



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS – UFT  
CÂMPUS ARAGUAÍNA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PPGL**

**MARIZANE MAGALHÃES DE OLIVEIRA**

**O EIXO LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS  
DISCURSIVIDADES ENTRE AUTORES E AVALIADORES DAS COLEÇÕES  
APROVADAS NO PNLD 2020**

**ARAGUAÍNA/TO  
2022**

MARIZANE MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**O EIXO LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS  
DISCURSIVIDADES ENTRE AUTORES E AVALIADORES DAS COLEÇÕES  
APROVADAS NO PNLD 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura – PPGL, mestrado em Letras, da Universidade Federal do Tocantins - UFT, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

*Linha de pesquisa:*

Práticas discursivas em contextos de formação.

*Orientador:*

Prof. Dr. João de Deus Leite.

Araguaína/TO

2022

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

O48e Oliveira, Marizane Magalhães de .

O eixo leitura no livro didático de Língua Portuguesa: as discursividades entre autores e avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2020.. / Marizane Magalhães de Oliveira. – Araguaína, TO, 2022.

158 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Araguaína - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Letras Ensino de Língua e Literatura, 2022.

Orientador: João de Deus Leite

1. Leitura. 2. Livro didático de Língua Portuguesa. 3. Guia de livros didáticos. 4. Interlocução discursiva. I. Título

**CDD 469**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

MARIZANE MAGALHÃES DE OLIVEIRA

**O EIXO LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: AS  
DISCURSIVIDADES ENTRE AUTORES E AVALIADORES DAS COLEÇÕES  
APROVADAS NO PNL D 2020**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGL/Curso de Mestrado em Letras: Ensino de Língua e Literatura; Linha de pesquisa: Práticas discursivas em contexto de formação, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus Araguaína, como requisito parcial e último para obtenção do título de mestre em Letras, sob a orientação do prof. Dr. João de Deus Leite.

Data de aprovação: 07/04/2022

Banca Examinadora:

*João de Deus Leite*

---

Prof. Dr. João de Deus Leite – Orientador – UFT

*João de Deus Leite*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Janete Silva Santos – Examinadora – UFT

*João de Deus Leite*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nilsa Soares – Examinadora – UNIFESSPA

Araguaína/TO

2022

*Dedico este trabalho à minha estimada mãe com quem compartilho, desde sempre, todas as conquistas da minha vida, e que sempre me apoiou dando-me incentivo para que eu estudasse e para que hoje estivesse realizando este sonho de estar no mestrado.*

## AGRADECIMENTOS

À Deus, por me conceder saúde e sabedoria e por ter dando-me força para persistir mesmo diante das adversidades, das dúvidas, tristezas, alegrias e inúmeros desafios pelo caminho. Obrigada, Deus!

À minha estimada família: minha mãe Marizaura Magalhães e aos meus irmãos Galderes Magalhães e Wilmondes Magalhães, por serem meu alicerce, por sempre acreditarem em mim e nos meus sonhos, sou e serei sempre grata pelo amor e pelo cuidado que sempre tiveram por mim. Amo vocês!

Aos meus amigos queridos, Rocha, Suelene, Marcia Maria, Livanda, Luana e Patrícia, amigos especiais, que sempre estão ao meu lado incentivando-me e apoiando-me.

Às queridas: Gislaine de Paula e Maria Deusa, por me ajudarem todas as vezes que as dúvidas surgiram, muito obrigada pela disponibilidade, a ajuda e as orientações de vocês foram relevantes para o desenvolvimento da minha pesquisa. Gratidão!

Ao Grupo de Estudos Tocantinense em Análise Discurso (GETAD).

À banca examinadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Janete Silva Santos (UFT) e a Profa. Dra. Nilsa Ribeiro (UNIFESSPA), pelas significativas considerações no exame de qualificação, que sem dúvidas, foram fundamentais para nortear a produção final deste trabalho. Sinto-me honrada em tê-las na banca de defesa final deste trabalho.

Aos meus professores do PPGL, da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Araguaína, em especial à professora Janete Silva Santos e ao Professor Wallace Rodrigues.

Ao Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) – UFT, pela oportunidade de cursar o mestrado.

