um conjunto de regras; é também uma experiência afetiva e cultural para os alunos, salientando a polissemia do esporte no imaginário coletivo. Ao dividir as respostas em 'técnicas' e 'emocionais', emergiram dois aspectos complementares que estruturam o significado do futebol: o esporte enquanto prática normatizada, com regras, competições e uma lógica institucionalizada; e o futebol como vivência social, carregada de afetos, identidades e memórias.

Essa dupla dimensão indica como o futebol, além de ser uma prática esportiva, funciona como um espaço discursivo onde sentidos sobre pertencimento, rivalidade e coletividade são construídos. Para os alunos, referências como 'divertido jogar' ou 'orgulho pelo time' não apenas expressam o prazer pelo jogo, mas também refletem a construção de vínculos sociais e culturais. Esses vínculos se manifestam em práticas cotidianas, como a organização de 'peladas', o uso de camisetas de times ou mesmo as discussões familiares em dias de clássico, revelando a função do futebol como mediador de experiências que ultrapassam o campo de jogo.

Após a introdução ao tema, os verbetes enciclopédico e poético foram apresentados aos alunos. Durante a leitura, diversas reações foram compartilhadas, revelando como cada gênero provocou diferentes interpretações e sentimentos. Os alunos identificaram o verbete enciclopédico ressaltando que era "mais sério" e "tinha regras claras". Apesar da clareza e

objetividade, alguns alunos observaram que o texto parecia "sem emoção", refletindo uma leitura que privilegia o conteúdo técnico e normativo em detrimento de dimensões afetivas ou culturais. Essa observação também permite interpretar que o discurso enciclopédico está inserido em uma formação discursiva que prioriza a estabilidade dos sentidos, afastando-se de subjetividades e variações culturais.

No verbete poético, as metáforas e imagens, como 'chutar a lua', despertaram grande curiosidade e geraram interpretações simbólicas. A aluna 13 comentou: "*É como um sonho grande, mas pode ser difícil de alcançar*".

Essa fala demonstra a mobilização de repertórios culturais e afetivos no processo de leitura, mostrando como as metáforas no texto poético têm o potencial de engajar os leitores em uma dimensão interpretativa mais aberta e emocional. A construção discursiva do verbete poético, ao invés de estabilizar sentidos, fomenta uma multiplicidade de leituras, permitindo que os alunos tragam suas próprias vivências para a interpretação.

Após as leituras, os alunos foram incentivados a apontar proximidades e diferenças entre os textos. Algumas observações chamaram atenção: Aluno 15, "*O primeiro fala só de regras e coisas certas, o outro fala com sentimento*". E, o aluno 5, "*No poético, parece que o futebol é mais divertido*". Essas falas dos alunos mostram o sucesso da proposta de análise discursiva ao aproximá-los dos sentidos explícitos e implícitos nos textos. Elas também mostram que os alunos começaram a mobilizar ferramentas críticas para identificar como diferentes gêneros e formações discursivas constroem perspectivas diversas sobre um mesmo objeto, nesse caso, o futebol.

A ausência de menções às desigualdades de gênero e raça foi apontada por alguns alunos, como no comentário: Aluna 12, "*Por que não fala das dificuldades das meninas?*". Esse apontamento revela a entrada de discursos críticos no espaço da sala de aula, onde os alunos questionam as limitações do texto e suas exclusões ideológicas.

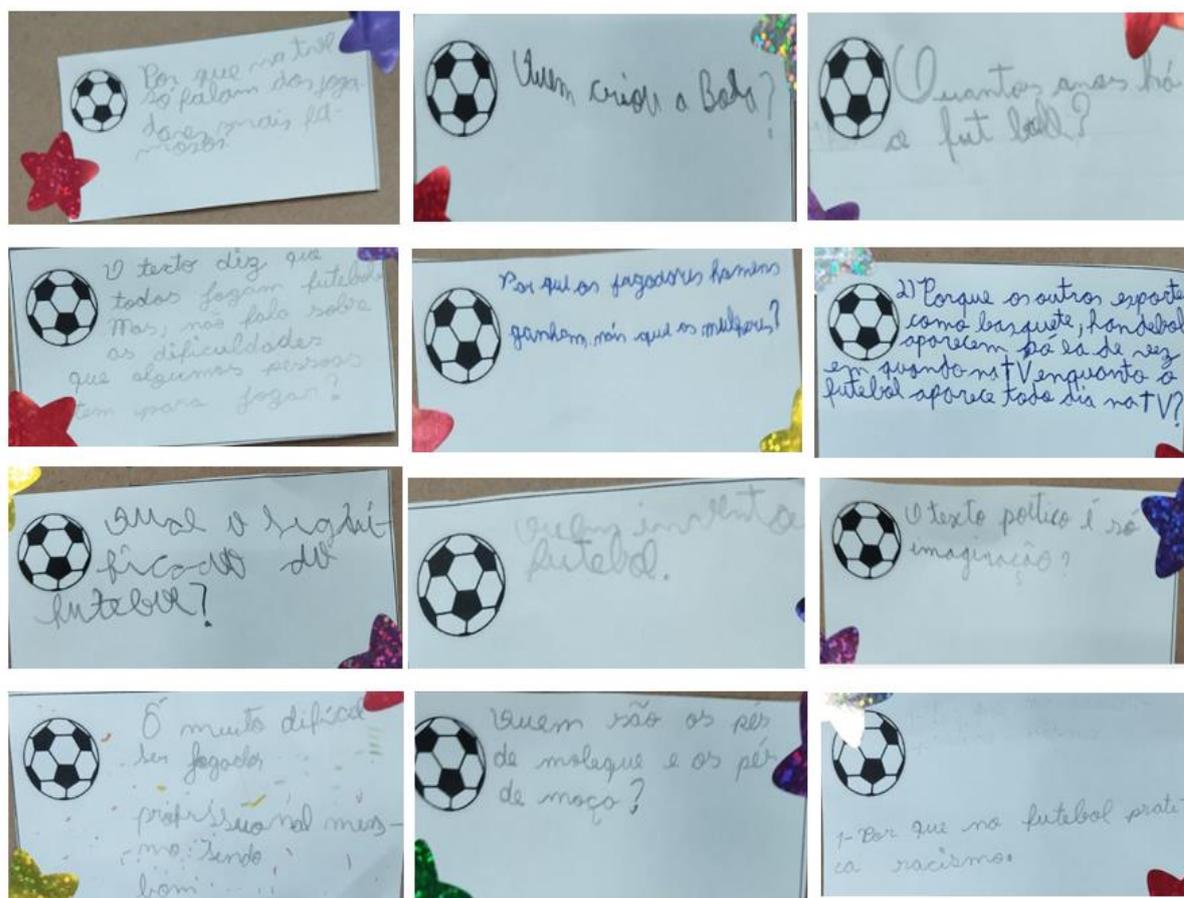
A atividade promoveu diálogo e participação ativa, demonstrando que é possível trabalhar de forma discursiva. Os alunos mobilizaram referências pessoais e culturais para interpretar os textos, discutindo suas intenções e

diferenças. Isso salientou o potencial da análise discursiva para estimular reflexões críticas e significativas, mesmo em idades iniciais.

Na sequência foi realizado a dinâmica Painel de Perguntas, onde cada aluno teve a oportunidade de se expressar sobre o conteúdo informacional dos verbetes, sobre as metáforas usadas ou quaisquer outras dúvidas/questões provocadas pela leitura dos textos.

Figura 11- Dinâmica Painel de Perguntas





Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As reflexões formuladas pelos alunos revelam a capacidade de leitura crítica e a mobilização de repertórios discursivos que dialogam com os textos apresentados. As questões dos alunos 3 e 1: “Por que na TV só falam dos jogadores mais famosos?” “Por que outros esportes como basquete, handebol aparecem só lá de vez em quando na TV enquanto o futebol aparece todo dia na TV?”.

Essas perguntas refletem a influência do discurso midiático na construção de hierarquias esportivas. A centralidade do futebol na mídia brasileira reforça uma formação discursiva que privilegia esse esporte como elemento cultural dominante, silenciando outras modalidades esportivas.

Na Análise de Discurso, entende-se que o discurso midiático reproduz relações de poder, dando visibilidade a determinados sujeitos e apagando outros. A pergunta do aluno 7 sobre os ‘jogadores mais famosos’ também expõe

a naturalização da mercantilização do esporte, em que a fama é construída como um critério de relevância.

Nas questões formuladas pelos alunos 13 e 8, *“O texto diz que todos jogam futebol. Mas não fala sobre as dificuldades que algumas pessoas têm para jogar.”* *“Por que os jogadores homens ganham mais que as mulheres?”* *“É muito difícil ser jogador profissional mesmo sendo bom.”*, eles abordam lacunas importantes nos discursos apresentados pelos textos. Ao questionar as dificuldades de acesso ao futebol, os alunos destacam os limites da universalidade proclamada no verbete enciclopédico, que silencia sobre desigualdades de gênero, classe e acesso a recursos.

A questão sobre a diferença salarial entre homens e mulheres no futebol mobiliza uma crítica a uma formação discursiva que naturaliza a desigualdade de gênero no esporte. O discurso dominante constrói a narrativa de que o futebol masculino é mais ‘valioso’, o que invisibiliza o talento e os esforços das mulheres no esporte, reproduzindo um apagamento histórico. O questionamento sobre a dificuldade de se tornar jogador profissional reflete a percepção de que, apesar do futebol ser apresentado como um espaço de mobilidade social, ele também é marcado por barreiras sistêmicas, como a exclusão de jovens de classes menos favorecidas e o acesso restrito à profissionalização.

A questão da aluna 16, *“Por que no futebol pratica racismo?”* a aluna demonstra uma leitura crítica que emerge de uma formação discursiva antirracista, possivelmente mobilizada pelo repertório cultural e pelo contexto sociopolítico em que estão inseridos. Na Análise de Discurso, entende-se que o racismo no futebol é um exemplo de como práticas discursivas e não discursivas operam para manter estruturas de poder. O discurso midiático e institucional frequentemente silencia ou minimiza os casos de racismo, enquanto os alunos, ao levantarem essa questão, deslocam os sentidos estabilizados, revelando tensões sociais presentes no esporte.

Em relação as questões dos alunos 10 e 14: *“Quem são os pés de moleque e os pés de moça?”* *“O texto poético é só imaginação.”*, indicam a curiosidade dos alunos em decifrar as metáforas presentes no texto poético. Os *“pés de moleque”* e *“pés de moça”* evocam imagens que remetem a um futebol lúdico e popular, mas também podem ser lidos como formas de resistência

cultural frente à profissionalização e mercantilização do esporte. A afirmação de que *“o texto poético é só imaginação”* reflete uma tensão entre o concreto e o simbólico, característica das leituras iniciais de textos metafóricos. Esse tipo de comentário revela como os alunos estão começando a explorar a polissemia dos sentidos, ainda que prefiram, em alguns momentos, buscar um significado literal.

As questões dos alunos 3,5 e 9, *“Quem criou a bola?” “Quem criou o futebol?” “Qual o significado de futebol?”*, demonstram o interesse dos alunos em compreender a origem histórica e a definição conceitual do futebol. Na Análise de Discurso, essas questões podem ser vistas como uma busca por sentidos estabilizados e legitimados, que oferecem segurança interpretativa frente a temas amplos e complexos. A pergunta sobre o *“significado de futebol”* também pode ser lida como uma tentativa de acessar discursos institucionais ou acadêmicos que explicam o fenômeno, revelando o desejo dos alunos de conectar o texto ao seu contexto mais amplo.