Ao meu querido professor e orientador, João de Deus Leite, por desde a minha graduação ter aceitado orientar o meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e logo em seguida ter aceitado ser meu orientador no curso de mestrado. Sinto-me muito grata e honrada pela oportunidade. Muito obrigada por ser tão paciente, atencioso e pela sua generosidade em ensinar com maestria. Se não fosse o seu incentivo eu jamais teria conseguido trilhar esse percurso, muito obrigada por ter acreditado em mim justamente em um momento da minha vida em que eu me encontrava frágil e desacreditada, foi graças a essa oportunidade que pude (re) significar e trazer novos sentidos para a minha vida. Gratidão sempre!

*Como fazer tijolo sem barro, como fazer pão sem farinha, como fazer vinho sem uvas e como fazer análise de discurso sem incômodo, sem desconforto, sem inquietude?*

*Maria Cristina Leandro Ferreira*

## RESUMO

Esta investigação debruça-se sobre a apresentação do eixo leitura produzida, respectivamente, por autor e avaliador de livro didático de português na esfera do PNL D. À vista disso ressaltamos o respectivo questionamento: Como o eixo leitura está sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas de Língua Portuguesa? Com o objetivo de buscar respostas para tal indagação que direcionou o nosso trabalho, pautamos como objetivo geral: analisar o modo como o eixo leitura é discursivizado pelos autores a partir do Manual do Professor, no âmbito dos livros didáticos e pelos avaliadores por meio das resenhas constantes no Guia de Livros Didáticos. Os livros e as resenhas analisados, neste trabalho, compõem as seis coleções de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental que foram selecionadas por meio do (PNLD) 2020; simultaneamente temos como objetivos específicos: analisar as condições de produção desses objetos simbólicos; identificar as relações discursivas marcadas entre autores e avaliadores em relação ao eixo leitura; assinalar o lugar discursivo dos interlocutores; problematizar as interlocuções expostas em seus enunciados, as deflagrações de concordância e divergência de ideias acerca do eixo leitura. A análise será realizada a partir do Manual do professor e da resenha que compõem o Guia de Livros Didáticos, vale ressaltar que tanto o Manual do Professor quanto à resenha são documentos remetidos ao professor, com a finalidade de orientá-lo na escolha do livro didático. Este trabalho tem como fundamentação teórico-metodológica da Análise de Discurso de linha francesa, fundada por Michel Pêcheux e expandida no Brasil por meio dos estudos dirigidos por Eni Orlandi. Deste modo, a partir dos nossos movimentos de investigação, procuramos analisar, a partir de seus enunciados, as interlocuções, as deflagrações de concordâncias e divergências, as relações discursivas marcadas pelos sujeitos enunciadore s, autor e avaliador, assim como possíveis efeitos de sentido oriundos destas materialidades. Para isto, ancorados na proposta teórica a qual nos filiamos, a partir do material coletado realizamos um recorte, constituímos e delimitamos o *corpus* deste trabalho, de modo que nossos gestos de interpretação foram propostos a partir de um Recorte Discursivo (RD), constituído por um conjunto de Sequências Discursivas (SD). Nomeamos de RD o que recortamos de um material vasto, neste contexto, dos LD e das resenhas; e nomeamos de SD o recorte que fizemos do RD, essa possibilidade de fazer um recorte a partir do RD nos permitiu selecionar aspectos relacionados às condições de produção da nossa pesquisa e também observar a regularidade discursiva constante no funcionamento do que temos interesse em analisar, neste caso, o pré-construído, ou seja, aquilo que foi dito antes em outro lugar. Por meio dos recortes analisados foi possível constituir um batimento entre descrição/interpretação, o que viabilizou observar o funcionamento da linguagem como prática social e histórica, sempre considerando as tomadas de posição dos sujeitos discursivos, neste caso, autor e avaliador dos LD.

**Palavras-chave:** Leitura. Livro didático de Língua Portuguesa. Guia de Livros Didáticos.

## RESUMEN

Este trabajo presenta los diálogos entre autor y evaluador en torno al eje de lectura, pro-situado en el ámbito del libro de didáctico *Ante ello*, destacamos la respectiva pregunta: El eje de lectura está siendo discutido por los autores y los evaluadores de los trabajos didácticos. ¿Casos de habla portuguesa? Para buscar respuestas a esta pregunta, que nuestro trabajo, tenemos como objetivo general: analizar y problematizar la forma en que la eje de lectura es discutido por los autores del Manual del Profesor, en el ámbito de los libros didáctico y por los evaluadores a través de las reseñas contenidas en la Guía de Libros didácticos. Los libros y reseñas analizados en este trabajo componen las seis colecciones de Lengua Portuguesa para los últimos años de la Enseñanza Primaria que fueron seleccionados a través de la (PNLD) 2020; simultáneamente tenemos como objetivos específicos: analizar las condiciones de producción de estos objetos simbólicos; conocer las relaciones discursivas que se marcan entre autores y evaluadores en relación al eje de lectura; discernir el lugar discursivo de los interlocutores res; analizar las interlocuciones expuestas en sus enunciados, los estallidos de acuerdo y divergencia de ideas sobre el eje de lectura. El análisis se realizará a partir del Manual del Docente y la reseña que conforman la Guía de Libros Didácticos, cabe mencionar que tanto el Manual del Docente como la reseña son documentos enviados al docente, con el fin de orientarlo en la elección del libro didáctico. Como mencionamos anteriormente, este trabajo tiene una base teórico-metodológica basada en el Análisis del Discurso francés, fundado por Michel Pêcheux y expandido en Brasil a través de estudios dirigidos por Eni Orlandi. Así, desde nuestros movimientos de análisis, tratamos de analizar desde sus enunciaciones las interlocuciones, los estallidos de coincidencias y divergencias, las relaciones discursivas marcadas por los sujetos enunciantes: autor y evaluador, así como los posibles efectos de sentido que se desprenden de estas materialidades. Para ello, anclados en la propuesta teórica a la que nos adscribimos, del material recolectado hicimos un corte, constituimos y delimitamos el corpus de este trabajo, nuestros gestos de interpretación fueron propuestos a partir de un Corte Discursivo (RD), constituido por un conjunto de Discursivos Secuencias (SD). Llamamos RD a lo que recortamos de un vasto material, en este contexto, de libros de texto y revistas; y llamamos SD al corte que hicimos de la RD, esta posibilidad de hacer un corte de la RD nos permitió seleccionar aspectos relacionados con las condiciones de producción de nuestra investigación, y también observar la constante regularidad discursiva en el funcionamiento de lo que somos interesado en analizar, en este caso, lo preconstruido, es decir, lo dicho antes en otro lugar. A través de los recortes analizados, fue posible establecer un vínculo entre descripción/interpretación, lo que permitió observar el funcionamiento del lenguaje como práctica social e histórica, considerando siempre las posiciones asumidas por los sujetos discursivos, en este caso, el autor. y evaluador de los libros didácticos.

**Palabras clave:** Lectura. Libro didáctico de Lengua Portuguesa. Guía de Libros didácticos. Manual del profesor. Interlocución discursiva.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1 – Livros didáticos aprovados no PNLD para o triênio 2020/2021/2022 .....</b>	<b>23</b>
<b>Quadro 2 – Esboço das imagens projetadas a partir das posições sujeito. ....</b>	<b>39</b>
<b>Quadro 3 – Trajetória da formulação e implementação da BNCC .....</b>	<b>51</b>
<b>Quadro 4 – Aquisição de Livros Didáticos através da execução do PNLD/2020.....</b>	<b>56</b>
<b>Quadro 5 – Critérios eliminatórios comuns PNLD 2020 .....</b>	<b>57</b>
<b>Quadro 6 – Sugestão de gêneros para serem trabalhados no ensino de leitura.....</b>	<b>64</b>
<b>Quadro 7 – Objetos de conhecimentos e habilidades específicas da leitura na BNCC ....</b>	<b>71</b>
<b>Quadro 8 – Avaliadores do componente curricular Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, aprovadas no PNLD 2020 .....</b>	<b>98</b>
<b>Quadro 9 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP Apoema Português acerca do eixo leitura.....</b>	<b>112</b>
<b>Quadro 10 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP Geração Alpha - Língua Portuguesa acerca do eixo leitura .....</b>	<b>117</b>
<b>Quadro 11 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP Português conexão e uso acerca do eixo leitura.....</b>	<b>124</b>
<b>Quadro 12 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem acerca do eixo leitura. ....</b>	<b>131</b>
<b>Quadro 13 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem acerca do eixo leitura.....</b>	<b>139</b>
<b>Quadro 14 – Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP Tecendo Linguagens, acerca do eixo leitura.....</b>	<b>146</b>