Vale ressaltar que essa atividade foi extremamente proveitosa e, para finalizar, foi proporcionado um momento de pesquisa no laboratório de informática onde os alunos tiveram a oportunidade de pesquisar sobre essas questões/curiosidades. Ao retornarem à sala de aula e compartilharem suas descobertas com os colegas, consolidaram o que aprenderam, enriquecendo o debate coletivo. Esse momento de troca permitiu que diferentes perspectivas fossem exploradas, revelando uma interação pedagógica significativa, que contribui para a formação de sujeitos reflexivos e para o desenvolvimento de uma prática pedagógica dialógica.

Essa dinâmica funcionou como um espaço de resignificação coletiva, onde os alunos não apenas questionaram os textos, mas também ampliaram os sentidos em torno do futebol. A análise discursiva da aula revela que a leitura crítica pode ser promovida desde cedo, ao criar espaços para os alunos reconhecerem que o discurso não é neutro. Por meio do diálogo, os alunos foram incentivados a explorar os efeitos ideológicos dos textos e a refletir sobre sua própria posição como sujeitos históricos e discursivos. Essa abordagem transforma a leitura em um ato político, que vai além da decodificação, capacitando os alunos a interagir criticamente com os textos e suas realidades sociais.



Os textos produzidos pelos alunos mostram uma rica capacidade de associar esportes e jogos a metáforas da vida, revelando aprendizados sobre valores, superação e trabalho coletivo. Cada resposta demonstra como essas atividades são mais do que simples brincadeiras, servindo como representações simbólicas de situações do cotidiano e da sociedade.

No texto sobre o futebol, os alunos destacaram a importância do trabalho coletivo, refletindo que “se uns ajudarem os outros, todo mundo aprende mais”. Essa perspectiva evidencia uma visão solidária e colaborativa, essencial tanto no esporte quanto na vida em comunidade.

Com relação à roda pião, a ideia de paciência é central. A metáfora do pião que precisa de tempo para ganhar velocidade reflete a noção de que o sucesso e o progresso na vida dependem de esforço contínuo e persistência.

No caso de pega-pega, o texto relaciona a dinâmica do jogo com a busca por objetivos, ressaltando a importância de correr atrás das oportunidades e de aprender a se levantar após ser pego, demonstrando uma visão de resiliência frente aos desafios.

Para o esporte hipismo, apesar de pouco conhecido, os alunos criaram uma forte relação com a superação de obstáculos, destacando que derrubar uma barreira não é o fim, mas uma oportunidade de tentar novamente até alcançar o objetivo.

O texto sobre pular corda reforça a ideia de enfrentamento ativo dos problemas. A metáfora de “pular os problemas” e insistir, mesmo quando falhamos, revela um discurso de perseverança e otimismo.

Já no vôlei, os alunos destacaram a importância do trabalho em equipe e da atenção, mencionando que errar faz parte do processo, mas que sempre há uma nova oportunidade para tentar novamente. Isso reflete uma visão de aprendizado contínuo e resiliência.

No caso de cabra cega, o foco foi na confiança, tanto nos outros quanto em si mesmo, para superar desafios, mesmo quando não se pode enxergar o caminho claramente. Essa narrativa reforça valores como cooperação e autoconfiança.

Por fim, o texto sobre tênis de mesa abordou o aprendizado através dos erros, destacando que cada falha ensina algo novo e que a prática constante

leva à melhoria. Essa visão conecta diretamente a prática esportiva com o amadurecimento pessoal e a resiliência.

De forma geral, os textos mostram como os alunos mobilizaram repertórios discursivos que integram experiências individuais e valores coletivos. Sob o viés da Análise de Discurso, fica claro que as respostas dos alunos ressignificam os esportes como espaços de aprendizado ético e cidadania. Os sentidos produzidos revelam formações discursivas voltadas para a superação, a cooperação e a perseverança, demonstrando que o esporte é um campo fértil para formar sujeitos reflexivos e críticos, capazes de enxergar além das práticas imediatas e compreender suas implicações na vida em sociedade.

O módulo III da Unidade Didática, intitulado Além da Aparência: Desafiando Estereótipos e Abrindo Espaço Para Conhecer o Outro, foi aplicado nos dias 10 e 11 de dezembro de 2024, totalizando 4 horas/aulas.

Iniciamos a aula contextualizando o gênero crônica. Muitos alunos reconheceram a crônica como algo próximo de 'histórias do dia a dia'. Para introduzir o tema, eles foram questionados: Como vocês se sentiriam se fossem julgados apenas pela aparência? As respostas dos alunos 1 e 3 foram: *"Eu ficaria triste porque não dá para conhecer a pessoa só de olhar"* e *"Às vezes, a gente acha que sabe sobre alguém, mas não sabe nada."* Essas respostas revelaram a sensibilidade dos alunos diante do tema, apontando para o impacto dos julgamentos baseados em estereótipos.

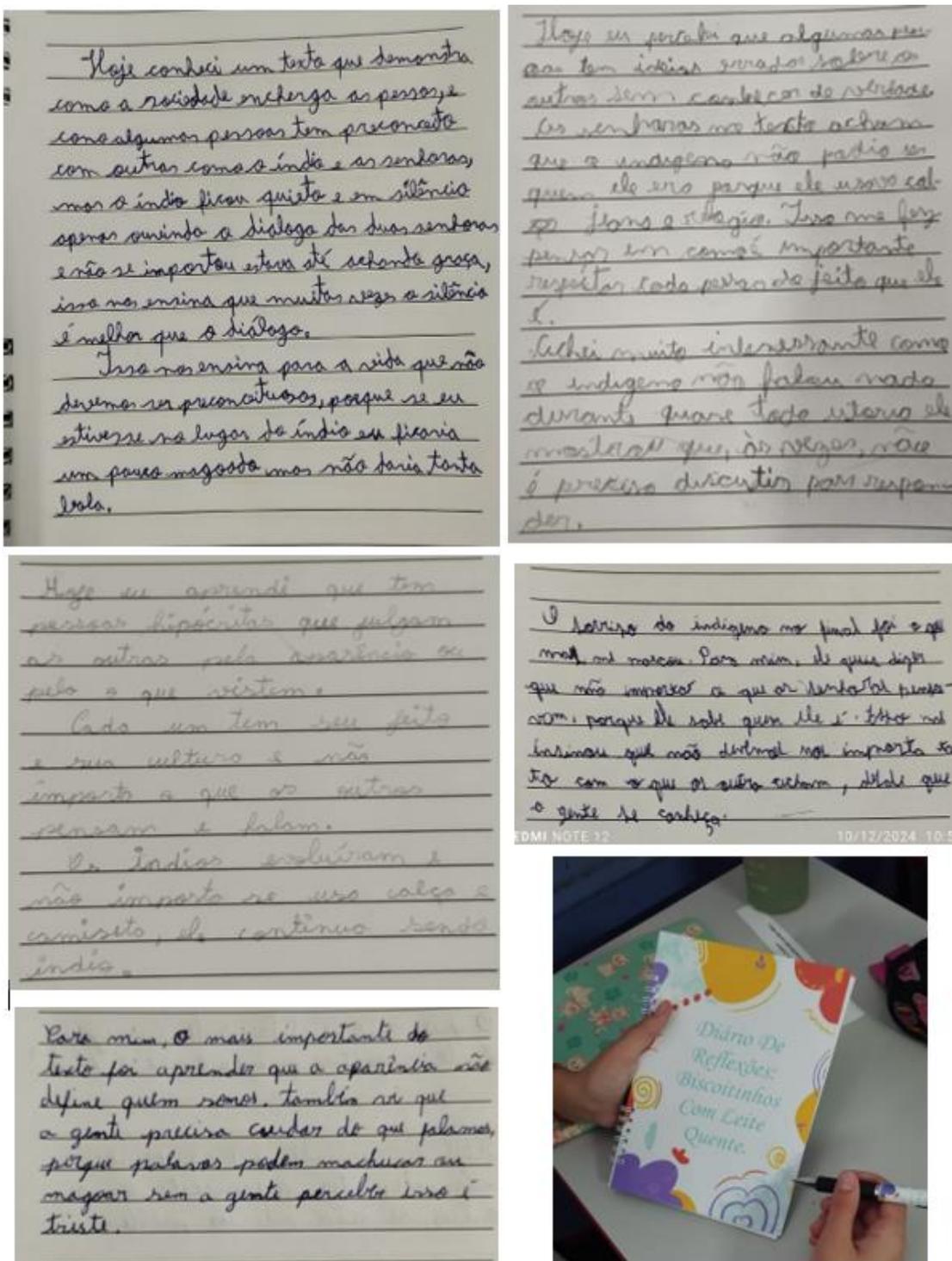
Após essa reflexão foi realizada a leitura da crônica, fazendo pausas para analisar os diálogos das senhoras e a ausência de fala do indígena. Houve comentários como do aluno 8: *"Elas acham que sabem tudo, mas estão falando coisas que não são verdade."* Essa fala abriu espaço para discutirmos como a linguagem das senhoras reflete preconceitos enraizados. O aluno 11 acrescentou: *"Parece que elas só veem índios do jeito que eles eram antigamente, mas eles evoluíram"*.

O silêncio do indígena foi interpretado de formas variadas como mostram os alunos 1 e 5: *"Ele ficou quieto porque sabia que elas estavam erradas e quis deixar elas perceberem sozinhas"* ou *"Talvez ele não quisesse discutir, mas o sorriso dele foi como se dissesse que ele sabe quem ele é"*. Essas interpretações demonstraram a habilidade dos alunos em perceber os sentidos implícitos no

discurso, reforçando a importância do silêncio como resistência para o trabalho da interpretação.

Na sequência, os alunos registraram suas impressões no Diário de Reflexões, como mostra o recorte a seguir.

Figura 13 – Diário de Reflexão



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

As reflexões apresentadas pelos alunos, à luz da Análise de Discurso, revelam como sentidos são construídos a partir de memórias discursivas, posições ideológicas e lugares de enunciação. Esses aspectos estão presentes nas reflexões dos alunos sobre o preconceito e a identidade indígena, tendo como base o comportamento das senhoras e do indígena na narrativa lida.

Em primeiro lugar, percebe-se que os alunos identificam os estereótipos sobre os povos indígenas presentes no discurso das senhoras. Comentários como do aluno 4, *"Acham que o indígena não podia ser quem ele era porque usava calça jeans e relógio"*, demonstram a compreensão de que há uma cristalização ideológica da figura do indígena, associada a uma visão exótica e anacrônica. Essa leitura demonstra como a memória discursiva reproduz imagens fixas e preconceituosas que os alunos começam a questionar.

O silêncio do indígena é interpretado como um gesto carregado de sentidos. Expressões como a dos alunos 6 e 7 *"O silêncio é melhor que o diálogo"* e *"Às vezes não é preciso discutir para responder"* indicam que os alunos compreenderam o silêncio como uma forma de resistência discursiva. Sob a perspectiva da Análise de Discurso, o silêncio não é ausência de discurso, mas um não dito que pode desestabilizar sentidos dominantes. Nesse caso, os alunos interpretaram o gesto do indígena como uma recusa em legitimar o discurso preconceituoso das senhoras.