## **LISTA DE GRÁFICOS**

**Gráfico 1 – Relação entre o interdiscurso e o intradiscurso.....42**

## **LISTA DE TABELA**

**Tabela 1 – Esboço das Formações Imaginárias existente em todo processo discursivo ..38**

## LISTA DE SIGLAS

<b>AD</b>	Análise de Discurso
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CF</b>	Constituição Federal
<b>CGPLI</b>	Coordenação-Geral dos Programas do Livro
<b>CEB</b>	Câmara de Educação Básica
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>COGEAM</b>	Coordenação Geral de Materiais Didáticos.
<b>ECT</b>	Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos
<b>ISBN</b>	Sistema internacional de identificação de livros e softwares
<b>FNDE</b>	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
<b>FD</b>	Formação Discursiva
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INL</b>	Instituto Nacional do Livro
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
<b>LDLP</b>	Livro Didático de Língua Portuguesa
<b>LP</b>	Língua Portuguesa
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MP</b>	Manual do Professor
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto Na Escola
<b>PNDH</b>	Programa Nacional de Direitos Humanos
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCN</b>	Referenciais Curriculares Nacionais
<b>RD</b>	Recorte Discursivo
<b>SEB</b>	Secretaria de Educação Básica
<b>SIMEC</b>	Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>14</b>
<b>2</b>	<b>BALIZAGENS TEÓRICAS</b>	<b>29</b>
2.1	Considerações iniciais	29
2.2	Do lugar discursivo de autor e de avaliador	30
2.3	Panorama das discursividades acerca da leitura	43
<b>3</b>	<b>AS DISCURSIVIDADES ACERCA DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PCN E BNCC</b>	<b>47</b>
3.1	Considerações iniciais	47
3.2	Percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC e suas condições de produção	48
3.3	O livro didático no contexto atual da educação brasileira	54
3.4	As discursividades acerca da leitura nos documentos oficiais PCN e BNCC	60
3.5	O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política pública da educação	75
<b>4</b>	<b>PERSPECTIVA METODOLÓGICA</b>	<b>82</b>
4.1	Considerações iniciais	82
4.2	Da caracterização dos corpora de arquivo	85
4.3	Da descrição do Edital do PNLD/2020	88
4.4	Da caracterização da resenha	96
4.5	Da caracterização do Manual do Professor	101
4.6	Do procedimento de análise	104
<b>5</b>	<b>O EIXO LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A (DI)VERGÊNCIA DISCURSIVA ENTRE AUTOR E AVALIADOR</b>	<b>106</b>
5.1	Considerações iniciais	106
5.2	Jogo de interlocução entre autor e avaliador a respeito do eixo leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNLD 2020	106
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>148</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>157</b>

---

## 1 INTRODUÇÃO

---

Ao ler, estou abrindo uma porta entre meu mundo e o mundo do outro. O sentido do texto só se completa quando esse trânsito se efetiva, quando se faz a passagem de sentidos entre um e outro. Se acredito que o mundo está absolutamente completo e nada mais pode ser dito, a leitura não faz sentido para mim. É preciso estar aberto à multiplicidade do mundo e à capacidade da palavra de dizê-lo para que a atividade da leitura seja significativa.

(COSSON, 2014, p. 328).

As ponderações que apresentamos, nesta dissertação, surgiram a partir de algumas observações feitas durante o nosso percurso em sala de aula, atuando como professora no curso de Letras, da Universidade Federal do Tocantins (UFT)/Câmpus Araguaína, e como professora do componente curricular Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano, no município de Wanderlândia/Tocantins. Ao longo desse percurso, foi possível perceber como a leitura é tratada de forma minimizada e desprestigiada tanto por alunos do Ensino Superior quanto por alunos da Educação Básica. É relevante destacar que na Educação Básica é perceptível que a representação negativa da leitura não está somente atribuída aos alunos, pois é comum professores que trabalham com outros componentes curriculares não darem relevância para a questão do ensino de leitura. Assim, torna-se muito recorrente ouvirmos por parte desses professores discursividades que produzem efeitos de sentido de que a formação de um sujeito-leitor é uma responsabilidade do professor de Língua Portuguesa. Trata-se de uma tomada de posição preocupante, pois todos os componentes curriculares trabalham com essa modalidade da língua.

Ao abordar sobre o ensino de leitura para alunos que estão estudando nos anos finais do Ensino Fundamental, é necessário considerar o fato de o professor estar diante de um desafio, tendo em vista que a maioria dos alunos já pode ter construído uma relação de resistência com as práticas de leitura. Outro fator que também traz inquietações e que é muito comum é o fato de os alunos relacionarem a leitura a textos literários, para muitos, somente a leitura literária o torna um sujeito-leitor.

Dessa forma, é comum ouvirmos por parte dos alunos discursividades como: “eu não gosto de ler” ou “leio, mas não consigo entender”; por outro lado, professores de Língua Portuguesa também estão inscritos em discursividades que produzem efeitos de sentido de insatisfação em relação às práticas do ensino de leitura, pois é recorrente a constituição de

discursividades como: “meus alunos não gostam de ler” ou “meus alunos têm preguiça de ler”. Essas discursividades tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos são preocupantes, pois produzem efeitos de sentido de que a leitura é apenas uma ação, que muitas vezes é realizada pelos alunos como uma obrigação escolar.

A ideia de que o ensino de leitura é uma incumbência do professor de Língua Portuguesa é uma ideia que se tornou um discurso de circulação social, pois de tanto ser propagada já está cristalizada e muitas pessoas acabam por atribuir ao professor a culpa do fracasso do aluno em relação à leitura. Reconhecemos que muitos alunos não conseguem realizar tarefas simples que demandam conhecimentos acerca da compreensão e interpretação de textos. O professor se depara com essas problemáticas no cotidiano escolar, pois o Livro Didático (LD), o material mais acessível para professores e alunos, é constituído por textos e por atividades que exigem que os alunos tenham a capacidade de colocar em prática seus conhecimentos a respeito dos procedimentos de leitura.

A leitura é um processo constituído de muita complexidade, assim, podemos afirmar que formar um sujeito-leitor não é uma tarefa fácil, do mesmo modo que se tornar um sujeito-leitor também não é fácil. Desse modo, não podemos culpabilizar o professor, que comumente enfrenta dificuldades para ensinar, pois muitas vezes, por falta de formação continuada, encontra-se despreparado para ensinar essa modalidade da língua. Trata-se de uma modalidade, teoricamente, importantíssima, mas que na prática escolar acaba sendo irrelevante, pois termina sendo associada à prática de decodificação de palavras e que para isso basta colocar em prática um conjunto de estratégias ou técnicas; segundo pondera Orlandi (2012, p. 46), “[...] [i]sso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas”.

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em sua versão de 2018, o componente curricular Língua Portuguesa é estruturado a partir de quatro eixos de integração, a saber: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica. É relevante destacar que eixos como leitura, Produção textual, Análise linguística, são eixos privilegiados no âmbito de uma divisão social, tanto na escola quanto nos próprios materiais didáticos. Há discursividades que colocam esses eixos em evidência, enquanto outros, como, por exemplo, a oralidade, uma prática de linguagem tão importante quanto à leitura, assumem um apagamento em termos de abordagem.

É interessante salientar que a proposta de pensar o ensino de Língua Portuguesa a partir dos eixos leitura, produção textual e prática de análise linguística tem uma história que precede os PCNs e respectivamente a BNCC. Apesar de silenciada na BNCC e inclusive nos PCNs, essa

proposta foi apresentada ainda na década de 1980 pelo autor João Wanderley Gerald no livro: O texto na sala de aula. Na obra o referido autor sugere que as práticas da leitura, produção textual e prática da análise linguística sejam desenvolvidas nas séries de primeiro grau, ou seja, da 6ª a 8ª série, nomenclatura utilizada na época. Como podemos observar há muitos anos vem sendo debatido a respeito das propostas voltadas para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