Além disso, os textos revelam o papel dos lugares de enunciação na construção de sentido. Quando os alunos 1 e 3 dizem, *"Se eu estivesse no lugar do índio, ficaria magoado, mas não daria tanta bola"* ou *"Isso me ensinou que não devemos nos importar com o que os outros acham"*, notamos que as interpretações estão marcadas por suas vivências e experiências pessoais. A Análise de Discurso aponta que os sujeitos são atravessados pelos discursos e ocupam posições que influenciam como leem e compreendem o mundo.

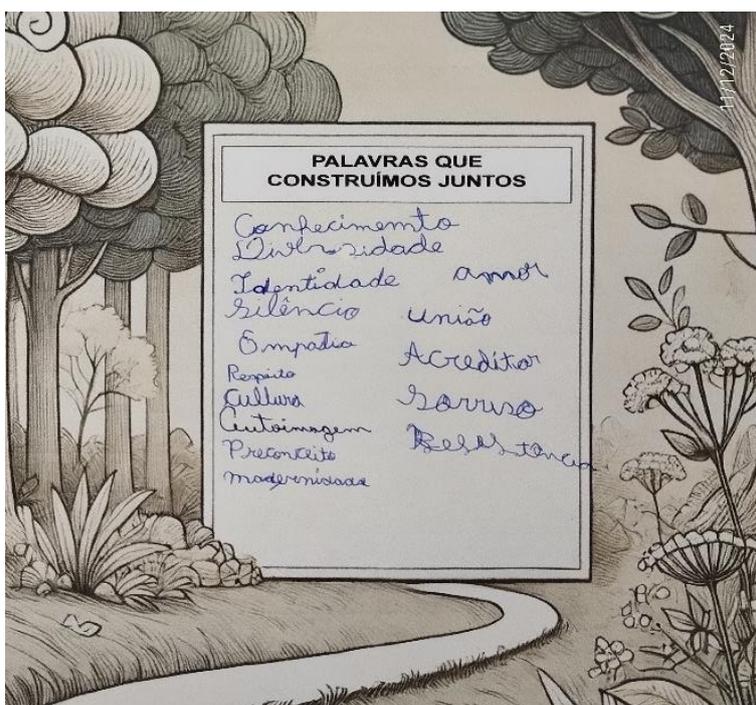
Outro ponto importante é o reconhecimento das relações de poder mediadas pelo discurso. Afirmações do aluno 2, *"As palavras podem machucar ou magoar sem a gente perceber"* mostram um saber dos alunos sobre os efeitos do preconceito e o impacto das palavras nas relações sociais. Essa percepção é essencial para compreender como o discurso mantém ou desestabiliza hierarquias.

Por fim, a ideia de subjetivação também emerge nos textos. O aluno 2 ao afirmar que *"A aparência não define quem somos"*, o aluno reconhece que a identidade não está restrita ao olhar do outro, mas é afirmada pelo próprio sujeito. Essa reflexão reforça a visão de que a identidade é dinâmica e multifacetada, em constante construção por meio dos discursos.

Em síntese, os textos mostram que os alunos compreenderam aspectos centrais do funcionamento do discurso, como a memória discursiva, o silêncio como resistência, a ideologia e as relações de poder. Essa análise evidencia o potencial crítico da narrativa utilizada, promovendo reflexões sobre preconceitos e a valorização da diversidade discursiva e cultural.

Finalizamos o módulo com a atividade *As Palavras que Construimos Juntos*. O objetivo da atividade foi destacar como as palavras podem construir um ambiente mais respeitoso e como o discurso pode ser uma ferramenta de transformação social. Os alunos foram convidados a pensar em palavras que ajudariam a criar um mundo melhor, focando em conceitos como amizade, empatia, igualdade e inclusão. Cada aluno escreveu a palavra escolhida no cartaz e na sequência realizamos uma roda de conversa para refletir sobre o que havíamos criado.

Figura 14- Palavras que construimos juntos



Fonte: Elaborado pela autora (2024)

A atividade proporcionou uma reflexão significativa sobre diversos conceitos importantes, como conhecimento, diversidade, autoimagem, identidade, empatia, respeito, cultura, preconceito, modernidade, amor, união, acreditar, sorriso e resistência. Esses temas foram explorados à medida que os alunos escolheram e refletiram sobre palavras que poderiam construir um ambiente mais inclusivo e respeitoso, promovendo um diálogo sobre como esses conceitos se conectam na prática.

Para finalizar a atividade, foi oferecido biscoitos com leite quente aos alunos, criando um ambiente acolhedor e simbólico de união e reflexão. A atividade foi um sucesso, promovendo uma reflexão profunda sobre como as palavras constroem realidades sociais e como os alunos podem ser agentes de mudança, utilizando a linguagem de forma mais inclusiva e respeitosa.

Figura 14- Biscoitinhos com leite quente



Fonte: Arquivo pessoal da autora

Assim, ao finalizar esta pesquisa, conclui-se que a forma como o professor trabalha e conduz a leitura discursiva pode, de fato, transformar a experiência de leitura, oferecendo uma abordagem mais rica, crítica e reflexiva. Por meio da Análise de Discurso, o docente vai além do texto escrito, explorando as camadas de sentido e as ideologias presentes, e dando aos alunos a oportunidade de se deparar com questões implícitas e tensões sociais, culturais e identitárias que muitas vezes não são explicitadas.

Embora o livro didático forneça as bases iniciais, é a maneira como o professor orienta e guia essa leitura, dando espaço para as perguntas não feitas, que realmente faz a diferença. Ao instigar os alunos a questionar as ideologias dominantes e a refletir criticamente sobre as palavras e silenciamentos no texto, o professor contribui para a formação de leitores mais críticos e conscientes. O objetivo, portanto, foi alcançado, pois os alunos foram incentivados a ir além da superfície, desenvolvendo uma leitura mais profunda, complexa e plural, que os prepara para interpretar o mundo de maneira mais rica e autônoma.

Além disso, é importante destacar que a prática discursiva não se limita ao momento da leitura, mas também deve ser estendida ao ambiente de sala de aula, onde as diferentes perspectivas e vozes dos alunos são ouvidas e respeitadas. Esse espaço de troca e reflexão permite que os alunos se sintam valorizados, ao mesmo tempo em que desenvolvem uma capacidade crítica de interpretar o mundo de forma mais autônoma e plural. Dessa forma, a educação vai além da transmissão de conteúdos, tornando-se um processo de formação integral, que contribui para a construção de um mundo mais justo e inclusivo.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS: AFINAL, POR MEIO DA LEITURA DISCURSIVA, PODEMOS ABRIR ESPAÇO ÀS PERGUNTAS NÃO FEITAS?**

Este estudo buscou sintetizar as principais reflexões trazidas ao longo da pesquisa, salientando a importância da Análise de Discurso como um referencial teórico essencial para a prática pedagógica no contexto do ensino fundamental. A partir da análise de textos presentes no material didático utilizado por uma rede municipal de ensino no Sudoeste do Paraná, foi possível observar como a aplicação dos princípios da Análise de Discurso contribui para a ampliação da compreensão dos textos pelos alunos, promovendo uma leitura mais crítica e reflexiva, capaz de perceber as múltiplas camadas de significados que permeiam as narrativas.

Ficou claro que os textos presentes nos livros didáticos, muitas vezes considerados simples ferramentas de ensino, carregam ideologias, representações sociais e discursos de poder que influenciam a forma como os alunos os interpretam. Quando a leitura é realizada à luz da Análise de Discurso, os alunos são desafiados a questionar essas representações e a refletir sobre as relações de poder, as implicações sociais e culturais presentes nos textos.

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 Análise de Discurso, revela-se extremamente enriquecedora. Ela vai além da simples decodificação do texto, convidando os alunos a refletirem criticamente sobre os discursos, a reconhecerem silenciamentos, metáforas e escolhas discursivas que constroem o sentido das narrativas.

Esse tipo de leitura favorece uma compreensão mais profunda das questões tratadas nos textos e desenvolve habilidades interpretativas e críticas essenciais para a formação de cidadãos conscientes e engajados com as questões sociais e culturais de nosso tempo.

Além disso, este trabalho evidenciou que a prática pedagógica sustentada pela Análise de Discurso pode transformar o ambiente escolar em um espaço de reflexão coletiva, onde a construção do conhecimento é um processo colaborativo entre professores e alunos. O papel do educador, ao mediar esse

tipo de leitura, é fundamental para instigar a curiosidade dos alunos, incentivando-os a desenvolverem suas próprias perguntas, a desafiar interpretações superficiais e a buscar novas perspectivas sobre os textos que estudam.

A Análise de Discurso se configura como uma ferramenta pedagógica poderosa, capaz de transformar a leitura em um exercício de reflexão e ressignificação. A partir dessa abordagem, os alunos têm a oportunidade de se posicionar criticamente em relação aos textos, reconhecendo a importância da linguagem na construção de realidades sociais e culturais. A leitura discursiva não se limita a técnicas de interpretação, mas busca formar leitores que compreendam as complexas relações sociais e as implicações ideológicas envolvidas em qualquer ato de comunicação.

Este estudo reforça a relevância da Análise de Discurso no contexto educacional e sugere caminhos para transformar a prática pedagógica, visando a formação de cidadãos críticos, conscientes e preparados para os desafios sociais contemporâneos. Ao integrar teoria e prática, o trabalho contribui para a construção de uma pedagogia mais inclusiva e reflexiva, que valoriza a diversidade de perspectivas e promove um conhecimento mais plural, engajado com as realidades sociais. A aplicação da Análise de Discurso, como proposta de ensino, configura-se como um caminho promissor para o desenvolvimento de leitores mais capacitados para interpretar, questionar e transformar o mundo ao seu redor.

A leitura discursiva fundamentada na Análise de Discurso abre um espaço significativo para as perguntas não feitas. Ao promover uma leitura crítica e reflexiva, a Análise de Discurso permite que os alunos investiguem as implicações subjacentes, as ideologias e os silenciamentos presentes nas narrativas. As perguntas não feitas surgem da reflexão sobre os discursos de poder, as representações sociais e as práticas ideológicas implícitas nos textos. Ao se envolverem com essa leitura, os alunos são instigados a questionar o que não é explicitamente abordado, como vozes silenciadas, interesses não mencionados e perspectivas ausentes.

O atravessamento da Análise de Discurso como mediadora do trabalho docente no ensino fundamental não só contribui para o desenvolvimento de

habilidades interpretativas mais sofisticadas, mas também proporciona um espaço pedagógico onde as perguntas não feitas podem ser formuladas e exploradas, enriquecendo a compreensão crítica dos textos. A leitura discursiva amplia os horizontes de interpretação e desafia os alunos a pensar além do que é dito, possibilitando uma educação mais reflexiva e engajada com as questões sociais e culturais de nossa sociedade.

## REFERÊNCIAS

- BATISTA, A. A. G.; ROJO, R.; ZÚÑIGA, N. C. Produzindo livros didáticos em tempos de mudança (1999-2002). In: COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. (Org.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 47-72.
- BEZERRA, M. A. Textos: seleção variada e atual. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Org.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUFPG, 2020. p. 33-58.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *O livro didático e a construção do conhecimento escolar*. São Paulo: Cortez, 2008.
- BRANDÃO, H. N. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.
- BRANDÃO, H. N. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, Helena C.; ATIK, M. L. (Orgs.). *Língua, literatura e cultura em diálogo*. São Paulo: Mackenzie, 2003. p. 15-30.
- BRANDÃO, H. H. N. Enunciação e construção de sentido. In: FIGARO, Roseli (Org.). *Comunicação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2015.
- BRAGA, M. A. N. *Os discursos veiculados sobre a mulher e o negro no livro didático público do estado do Paraná: Língua Portuguesa e Literatura: ensino médio*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal da Bahia, 2013.
- BURANELLO, C. *Pitangá mais língua portuguesa: 40 ano: ensino fundamental: anos iniciais*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC, 1997. 144 p.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC / SEF, 1998.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Educação é a Base*. Brasília: MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRONCKART, J-P. *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: PUC-SP, 1999.
- CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1995. p. 13-20.

CORACINI, M. J. Leitura: decodificação, processo discursivo...? In: CORACINI, M. J. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 13-21.

CORACINI, M. J. Funcionamentos discursivos de livros didáticos e materiais didáticos: entrevista com Maria José Coracini. *Dossiê Funcionamentos discursivos de livros didáticos e de materiais didáticos: possibilidades de análise e de trabalho*. *Cadernos Discursivos*, Catalão-GO, v. 1, n. 1, p. 166-177, 2021. ISSN 2317-1006. Acesso em: 22 jun. 2024.

COSTA VAL, M. da G.; MARCUSCHI, B. Apresentação. In: *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 7-12.

FERNANDES, C. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de ensinar com a Análise do Discurso. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 17-39, jul./dez. 2018.

FERREIRA, L. S. *Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001.

FERREIRA, M. C. L. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes Editora, 1998. p. 201-208.

FERREIRA, M. C. L. O caráter singular da língua no discurso. *Organon: Revista do Instituto de Letras da UFRGS*, Porto Alegre, v. 17, n. 35, p. 189-200, 2003.

FONSECA, S. G. *Didática e Prática de Ensino de História*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2004.

FREGONESI, D. E. Livro Didático de Língua Portuguesa: liberdade ou opressão? In: GREGOLIN, Maria Rosario Fatima Valencise; LEONEL, Maria Cecilia Moraes (Orgs.). *O que quer e o que pode esta língua? Brasil/Portugal: o ensino de língua portuguesa e de suas literaturas*. Araraquara, SP: Cursos de Pós-Graduação em Letras, FCL-UNESP-Ar, 1997.

FREIRE, P. Carta de Paulo Freire aos professores. *Estudos Avançados*, v. 15, n. 42, p. 259-268, 2001. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9805>. Acesso em: 03 jun. 2024.

GERALDI, J. V. *Linguagem e Ensino: O Ensino da Língua e a Formação do Professor*. São Paulo: Cortez, 1997.

GERALDI, J. V. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

- GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2015.
- GREGOLIN, A. *Discurso e Identidade: A Construção de Sentidos na Comunicação*. São Paulo: Parábola, 2005.
- GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2024.
- GRIGOLETTO, M. Leitura e Funcionamento Discursivo do Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (Org.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. São Paulo: Pontes, 1999.
- GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. p. 85-91.
- INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, A.; FUNCK, S.B. (Orgs.). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.
- KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas, SP: Pontes, 1993.
- KLEIMAN, A. *Texto & Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 7. ed. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- LIMA, B. M. R. de. *Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático: Da leitura escolar à leitura da vida*. 2020. 129 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisas em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MAGNANI, M.R.M. *Leitura, literatura e escola: sobre a formação do gosto*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- MAINGUENEAU, D. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2009.
- MAZIÈRE, F. *Análise do discurso: história e práticas*. São Paulo, SP: Parábola Editorial, 2007.

MORATTO, R. C. dos S. *Leitura Discursiva em vlogs: uma experiência em sala de aula*. 2017. 138 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Leitura*. São Paulo: UNICAMP, 1996.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1996. p. 22. Citação de BOURDIEU, P. *A economia das trocas linguísticas*. 1974.

ORLANDI, E. P. *Interpretação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.

ORLANDI, E. P. (Org.). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Discurso e Texto: Formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ORLANDI, E. P. A análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. In: *Seminário de Estudos em Análise de Discurso*, 1, 2003, Porto Alegre. *Anais [...]* Porto Alegre, RS: UFRGS, 2003. Disponível em: [http://spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf\\_04/eniorlandi.pdf](http://spider.ufrgs.br/discurso/evento/conf_04/eniorlandi.pdf). Acesso em: 28 jan. 2024.

ORLANDI, E. P. *Michel Pêcheux e a Análise de Discurso*. In: *Estudos da Língua(gem)*, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista: Edições Uesb, 2005. p. 9-13.

ORLANDI, E. P. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora UNICAMP, 2007.

PÊCHEUX, Michel. *Papel da memória*. In: ACHARD, Pierre et al. *Papel da memória*. Trad. e introdução José Horte Nunes. São Paulo: Pontes, 1999.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. p. 87-104.

RAFAGNIN, C. N. de L. *Reflexões e proposições para uma prática de leitura no Ensino Fundamental: uma análise do discurso afeto-consumista na publicidade e seus efeitos de sentido*. 2021. 127 f. Dissertação (Mestrado em Letras - Mestrado Profissional) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR.

RANGEL, E. *Livro didático de língua portuguesa: o retorno do recalcado*. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). *O livro didático de Português: múltiplos olhares*. Campina Grande: EDUEFCG, 2020. p. 13-23.

- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 21. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- SILVA, A. C. da et al. A leitura do texto didático e didatizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Coord.). *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 1997. v. 2, p. 31-93.
- SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia de leitura*. São Paulo: Cortez, 1981.
- SILVA, E. T. *Criticidade e leitura: Ensaio*. Campinas: Mercado de Letras, 1998.
- SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad. Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1986.
- VALLE, M. C.; SAMPAIO, T. F.; ALVES, R. C. D. O PROFLETRAS e a construção colaborativa de conhecimentos teóricos e práticos no âmbito do ensino de Língua Portuguesa: observações a partir do chão da escola. *Pensares em Revista*, v. 24, 2024. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/pensaresemrevista/article/view/85512/51353>. Acesso em: 16 mar. 2023.

# UNIDADE DIDÁTICA

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

CLAUDEDE MARIA ANNATER



Cascavel, 2025

## APRESENTAÇÃO

Esta Unidade Didática é resultado de pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras)<sup>4</sup>, fundamentada na Análise de Discurso de linha francesa<sup>5</sup>. O principal objetivo é oferecer um produto pedagógico pautado nas atividades de leitura e interpretação de textos presentes no livro didático de Língua Portuguesa Pitanguá Mais, de Cristiane Buranello (2021)<sup>6</sup> exploradas, aqui, a partir de uma perspectiva discursiva.

Salienta-se que o propósito da nossa escolha ter mirado um livro didático vigente, deve-se ao fato de que esses materiais são o suporte disponibilizado a professores e alunos de instituições de ensino públicas e se constituem no apoio pedagógico central do processo de ensino e aprendizagem.

Buscamos mostrar por meio do estudo teórico e prático que envolvem essa pesquisa que o professor tem autonomia e, a partir da sua propriedade intelectual, pode-se valer, rever e reorientar os encaminhamentos didáticos propostos pelo material presente em sua escola. Pois o importante é a abordagem do professor, isto é, o olhar mediador do professor que, afetado pela teoria, constitui-se no real modificador do processo ensino-aprendizagem. “Dessa foram, portanto, o professor deixaria de ser a figura subserviente que cumpre programas e adota procedimentos só porque estão nos livros ou estão conforme a opinião dos outros”, ensina e nos provoca Antunes (2003, p. 175)<sup>7</sup>.

Devemos concordar que as atividades de leitura pelo livro didático, muitas vezes, limitam-se à compreensão superficial, focada apenas em aspectos

---

<sup>4</sup> O Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) é um programa de pós-graduação stricto sensu em Letras, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Tem como objetivo capacitar professores de Língua Portuguesa para o exercício da docência no Ensino Fundamental, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino do País, coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mais informações podem ser consultadas em: <https://profletras.ufc.br/pt/sobre-o-profletras/>

<sup>5</sup> Sugere-se a leitura da dissertação que deu origem à unidade didática para fins de conhecimento da teoria que fundamenta os encaminhamentos e as leituras analíticas que acompanham os textos analisados nesse material. Em todo caso, buscamos apresentar, ao longo da unidade, informações conceituais, mesmo que breves, para orientar o professor.

<sup>6</sup> BURANELLO, C. Pitanguá mais língua portuguesa: 4º ano: ensino fundamental: anos iniciais. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2021.

<sup>7</sup> ANTUNES, Irandé. Aula de Português: encontro & interação. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

formais ou na identificação de informações explícitas na linearidade textual. Ou então, como um objeto tomado como pretexto para abordagens gramaticais.

Porém, estudos como o da Análise de Discurso, provoca-nos à promoção de uma interpretação que leva em consideração o sujeito que diz, a sociedade em que tais dizeres circulam e as práticas ideológicas que envolvem a constituição dos sentidos, que nunca são neutros, nem desprovidos de intencionalidades.

Sabemos que muitos textos são motivações para a inculcação de comportamentos moralizantes que assumem uma valoração previamente autorizada como 'boas práticas' em vista de circularem em livros didáticos. Nos encaminhamentos das leituras que acompanham os textos em tela, buscamos desconstruir os sentidos estabilizados pelas perguntas oriundas do material lançando sobre elas novas oportunidade de reflexão<sup>8</sup>.

Para alcançar esse objetivo, valemo-nos da prática de dinâmicas que permitem uma abordagem aberta à discursividade e interatividade. Trabalhar o ensino a partir de dinâmicas permite aos alunos se envolverem ativamente com o conteúdo, desenvolvendo habilidades de reflexão, argumentação e colaboração entre si de forma lúdica.

Para Costa (2024),

As dinâmicas de ensino e aprendizagem são metodologias que visam promover um ambiente interativo e colaborativo nas salas de aula. Essas práticas incentivam a participação ativa dos alunos, estimulando a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades críticas. Por meio de atividades práticas, discussões em grupo e jogos didáticos, as dinâmicas tornam o processo educativo mais dinâmico e envolvente. Assim, não apenas facilitam a assimilação do conteúdo, mas também preparam os estudantes para enfrentar desafios do mundo real de forma mais eficaz. (Costa, 2024)<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> As análises das perguntas estão disponíveis no trabalho de dissertação.

<sup>9</sup> Disponível em: <https://escolasdisruptivas.com.br/glossario/dinamicas-de-ensino-e-aprendizagem/>, acesso em: 06/11/2024.

As dinâmicas favorecem a troca de ideias e o aprofundamento das temáticas abordadas nos textos, tornando possível um aprendizado mais significativo, uma vez que as reflexões promovidas em sala de aula passam a significar junto das experiências fora da escola.

Ao adotar esta abordagem buscamos a superação de uma leitura passiva; ao problematizar os temas, objetivamos uma conexão com a realidade, o que é a tarefa primeira da interpretação.

A unidade didática que se apresenta foi elaborado para alunos do 4º Ano do Ensino Fundamental, mas pode ser adaptada para diferentes turmas, considerando as necessidades e características de cada grupo. A flexibilidade da proposta permite a inclusão de novos textos, promovendo a abertura de novos horizontes de sentidos a serem compartilhados.

Ressaltamos uma das premissas que nos move: os discursos materializam ideologias que os ressignificam a partir de quem os lê, ou seja, é essencial refletir sobre como eles representam o funcionamento da sociedade para assim produzirem sentido. Mas nunca um sentido isolado na cadeia da reprodução, e sim, sentidos que se concretizam pela prática de quem interroga o texto, na ânsia de compreender como ele significa.