É angustiante pensar na ideia de que a leitura ainda pode ser considerada apenas como mera decodificação de palavras ou como uma prática que determina quem “sabe ler” e “quem não sabe”, tendo como referência aspectos como: a dicção, a agilidade em pronunciar as palavras e até mesmo a entonação do aluno na hora da leitura, ou seja, confunde-se o trabalho de produção de sentidos (diversas possibilidades de interpretação) com oralização de texto escrito, pois se apega apenas à parte inicial de processo mais denso. A leitura vai para além de saber ler e escrever como é caracterizada na ideia de aprendizagem formal, como acontece no processo de alfabetização em que a leitura está estritamente associada à escrita, ou seja, aprender a ler para escrever, pois segundo afirma Orlandi (2012, p. 13), “saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.”. Neste sentido, é necessário considerar que a leitura não se limita em decodificar palavras e muito menos em extrair do texto sentidos prontos e fechados que impossibilitam a formação de um leitor crítico e reflexivo, capaz de extrair do texto diferentes sentidos.

Outra circunstância que também nos inquieta e que pode afetar direta e negativamente o processo de ensino de leitura é a forma como é realizada a escolha dos LD adotados pela escola, pois é importante destacar que o próprio processo de escolha do LD demanda dos envolvidos gestos de leitura constituídos de interpretação, de compreensão, de reflexão e de criticidade. O LD é considerado uma ferramenta essencial para o processo de escolarização, é um recurso que serve para auxiliar o professor e o aluno no processo de ensino-aprendizagem, mas em algumas escolas brasileiras, o LD deixa de ser apenas um recurso auxiliar e passa a ser o único material didático utilizado em sala de aula o que contradiz a ideia de “recurso auxiliar” fazendo um apagamento dos demais recursos didáticos. Sabemos também que no Brasil ainda há muitas escolas desprovidas de recursos didáticos nesse caso o LD assume o protagonismo o que não é o ideal, mas a depender da realidade da escola é a única possibilidade. Como podemos notar, o livro didático é uma materialidade muito relevante que perpassa pela maioria das escolas brasileiras, mas, apesar da sua importância, muitas vezes tem o seu processo de seleção frágil, de acordo com as normatizações do PNLD, 2020 a escola deve destinar dias específicos para a realização da escolha do LD. Durante a etapa de seleção espera-se que o professor leia o Guia de Livros Didáticos, principalmente as resenhas e os manuais das coleções para então

escolher a coleção mais adequada com as suas práticas de ensino. Ao consideramos a realidade de muitas escolas brasileiras, compreendemos que essa etapa de seleção pode ser fragilizada devido há alguns fatores como por exemplo, falta de tempo por parte dos professores para realizarem a leitura das resenhas e dos manuais para conhecer aspectos como a experiência do autor e a estrutura da obra, o que em alguns casos pode resultar em uma leitura superficial. Não podemos deixar de pontuar que apesar da escolha final ser uma atribuição do professor ele acaba por escolher um material que já foi escolhido previamente pelos avaliadores.

No contexto escolar brasileiro, em geral, está naturalizada a circulação de dizeres que evidenciam essa falta de comprometimento em relação ao processo de escolha do LD, processo realizado a cada três anos. Vale destacar que é dada ao professor a incumbência de realizar a última etapa do procedimento de escolha do LD e, muitas vezes, eles tematizam discursividades como: “Eu faço a escolha sem ler o Guia de Livros Didáticos.”; de outro modo, há aqueles que se dedicam a fazer a seleção, mas ficam ancorados em critérios tanto quanto triviais como: escolher o livro que possui conteúdos que se assemelham à ementa dos conteúdos trabalhados na escola ou, ainda, levando em consideração o *status* do autor, limitando a escolha de acordo com o autor mais conceituado no ambiente mercadológico que envolve o processo de produção do LD.

Essas discursividades que circulam com certa consistência acabam colocando o processo de escolha do LD em uma situação de vulnerabilidade e termina sendo marcada e encerrada de maneira divergente às orientações do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), além disso, comprometem a prática docente já que o LD assume uma função de suporte crítico e reflexivo em relação ao trabalho que o professor irá realizar em sala de aula. Assim, a abordagem deste trabalho é significativa porque, mesmo havendo uma quantidade de publicações que tratam sobre a importância do ensino-aprendizagem da leitura na escola, o nosso trabalho, por se filiar à vertente da Análise de Discurso francesa (AD), irá tratar sobre essa modalidade da língua pela perspectiva discursiva.