Esta unidade didática busca o movimento de interpretação sobre os textos naquilo que eles dizem explicitamente, bem como o que não é dito, mas está presente no processo de compreensão.

Abaixo, segue uma breve descrição dos encaminhamentos propostos no material:

**Abertura**, apresentamos a(o) professor(a) uma breve amostra sobre princípios da Análise do Discurso, uma teoria que visa a problematizar como os discursos não são apenas formas de comunicação, mas processos que constroem sentidos e revelam as ideologias subjacentes da sociedade condutoras do comportamento dos sujeitos. Para tanto, essa vertente teórica parte da premissa de que o sentido não é algo fixo, ou natural, mas resulta da interação entre os sujeitos, as condições históricas e sociais e os recursos linguísticos.

**Módulo 1, "Construindo Pontes: O Que o Conto Não Nos Conta",** trabalhamos o conto **Construtor de Pontes**<sup>10</sup>, com foco na análise do não dito e nos efeitos de sentido que implicam na interpretação da história a partir dos conflitos presentes no conto envolvidos à metáfora da construção de muro *versus* ponte. O módulo promove a leitura do texto, reflexões por meio das atividades de compreensão e interpretação, a dinâmica **Cartão de Perguntas Surpresa** e uma orientação à materialização das reflexões de encerramento por meio da escrita e ilustração.

**Módulo 2, "Regras ou Poesia: O Futebol e suas Múltiplas forma de Compreensão".** Nesse módulo utilizamos os verbetes enciclopédico e o poético para demonstrar como diferentes gêneros textuais falam sobre o futebol. O módulo promove a leitura dos verbetes, reflexões sobre os aspectos técnicos do esporte, bem como sobre suas dimensões emocionais e culturais.

Nesse momento, propomos a dinâmica **Painel de Perguntas** para estimular os alunos a formularem questões que dialoguem com os sentidos e reflexões provocados pela leitura. Por meio de atividade escrita, os alunos são incentivados a pensar criticamente sobre o futebol e outros esportes como metáforas para a vida, desenvolvendo valores como respeito, inclusão e trabalho em equipe.

**Módulo 3, "Além da Aparência: Desafiando Estereótipos e Abrindo Espaço Para Conhecer o Outro".** Nesse módulo, problematizamos a crônica **É índio ou não é índio?** A seção promove a leitura da crônica, com foco em compreender como o texto reflete e reforça estereótipo, além de problematizar as práticas de silenciamento e as relações de poder de uma raça sob a outro.

Por meio de reflexões, os alunos são convidados a levantar perguntas e reflexões espontâneas a serem registradas, posteriormente, no **Diário de Reflexões**. Esse diário será um espaço de protagonismo, onde eles podem

---

<sup>10</sup> Os textos "Construtor de Pontes", "Futebol" e "É índio ou não é índio" pertencem a Unidade 1 (p. 19), Unidade 2 (p. 64) e Unidade 3 (p.95), respectivamente, do livro didático Pitangá Mais, de autoria de Cristiane Buranello, publicado em 2021, conforme dados já expostos em nota anterior.

expressar suas ideias e sentimentos sobre o texto, conectando-o a experiências pessoais e questões sociais mais amplas.

Por fim, no módulo 3, propõe-se uma tarefa coletiva a partir da elaboração do **Cartaz de Palavras**, com o objetivo de materializar os contrapontos refletidos frente aos estereótipos presentes na narrativa.

Colega professor(a), desejamos que o estudo que nos moveu possa reverberar, também, na sua prática. De qualquer modo, frente as incertezas que são próprias daqueles que se colocam à árdua tarefa de ser professor(a), ficamos e finalizamos com o pensamento de Geraldi<sup>11</sup> (2015, p. 125): “**em educação, importa pouco chegar ao que já foi, porque seu compromisso é trabalhar para se chegar ao que sempre estará por vir**”. (grifos do auto).

---

<sup>11</sup> GERALDI, João W. A aula como acontecimento. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

## GLOSSÁRIO

Apresentamos uma breve paráfrase de alguns termos próprios da Análise de Discurso. Ressaltamos que a leitura da dissertação pode colaborar para uma melhor compreensão do exposto, bem como conduzir o leitor às fontes que propiciaram a explicação dos temas arrolados.

### 1. Análise do Discurso

Estudo das relações entre linguagem, sujeito e sociedade, considerando as condições históricas, sociais e ideológicas que moldam a produção de sentidos.

### 2. Discursividade

Capacidade do texto ou discurso de produzir múltiplos sentidos a partir das interações com o sujeito e o contexto em que circula.

### 3. Condições de Produção

Contexto em que o discurso é produzido e interpretado, abrangendo fatores históricos, sociais, políticos e culturais que influenciam os sentidos.

### 4. Memória Discursiva

Conjunto de enunciados e sentidos já ditos que são retomados, conscientes ou inconscientemente, em novos discursos.

### 5. Ideologia

Sistema de ideias e valores que atravessa os discursos, moldando a percepção da realidade e a construção dos sentidos.

### 6. Sujeito do Discurso

Sujeito que produz ou interpreta o discurso, constituído e atravessado pelas condições históricas, sociais e ideológicas.

### 7. Enunciação

Ato de produzir um discurso, envolvendo as escolhas do sujeito e as condições de produção que afetam o que é dito e como é dito.

### 8. Interpelação

Processo em que o discurso chama o sujeito a ocupar uma posição, geralmente alinhada a uma ideologia dominante.

### 9. Não Dito

Aspectos do discurso que não são explicitados, mas que influenciam a interpretação e revelam intencionalidades ou ideologias.

### 10. Silenciamento

Ausência ou apagamento de sentidos, vozes ou discursos que poderiam questionar ou desconstruir o discurso dominante.

### 11. Discurso Dominante

Discursos que detêm maior circulação e legitimidade em uma sociedade, influenciando comportamentos e formas de pensar.

### 12. Disputa de Sentidos

Conflito entre diferentes discursos ou interpretações, evidenciando tensões sociais e ideológicas.

### 13. Práticas Discursivas

Conjuntos de enunciados e formas de dizer que refletem e produzem relações de poder e valores sociais.

#### 14. Metáfora Discursiva

Uso de metáforas no discurso que, além de figuras de linguagem, carregam ideologias e orientam interpretações.

#### 15. Apagamento Discursivo

Processo pelo qual certos aspectos ou vozes são ocultados no discurso, reforçando valores ou ideologias dominantes.

#### 16. Texto como Prática Social

Concepção de que o texto não apenas comunica, mas atua no mundo, sendo atravessado por questões históricas e ideológicas.

#### 17. Posicionamento do Sujeito

Lugar que o sujeito ocupa no discurso, construído pelas condições de produção e pela ideologia.

#### 18. Campo de Luta

Espaço simbólico onde diferentes discursos competem pela construção e legitimação de sentidos.

#### 19. Implícito

Aspectos do discurso que estão subentendidos, dependendo da memória discursiva e do contexto para serem interpretados.

#### 20. Sujeito Histórico

Concepção de sujeito situado em um contexto histórico e social, constituído por práticas discursivas e ideológicas.

#### 21. Relações de Poder

Dinâmicas de controle, resistência e disputa que atravessam os discursos e moldam os sentidos.

#### 22. Efeito de Sentido

Resultado da interação entre texto, sujeito e contexto, que faz com que o discurso signifique de uma maneira específica para determinados leitores.

#### 23. Polifonia

Presença de múltiplas vozes em um discurso, evidenciando disputas, acordos ou contradições entre os sentidos.

#### 24. Heterogeneidade Discursiva

Marcas no discurso que revelam a presença de diferentes vozes, ideologias ou perspectivas.

#### 25. Silêncio Discursivo

Ausência de elementos no discurso que, mesmo não ditos, carregam sentidos e podem representar formas de resistência ou controle.

## UNIDADE DIDÁTICA

### ABRINDO ESPAÇO ÀS PERGUNTAS NÃO FEITAS: DESVENDANDO DISCURSO E CONSTRUINDO SENTIDOS

- pontos de apoio na teoria que nos move -

"Ler é atribuir sentidos. A interpretação é sempre um trabalho de deslocamento, de construção de novas relações, no qual o sujeito, ao interpretar, é atravessado pela historicidade que o constitui". (Orlandi, 1996, p.11)

"A Análise do Discurso se constitui como um campo do conhecimento que toma o discurso como objeto de análise, considerando-o na relação entre linguagem, sujeito e história, rompendo com a visão estruturalista e trazendo à tona as condições de produção e os efeitos de sentido". (Orlandi, 1999, p.15)

"Ler não é apenas decifrar letras e sons, mas interpretar sentidos inscritos em uma história, atravessados pela ideologia e pelo lugar social de quem lê e de quem escreve". (Orlandi, 1996, p.39)

## MÓDULO I

### CONSTRUINDO PONTES: O QUE O CONTO NÃO NOS CONTA



## PREPARANDO O TERRENO

**“A educação ‘é um esforço de ruptura, um esforço difícil e doloroso para se equilibrarem as coisas” (Geraldi, 2015, p. 43).**

Professor(a), sugerimos que essas questões iniciais sejam feitas oralmente junto à turma, com o objetivo de ativar o conhecimento prévio dos alunos a respeito de temas como conflito e reconciliação, explorando-se a ‘ponte’ em seu sentido metafórico. Ao compartilharem experiências pessoais, os alunos são levados a se conectar com o conteúdo do conto, preparando-se para uma compreensão crítica sobre o assunto em pauta. A discussão prévia visa a estimular o pensamento coletivo, permitindo que os alunos compreendam as metáforas (no caso, da ponte) de forma plural, preparando-os para uma leitura de interpretação e questionamentos. Ao mediar as questões propostas abaixo com a turma é importante organizar um ambiente acolhedor, de modo que os alunos se sintam à vontade para compartilhar suas experiências e opiniões. Ao longo da discussão, cabe o incentivo à escuta entre os membros do grupo e a orientação à valorização dos diferentes pontos de vista. O professor(a) deve reforçar que não há respostas certas ou erradas, mas que todas as opiniões são igualmente importantes.

- 1- Todos aqui têm amigos. O que acontece quando brigamos com um amigo? Como nos sentimos?
- 2- Depois que ocorre uma briga e o tempo passa e a gente avalia o que aconteceu, às vezes, percebemos que a amizade era importante. O que pode ser feito para reatar uma amizade depois de uma briga?
- 3- Você já se sentiu injustiçado diante de uma conversa que acaba numa briga? Você pode narrar a sua história.
- 4- Todos sabem o que é uma ponte. Qual é a sua função? Se duas pessoas estão brigadas, e alguém diz, “vamos construir uma ponte entre nós”, o que isso significa?
- 5- Mas, e se a sugestão fosse a construção de um muro, o que ele promoveria?

- 6- Agora, vamos pensar sobre um assunto muito sério: na sua opinião, as palavras podem ser ponte ou um muro entre as pessoas? Dê exemplos que ilustrem as duas condições.



## MERGULHANDO NO TEXTO

Professor(a), primeiramente, é importante realizar a análise do conto. Apresentamos a você um estudo sustentado pela Análise de Discurso. Posteriormente, proceda à leitura do conto para os alunos, fazendo pausas estratégicas para levantar interrogações em vista do que eles responderam anteriormente e das reflexões já suscitadas pelo estudo orientada por meio da análise. É importante superar a leitura da textualidade e avançar sobre a discursividade inerente ao texto. Alguns questionamentos podem ser dirigidos aos alunos no decorrer da leitura:

O que é e não é dito explicitamente no conto?

O motivo do conflito entre os personagens é apresentado?

Como a ausência dessa informação pode significar?

Quais eram as intenções do pedreiro?

A figura do pedreiro é simbólica: o que mais ele poderia representar?

Por que ele age sem pedir permissão?

Conduza discussões sobre as escolhas simbólicas da história, como a ponte *versus* o muro e como esses elementos podem ser vistos como metáforas de reconciliação e barreiras sociais. Oriente a turma a pensar sobre as diferentes formas de resolver conflitos, considerando contextos reais e suas complexidades. E a refletir se a reconciliação é sempre possível ou desejável. Finalize estimulando a análise do papel das cores e dos traços visuais na narrativa, promovendo uma interpretação ampla que envolva as emoções e valores subjacentes à história.

Professor(a), essas orientações são estímulos voltados à sua prática, cabendo as adequações de vocabulário e abordagem serem nivelados à série e perfil dos alunos.

Professor(a), seguem algumas reflexões para sua orientação!

Para uma leitura discursiva do conto *O Construtor de Pontes*, é essencial compreender que os textos não apenas narram histórias, mas também constroem sentidos mediados por relações de poder, valores sociais e condições históricas. Essa abordagem, fundamentada na Análise do Discurso, permite identificar não apenas o que é dito, mas também os

implícitos, silenciamentos e deslocamentos que moldam os significados.

Um aspecto central a ser explorado é o "não dito". No conto, o motivo da briga entre Tomás e Serafim não é revelado, o que direciona a atenção para a reconciliação mediada pelo pedreiro. Segundo a AD, essa ausência de explicação não é uma falha, mas

uma escolha discursiva que reflete intenções e ideologias. Perguntas como "Por que o autor optou por não revelar o motivo do conflito?" ou "Como essa omissão nos faz interpretar a história de maneira diferente?" ajudam os alunos a compreender que os silêncios têm papel ativo na construção de sentidos.

Outro ponto de análise é o papel dos sujeitos no discurso. O pedreiro, que atua como mediador, pode ser interpretado como um agente neutro ou como alguém influenciado pelas condições ideológicas do contexto. Enquanto isso, Tomás e Serafim ocupam posições polarizadas, representando lados opostos de um conflito. Questões como "Quem tem o poder de decidir no conto?" ou "O pedreiro impôs uma solução ou apenas facilitou?" incentivam os alunos a identificar como os discursos constroem hierarquias e reforçam valores sociais.

As metáforas da ponte e do muro também merecem destaque. Enquanto a ponte simboliza reconciliação e diálogo, o muro representa separação ou proteção. No entanto, essas metáforas não são neutras e carregam significados ideológicos que podem ser questionados. Refletir sobre "Construir pontes é sempre a melhor solução?" ou "Há situações em que um muro é necessário?" ajuda os alunos a perceberem que essas

imagens dialogam com práticas e valores sociais amplos.

O desfecho do conto, centrado na reconciliação, apresenta-a como uma solução universal e desejável. No entanto, é relevante discutir se essa perspectiva ignora as causas do conflito ou outras alternativas, como o distanciamento saudável. Perguntas como "A reconciliação realmente resolve os problemas de Tomás e Serafim?" ou "Quais outras formas de lidar com conflitos poderiam ser exploradas?" promovem uma leitura crítica, desafiando a visão moralizadora implícita no texto.

Finalmente, é importante considerar como o texto interpela o leitor, convidando os leitores a assumirem determinadas posições e valores. Em *O Construtor de Pontes*, os leitores são convocados a valorizar o perdão e a reconciliação. Questionar essa interpelação ajuda os alunos a refletirem sobre como o texto constrói sentidos e os posiciona como sujeitos.

Essa abordagem discursiva possibilita que os alunos desenvolvam o senso crítico, compreendendo os textos como práticas sociais complexas. Assim, eles não apenas analisam a narrativa, mas também refletem sobre as relações de poder, ideologias e disputas de sentido que a atravessam, conectando esses elementos às suas realidades e experiências. (A autora)

## CONSTRUTOR DE PONTES



Durante o ano, a professora nos contou muitas histórias de paz. Uma das que eu mais gostei foi a seguinte.

Era uma vez dois compadres muito amigos. Um se chamava Tomás e o outro, Serafim. Cada um morava num sítio que tinha como divisa um rio. Um dia, eles se desentenderam e romperam a amizade. Um não queria mais ver a cara do outro.

Compadre Tomás estava com tanta bronca do compadre Serafim que chamou um pedreiro e encarregou-o de levantar um muro bem alto acompanhando o rio, separando as propriedades. Assim não veria mais o compadre Serafim. Passadas as ordens, compadre Tomás disse que viajaria e ficaria uns dias fora. Quando voltasse, queria ver o serviço realizado.

— Entendido? — perguntou o compadre Tomás.

— Entendido, sim, senhor! — respondeu o pedreiro. — Um muro bem alto, acompanhando o rio, para o senhor nunca mais ver a cara do seu compadre. Nunca mais!

— Isso mesmo — disse ele, partindo em seguida. O pedreiro imediatamente deu início à tarefa.

Quando o compadre Tomás chegou de viagem, o pedreiro apresentou-se e informou que o serviço estava pronto. Mais que depressa, ele quis ver a obra. Acompanhado do pedreiro, foi até o rio. Ao chegar no local, Tomás levou o maior susto. Muito nervoso, aos berros, foi logo dando bronca no pedreiro.

— Eu pedi para construir um muro e não uma ponte ligando a minha propriedade à do compadre Serafim!

O pedreiro, cabisbaixo, ouvia a bronca sem dizer uma única palavra. Naquele mesmo instante, do outro lado, surgiu o compadre Serafim, todo alegre. Vendo a ponte, atravessou-a e veio correndo ao encontro do vizinho.

— Compadre Tomás, você construiu uma ponte ligando nossas propriedades para voltarmos a ser amigos, não é mesmo? — E deu-lhe um forte abraço.

Compadre Tomás, totalmente desconcertado e sem saber o que dizer, não teve outra saída senão retribuir o abraço.

Enquanto se abraçavam, compadre Tomás furtivamente deu uma piscadela para o pedreiro, demonstrando ter entendido o recado. E disse, em seguida:

— Desculpe-me pela bronca que lhe dei. Afinal, devo reconhecer que

gostei do que fez. Proponho-lhe que fique trabalhando sempre para mim.

Ao que o pedreiro respondeu:

— Sinto muito não poder atendê-lo, senhor Tomás. Devo ir, pois tenho outras pontes a construir...

A professora conclui, dizendo: na história que ouviram, o muro representa nossas barreiras, ou seja, tudo que nos separa de alguém, enfim, nossas inimizades. A ponte, por sua vez, representa algo que nos liga às pessoas, nossas amizades. Construir uma ponte em vez de um muro significa restabelecer uma amizade, voltar a viver em paz...

Pedi que refletíssemos se, dentro de nós, também não havia muros nos separando de alguém. Caso houvesse, que tal destruí-los e construir pontes em seu lugar?

Semeando a paz, de Fernando Carraro. São Paulo: FTD, 2008. p. 24 – 26



## INTERAGINDO COM O CONHECIMENTO

Professor(a), após a leitura do conto, passamos à dinâmica **Cartão Perguntas Surpresa**. As dinâmicas são encaminhamentos que colaboram na promoção do desenvolvimento de habilidades importantes como a interação, a escuta ativa e o pensamento crítico. Para a sua realização, propõe-se à organização dos alunos em duplas. Cada dupla deve responder à pergunta de seu cartão e, em seguida, compartilhar sua resposta com o restante da turma. O professor deve guiar a discussão, incentivando os alunos a refletirem sobre diferentes interpretações, explorarem as razões por trás das ações dos personagens e ajudarem uns aos outros a compreenderem mais profundamente a história. Abaixo seguem alguns exemplos de perguntas para os cartões. Sinta-se à vontade para elaborar outras questões. O importante é que as perguntas ajudem a aprofundar a compreensão do conto e incentivem as possíveis interpretações.

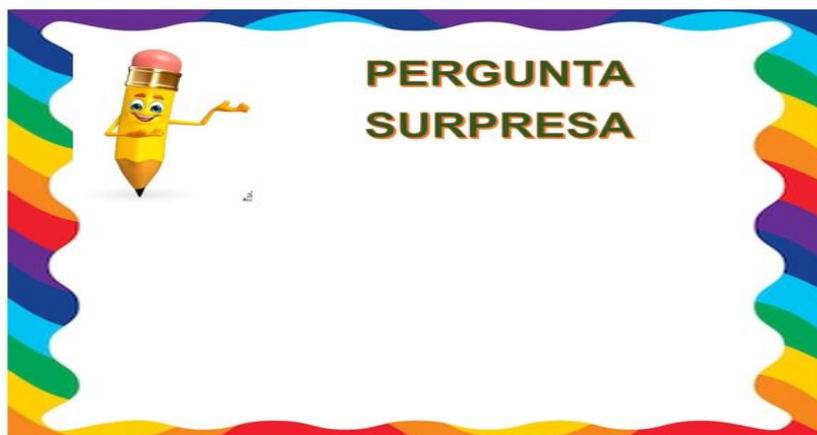
- 1- Por que o Tomás desejou construir um muro? Você poderia descrever os possíveis sentimentos de Tomás naquele momento?
- 2- O pedreiro agiu por conta própria, não cumprindo com o pedido de quem o contratou: como você avalia essa atitude?
- 3- Você considera a presença do pedreiro importante?
- 4- A história diz que é bom reconciliar, mas será que todas as brigas podem ser resolvidas? Quando é que o “muro” pode ser necessário?
- 5- O motivo da briga entre Tomás e Serafim não é contada. Haveria uma razão para isso?

- 6- O que a ponte simboliza na história? O que ela pode representar na vida real?
- 7- Tomás manda construir um muro, mas ao final vê uma ponte. O que isso nos ensina sobre como nossas atitudes podem alterar uma situação?
- 8- O pedreiro poderia assumir outras identidades? Quais poderiam ser elas?
- 9- É sempre positivo que uma pessoa se intrometa numa situação conflituosa e tome a iniciativa pelas pessoas envolvidas? Qual o risco disso?
- 10- A história não fala dos motivos da briga entre Tomás e Serafim. Isso se constituiu um muro para nossa compreensão do texto?
- 11- Pensando sua resposta acima, podemos pensar que muitas coisas não são contadas numa história e sua compreensão fica por conta do leitor? Vamos imaginar situações em que isso ocorre. É possível, então, afirmar que um texto não diz tudo? Quais conclusões podemos tirar a respeito dessa reflexão.

A linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que a sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um.

(Orlandi, 1996, p. 20)

Sugestão para elaboração do **Cartão Pergunta Surpresa**.





## COLOCANDO EM PRÁTICA

Professor(a), essa atividade incentiva os alunos a se aprofundarem na interpretação do conto e a expressarem sua compreensão da história através de uma ilustração. Encaminhe os alunos à produção de uma representação visual de um momento crucial da narrativa, como a briga não contada entre Tomás e Serafim. O aluno deve escolher uma cena e traduzi-la para o desenho, focando nas expressões dos personagens, no ambiente que os cerca e nas emoções predominantes. O desenho pode ser feito com ênfase em detalhes como a postura, as cores e o cenário visando a construção do conflito. Após o desenho, os alunos devem escrever uma breve explicação sobre suas escolhas artísticas, refletindo sobre o que sua ilustração revela a respeito da história e de como ela representa o conflito. Essa atividade proporciona uma forma criativa de reforçar a compreensão do texto e estimular os alunos a usarem outras formas de linguagem. Após finalizada a atividade, os desenhos podem ser expostos no mural da sala.

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos.

(Orlandi, 2000 p. 88).

### **Atividade Dê Vida ao Conto!"**

É a sua vez de ser o ilustrador da história, portanto, parte daquele que a conta! Escolha o momento emocionante ou importante da história de Tomás e Serafim e desenhe como você imagina os fatos ocorridos. Use cores, expressões para mostrar o que e como eles estão sentindo. O cenário também é muito importante! Onde isso acontece? O que está ao redor deles? Depois, escreva uma breve explicação sobre o que seu desenho representa e como ele ajuda a contar a história.

## MÓDULO II

### REGRAS OU POESIA: O FUTEBOL E SUAS MÚLTIPLAS FORMA DE COMPREENSÃO



## PREPARANDO O TERRENO

Professor(a), vamos apresentar aqui dois verbetes, um enciclopédico e o outro poético que falam sobre o jogo de futebol. Mas, antes de iniciar a leitura, é fundamental contextualizar o tema e preparar os alunos para as reflexões que serão desenvolvidas. Esse momento inicial visa engajá-los no tema e despertar a curiosidade. Inicie a aula perguntando aos alunos, por exemplo:

1. Qual é o jogo mais popular do Brasil?
2. Você conhece as regras do futebol?
3. Você já jogou (sabe jogar) futebol?
4. Você assiste a partidas de futebol?
5. Qualquer pessoa pode jogar futebol?

Registre as respostas no quadro, organizando-as em duas categorias:

**Técnicas:** referências a regras, times, campeonatos e aspectos estruturais do jogo.

**Emocionais:** sentimentos relacionados ao futebol, como rivalidade, pertencimento e memórias afetivas.

Essa divisão mostra como o futebol pode ser percebido de formas distintas, tanto como um conjunto de regras e fatos quanto como um elemento que desperta emoções e reflexões culturais.

Explique aos alunos que eles irão explorar dois tipos de verbetes sobre futebol, que abordam o tema de formas diferentes por meio de dois gêneros textuais distintos:

**Verbete Enciclopédico:** descrição objetiva, que apresenta informações factuais sobre o esporte, como regras e características do jogo.





**Verbetes Poético:** abordagem subjetiva, que utiliza metáforas e linguagem figurativa para transmitir sentimentos, imagens e reflexões culturais sobre o futebol.

Professor(a), explique aos alunos como diferentes tipos de texto (poético e enciclopédico) constroem sentidos distintos sobre o mesmo tema, neste caso, o futebol. Destaque que, ao comparar essas abordagens, eles poderão compreender as intenções de cada autor, os recursos usados na escrita e as diferentes maneiras de representar o esporte.

Reforce que a comparação não se trata de decidir qual texto é "melhor", mas de perceber como cada um provoca reflexões, sentimentos e conhecimentos específicos. Incentive os alunos a pensar sobre as experiências que esses textos despertam, considerando não apenas as informações que trazem, mas também o impacto emocional e cultural que geram.

Comente que haverá um momento de discussão para que eles compartilhem suas percepções e reflexões. Esse diálogo será uma oportunidade para explorarem como os textos podem moldar ou ampliar suas visões sobre o futebol, estimulando uma atitude crítica diante das diversas representações do esporte na literatura, na mídia e na sociedade.



**MERGULHANDO NO TEXTO**

Professor(a), durante a leitura dos verbetes, orientar os alunos a observar não apenas o que está escrito, mas como os sentidos são construídos em cada texto, destacando as diferenças de linguagem, intenção e efeitos. No verbete enciclopédico, guie os alunos a identificar o tom objetivo, o uso de definições e a organização das informações; no verbete poético, ajude-os a perceber as imagens, metáforas e emoções. Promova pausas estratégicas para levantar perguntas que estimulem a reflexão, como as que estão abaixo de cada texto. Incentive-os a comparar como cada texto representa o futebol e provoca diferentes percepções, preparando para uma discussão crítica e interpretativa ao final.

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. São pistas que ele aprende a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação ao dizer a sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos tem haver com que é dito ali, mas também em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele. (Orlandi, 2001, p. 30).

### **Mas, antes, proceda a leitura da análise dos verbetes!**

A análise discursiva dos verbetes sobre o futebol, com base na Análise do Discurso, revela como diferentes práticas discursivas constroem sentidos ao mesmo tempo em que silenciam aspectos essenciais do tema.

No verbete enciclopédico, a descrição objetiva do futebol como o esporte mais popular do mundo, praticado por homens e mulheres, destaca regras e contextos formais, como escolas e clubes. Essa escolha discursiva privilegia uma visão técnica e funcional, reforçando sentidos estabilizados e naturalizados. A menção à participação de homens e mulheres, sem abordar as desigualdades históricas de acesso ao esporte encobre as barreiras enfrentadas por mulheres e outras exclusões sociais, como questões de classe e raça. Além disso, a apresentação do futebol como uma prática universal desconsidera as especificidades culturais e políticas que moldam o esporte em diferentes contextos, especialmente no Brasil.

Esse apagamento de dimensões culturais e sociais oculta certos sentidos e torna visível apenas uma perspectiva limitada. O futebol, no Brasil, é um fenômeno cultural que transcende a prática esportiva: é um espaço de resistência, pertencimento e expressão de identidade nacional. Desde as "peladas" nas ruas até os estádios, o esporte reflete desigualdades sociais e, simultaneamente, cria possibilidades de integração e luta. A falta de discursividade no verbete enciclopédico, ao não explorar essas questões, reduz o futebol a um conjunto de regras desprovido de suas complexidades históricas e culturais.

Já o verbete poético, ao utilizar metáforas como a comparação da bola com a lua e o ato de "chutar a lua", cria um universo lírico que transforma o futebol em uma experiência simbólica e emocional. A metáfora dos "pés de moleque" e "pés de moça" evoca aspectos culturais e

identitários, sugerindo um cenário folclórico que transcende a materialidade do jogo. Contudo, essa abordagem também revela silenciamentos. Ao romantizar o futebol e destacar apenas o seu aspecto lúdico, o verbete poético apaga questões concretas, como racismo, exploração de jogadores e mercantilização do esporte.

A perspectiva discursiva ensina que o uso de metáforas não é neutro, mas ideológico. Ao transformar o futebol em um ato quase mítico, o texto reforça uma visão idealizada do esporte que pode desviar a atenção de suas contradições sociais. Além disso, a metáfora "chutar a lua" sugere uma busca por algo inalcançável, o que pode ser lido como uma crítica sutil à efemeridade dos sonhos no esporte, especialmente para as classes populares que veem no futebol uma forma de mobilidade social.

Ambos os verbetes, portanto, operam dentro de limites discursivos que moldam suas representações do

futebol. O verbete enciclopédico reforça sentidos estabilizados ao silenciar dimensões culturais e políticas, enquanto o poético, ao criar um espaço simbólico, também apaga tensões concretas. Orlandi explica que o discurso não é um espelho neutro da realidade, mas um campo de luta em que sentidos são construídos, disputados e silenciados.

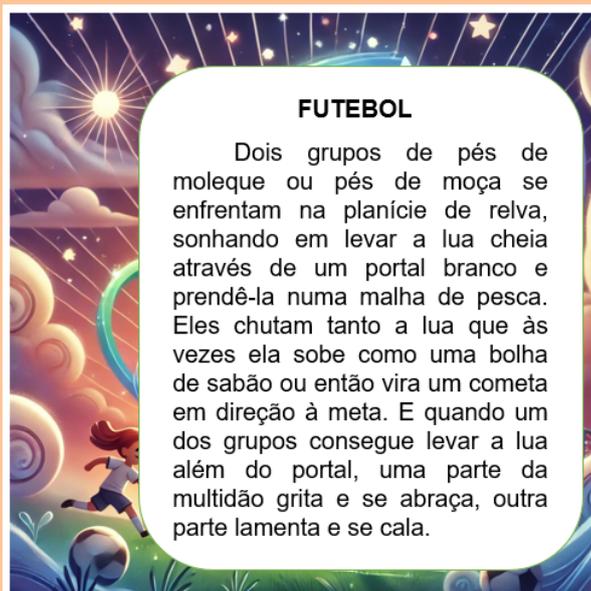
O professor, através da análise discursiva desses textos tem condições de ampliar a discussão com os alunos, mostrando que os verbetes não são apenas descrições ou expressões artísticas, mas práticas discursivas atravessadas por ideologias e relações de poder. Essa abordagem estimula uma leitura crítica, que vai além do conteúdo manifesto e explora as vozes ausentes e os sentidos ocultos, transformando a leitura em um ato de reflexão sobre o futebol como fenômeno social, cultural e político. (A autora).

Professor(a): apresentar os verbetes aos alunos e deixá-los livres para a associação de sentidos de proximidades e distanciamentos entre eles. Posteriormente, proceder à leitura comentada considerando o exposto na análise dos verbetes.

### Verbete de enciclopédia



### Verbete Poético





## INTERAGINDO COM O CONHECIMENTO

Professor(a), após a leitura dos verbetes e de propor aos alunos um espaço livre de exposição das próprias impressões, encaminha-se a dinâmica do Painel de Perguntas. Organize um painel na parede da sala de aula, que pode ser feito de papel pardo ou cartolina, onde os alunos possam fixar suas perguntas. No início da aula, entregar para os alunos um pedaço de papel (ou *post-it*) para que eles escrevam até duas perguntas que surgiram durante a leitura e as conversas anteriormente. As perguntas podem ser sobre o conteúdo informacional dos verbetes, sobre as metáforas usadas ou quaisquer outras dúvidas/questões provocadas pela leitura dos textos. Explique que as perguntas vão ajudar todos a entender melhor os textos e pensar no futebol de um jeito diferente. Incentive os alunos a pensarem em perguntas que explorem tanto o que os textos explicam quanto o que os textos os fazem sentir.

Após as perguntas serem colocadas no painel, explique para a turma como será a dinâmica. Diga que cada aluno terá a chance de escolher uma pergunta, ler para a turma e, juntos, discutem a melhor resposta. Reforce que não há respostas "certas" ou "erradas", mas que a ideia é compartilhar ideias e aprender uns com os outros. Convide um aluno por vez para se aproximar do painel e escolher uma pergunta. Peça que ele leia a pergunta em voz alta para toda a turma. Ajude o aluno a compreender o significado da pergunta, se necessário, e incentive-o a iniciar a discussão dizendo o que pensa sobre a questão.

Professor(a), esse momento de diálogo e reflexão é essencial para que o aluno, desenvolva uma leitura crítica dos sentidos naturalizados nos discursos sobre os esportes. Ele passa a compreender os esportes não apenas como práticas físicas, mas como espaços de produção de significados, atravessados por ideologias, valores e relações de poder. Essa atividade permite que os alunos questionem e ressignifiquem as representações discursivas dos esportes, conectando-as com questões sociais, históricas e culturais, e ampliando sua capacidade de interpretar o mundo e seus próprios posicionamentos enquanto sujeitos históricos.



## COLOCANDO EM PRÁTICA

Professor(a), explique aos alunos que os esportes, assim como o futebol, são mais do que jogos. Eles são formas de aprendermos sobre nós mesmos e sobre o mundo ao nosso redor. Reforce que a prática esportiva nos ensina valores como respeito, esforço e trabalho em equipe, e que essas lições podem ser levadas para todos os momentos da vida. Para ajudá-los a pensar em como cada esporte pode ser uma metáfora para situações da vida, como trabalho em equipe, superação de desafios, aprender com as derrotas e celebrar as vitórias, peça para que escolham um esporte que conheçam ou que gostariam de aprender mais sobre, como vôlei, basquete, natação, atletismo, entre outro, e expliquem o que esse esporte podem ensinar. Organize uma breve discussão, e na sequência, peça para que registrem a relação do esporte com metáfora representativa da vida em sociedade.

## MÓDULO III

### ALÉM DA APARÊNCIA: DESAFIANDO ESTEREÓTIPOS E ABRINDO ESPAÇO PARA CONHECER O OUTRO



## PREPARANDO O TERRENO

Professor(a), aqui vamos apresentar a Crônica "É índio ou não é índio?" Para iniciar, é importante comentar com os alunos sobre o gênero crônica.

**A crônica é um texto curto e narrativo que aborda situações do cotidiano de forma reflexiva ou humorística. Geralmente escrita em linguagem simples, a crônica combina fatos reais ou imaginados com observações do autor, trazendo uma visão pessoal sobre temas variados, como comportamento, cultura ou sociedade. É muito comum encontrá-la em jornais e revistas, sendo um gênero que busca provocar identificação ou reflexão no leitor.**

Após apresentar o gênero crônica, faça perguntas que se encontrem ao propósito do texto: "Como você se sentiria se as pessoas julgassem quem você é apenas pela sua aparência?" ou "Você já viu ou ouviu falar de alguém que foi julgado pela forma como se veste ou pelo jeito de ser?". Dê alguns minutos para que pensem sobre isso e, se quiserem, compartilhem suas ideias. Incentive-os a refletir sobre os sentimentos e as consequências que esses julgamentos podem causar. Explique que a crônica que será trabalhada conta uma situação vivida por um indígena no metrô de São Paulo e que o texto mostra como as pessoas, muitas vezes, fazem julgamentos com base em estereótipos. Apresente o conceito de estereótipos como ideias simplificadas e geralmente equivocadas que as pessoas têm sobre determinados grupos. No caso dos povos indígenas, explique que esses estereótipos frequentemente os associam apenas a elementos tradicionais, como roupas e costumes antigos, ignorando que muitos vivem em contextos urbanos e contemporâneos, com hábitos variados. Oriente os alunos a observar as falas e atitudes das personagens da crônica para identificar como os estereótipos aparecem no texto. Peça que reflitam sobre como esses preconceitos afetam a forma como os povos indígenas são vistos e tratados na sociedade.



## MERGULHANDO NO TEXTO

Professor(a), para realizar a leitura discursiva da crônica, o professor deve assumir o papel de mediador, ajudando os alunos a perceberem que a linguagem do texto vai além do que está escrito, sendo carregada de sentidos, escolhas e silenciamentos. Inicie com uma leitura pausada e expressiva, destacando os diálogos

e descrições, para que os alunos compreendam o tom das personagens e a construção narrativa. Durante a leitura, faça breves interrupções em momentos estratégicos para enfatizar aspectos discursivos. Por exemplo, ao apresentar as falas das senhoras, pergunte aos alunos o que essas falas revelam sobre como os povos indígenas são percebidos. Oriente-os a observar a escolha de palavras e expressões, destacando que elas refletem estereótipos e preconceitos que vão além das personagens, representando ideias que circulam socialmente. Chame a atenção para a ausência de fala do indígena durante boa parte da narrativa e peça aos alunos que reflitam sobre o papel do silêncio no texto. Pergunte como essa ausência contribui para a construção do sentido da crônica e como o gesto final do sorriso pode ser interpretado. Isso ajudará os alunos a perceberem que, no discurso, o que não é dito pode ser tão significativo quanto o que é falado. Finalize a leitura retomando o texto como um todo e proponha que os alunos reflitam sobre a relação entre linguagem, identidade e poder, que atravessa o texto. Mostre que a leitura discursiva vai além da decodificação das palavras, buscando entender as marcas ideológicas, os posicionamentos e os sentidos que o texto constrói sobre a realidade social.

Segue algumas reflexões para sua orientação!

A crônica "É índio ou não é índio?" destaca como os discursos presentes no texto revelam estereótipos enraizados na sociedade e como eles moldam a percepção das identidades indígenas. As falas das senhoras refletem uma memória discursiva construída historicamente, que associa os povos indígenas a um conjunto de características fixas e ultrapassadas. As expressões como "Se fosse índio, teria cabelo comprido e usaria aquelas roupas

deles" exemplificam como a identidade indígena é reduzida a uma imagem estereotipada e ultrapassada, ignorando a complexidade e diversidade dos povos indígenas contemporâneos.

O silêncio do personagem indígena é um elemento central da narrativa e deve ser explorado como um recurso discursivo. A ausência de uma resposta verbal e o gesto do sorriso ao final funcionam como uma forma de resistência e de subversão ao discurso dominante das

senhoras. Na perspectiva da Análise de Discurso, o silêncio é carregado de significados e pode ser lido como um posicionamento que recusa dialogar dentro dos termos impostos pelo discurso preconceituoso das personagens. Essa escolha sublinha as tensões sociais presentes e expõe a ignorância que sustenta os estereótipos.

O texto também permite trabalhar o conceito de ideologia, destacando como as percepções das senhoras são moldadas por narrativas que reforçam o apagamento das vozes indígenas. A visão limitada das personagens reflete uma ideologia dominante que perpetua a ideia de que os indígenas pertencem a um passado fixo, ignorando suas experiências e vivências no presente, especialmente em contextos urbanos. Essa perspectiva invisibiliza as transformações culturais e sociais dos povos indígenas e reforça uma visão colonialista.

A ausência de imagens no texto é outro ponto relevante a ser destacado. Sem representações

visuais, o foco recai integralmente na linguagem e nas interações das personagens, permitindo que o preconceito e os estereótipos sejam revelados diretamente pelo discurso. Essa escolha narrativa provoca o leitor a refletir criticamente sobre suas próprias percepções e preconceitos, desafiando-o a imaginar e construir o personagem indígena por meio do olhar subjetivo das senhoras e a desconfiar dessas representações limitadas.

Ao conduzir a leitura, o professor deve enfatizar que o texto não apenas reflete estereótipos, mas também os problematiza, oferecendo uma oportunidade de desconstrução crítica. A análise discursiva da crônica permite compreender como os estereótipos são produzidos e sustentados na linguagem e como eles podem ser contestados. Dessa forma, o texto se torna um ponto de partida para discutir a necessidade de representações mais inclusivas e diversificadas dos povos indígenas na sociedade e na escola. (A autora)

### **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 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.



## INTERAGINDO COM O CONHECIMENTO

Professor(a), para essa atividade será necessário organizar com antecedência um diário para cada aluno. Pode ser um caderno, uma caderneta, ou a junção de algumas folhas, fica a critério da criatividade do professor e da disponibilidade de material na escola. Como sugestão, apresento o diário personalizado com o título: **Diário de Reflexões: Biscoitinhos com Leite Quente.**



Para iniciar a atividade, apresente o **Diário de Reflexões** como um espaço onde os alunos poderão registrar suas perguntas, ideias e sentimentos. Explique que, neste momento, eles serão os protagonistas das reflexões, levantando questões que acharam importantes ou intrigantes na história.

Peça que os alunos escrevam no diário as primeiras ideias que surgiram. Oriente-os a registrar perguntas ou reflexões espontâneas, como:

- Algo que não entenderam totalmente.
- Algo que chamou muito a atenção ou causou surpresa.
- Algo que gostariam de discutir ou saber mais.

Diga que não há respostas certas ou erradas, e que as perguntas podem ser sobre os personagens, as falas, o silêncio do indígena ou mesmo situações do dia a dia que eles associaram ao texto.

Organize um momento para que os alunos, compartilhem as perguntas ou ideias escritas no diário.

Como mediador, o professor deve:

- Reforçar que todas as contribuições são válidas e importantes.
- Evitar fornecer respostas prontas, mas devolver as perguntas à turma para que reflitam juntos. Por exemplo, se um aluno perguntar: "Por que as senhoras não perguntaram diretamente ao indígena quem ele era?", o professor pode devolver: "O que vocês acham? Como isso poderia ter mudado a história?"

Permita que os alunos explorem as questões levantadas, conduzindo o debate de forma colaborativa. Oriente-os a escutar as opiniões dos colegas, acrescentar ideias ou até discordar de forma respeitosa. O papel do professor é garantir que a conversa permaneça focada e que todos se sintam confortáveis para participar.

Quando surgirem perguntas que extrapolem o texto, como questões sobre preconceito, exclusão ou respeito a outras diferenças, incentive os alunos a explorar essas conexões no diário. Pergunte:

- Como situações parecidas podem acontecer com outras pessoas?
- O que podemos aprender com essas reflexões para o nosso dia a dia?

Explique que a história do texto é um ponto de partida para pensar sobre a vida e nossas atitudes.

Após a discussão, peça que os alunos registrem no diário o que aprenderam ou o que consideraram mais importante durante a conversa.

Finalize destacando que o mais importante dessa atividade é aprender a observar o mundo de forma crítica e reflexiva, como fizeram com a crônica. Reforce que o **Diário de Reflexões** é uma ferramenta para registrar pensamentos e sentimentos, e que as perguntas e ideias deles são fundamentais para a construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso.



## COLOCANDO EM PRÁTICA

### **Atividade: "As Palavras que Construimos Juntos"**

Professor(a), nessa atividade, os alunos criarão juntos um cartaz. Esse cartaz será feito com palavras que eles entendam como importante na construção de um lugar onde todos se sentem respeitados e valorizados, independentemente de suas diferenças. Reforce que, assim como as palavras das senhoras na crônica mostraram preconceitos, as palavras que escolhemos também podem construir um mundo melhor.

Dê a cada aluno uma folha de papel e peça que eles pensem em palavras que representem o respeito entre as pessoas e a valorização das diferenças (respeito, amizade, empatia, inclusão).

Peça que os alunos cole suas escolhas no mural. O professor pode ajudar a organizá-las para formar um 'caminho', uma 'árvore' ou outra escolha simbólica. Deixe espaço para que os alunos também desenhem ou coloquem símbolos que representem diversidade, como figuras de pessoas pertencentes a diferentes grupos.

Enquanto constroem o mural, lembre que as palavras das senhoras na crônica revelam preconceitos, mas o silêncio do indígena trouxe um outro sentido à situação, de resistência ao preconceito e sabedoria dos discursos das senhoras.

Depois que o cartaz estiver pronto, faça uma roda de conversa com os alunos para refletirem sobre a produção:

- Como as palavras escolhidas ajudam a construir um ambiente mais respeitoso?
- Como podemos usar essas palavras em nossas atitudes na escola e na vida?

Aproveitar o momento de reflexão e ofereça aos alunos biscoitos com leite quente, o que vai ao encontro da arte de capa do diário.

Coloque o cartaz em um lugar visível na sala, ou na escola, para que ele inspire outras pessoas a refletirem sobre a importância do respeito e da diversidade.

## REFERÊNCIAS

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 1996.

ORLANDI, E. P. *Interpretação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de Discurso e o sujeito: uma leitura do sujeito no discurso*. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.

ORLANDI, E. P. *Discurso e texto: Formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.