Diante dessas ponderações, nossa pesquisa pretende contribuir com os professores tanto no que diz respeito ao ensino de leitura para alunos dos anos finais do Ensino Fundamental, quanto para o procedimento de escolha do LD. Nosso interesse em analisar o LD é pela sua notável presença no âmbito escolar e por ele ser a principal ferramenta de trabalho do educador em sala de aula; já a leitura será analisada dada a fragilidade que marca seu processo de ensino-aprendizagem, pois, se há dificuldades por parte dos alunos em relação a essa modalidade da língua, podemos notar que há possíveis falhas nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino da competência leitora.

A partir dessas ponderações, e levando em consideração o arcabouço teórico oriundo da AD filiada a Michel Pêcheux, neste trabalho, pretendemos analisar o modo como o eixo leitura é discursivizado tanto por autores de livros didáticos, quanto por avaliadores, por meio das resenhas publicadas no Guia de Livros Didáticos/PNLD 2020. Vale referir que os livros e as resenhas analisados integram simultaneamente as obras didáticas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental aprovadas no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De acordo com as diretrizes do PNLD (2020), o ciclo das obras disponibilizadas pelo programa é de três anos vigentes, antes mesmo que esse período expire é lançado um novo edital, para que seja realizada uma nova escolha para o próximo triênio. Para esta análise, priorizamos o lugar discursivo da condição de autor e de avaliador; a trama argumentativa que tem origem a partir dessa condição.

Dispomo-nos em analisar o eixo de integração “leitura” e, a partir da perspectiva discursiva, temos o interesse em tratar sobre os dizeres pré-construídos e consolidados na memória discursiva a respeito dessa modalidade da língua. Ancorados nessa perspectiva e a partir de gestos de interpretação, buscamos problematizar esses dizeres considerando a historicidade e também a produção de sentidos que são passíveis de serem construídos a partir deles, não nos interessamos em analisar apenas o que está aparente, mas “[...] estamos procurando ir além do que se diz, do que fica na superfície das evidências”. (ORLANDI, 2020, p.27). Os sentidos não são estáveis e nem fechados e sim passíveis de possibilidades, os sentidos são abertos e suscetíveis a deslizes. E a partir desses deslizes que se torna possível a interpretação. Quando se trata da teoria da AD, vale ressaltar que não há uma técnica de interpretação e muito menos uma busca de um sentido que seja tomado como verdade, pois segundo pondera Orlandi, 2020:

[...] há método, há construção de um dispositivo teórico. Não há verdade oculta atrás do texto. Há gestos de interpretação que o constituem e que o analista, com o seu dispositivo teórico deve ser capaz de compreender (ORLANDI, 2020, p. 24).

Sabemos que um dos princípios da AD busca fazer compreender que os objetos simbólicos produzem sentidos, partindo dessa formulação, é significativo dizer que o LD é um objeto simbólico<sup>1</sup> que está presente de forma predominante nas salas de aulas na maioria das escolas brasileiras, em especial nas da rede pública de ensino. De acordo com os dados

---

<sup>1</sup> Denominamos o LD de objeto simbólico, porque ele produz sentidos e é constituído de significância para e pelos sujeitos.

estatísticos do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação (FNDE), em 2017, foram beneficiados 29.416.511 alunos de 117.690 escolas, totalizando 152.351.763 exemplares, com isso o governo investiu 1.295.910.769,73 para a aquisição das obras.

Diante da relevância do LD reconhecemos a necessidade e a importância da existência de pesquisas voltadas para tratar sobre as discursividades desse instrumento didático que é tão significativo tanto para professores, quanto para alunos.

No que diz respeito ao LD e à sua dimensão simbólica, é importante darmos atenção às condições de produção, que envolvem a elaboração desse objeto, ou seja, torna-se necessário levar em conta a conjuntura da produção de um material que é tido como essencial para o processo de ensino-aprendizagem. Com isso, a partir do nosso gesto de interpretação, daremos importância, também, no que concerne ao sujeito e à situação que estão inseridos nessas condições de produção. Como temos percebido, o LD não é um rele material didático por ser considerado uma ferramenta importante no processo de ensino-aprendizagem além de que, antes de ele chegar até a escola, há várias etapas de acordo com as políticas do PNLD.

Cabe ressaltar que o FNDE executa o PNLD e uma das primeiras etapas é a inscrição das editoras interessadas em participar do programa. Essa inscrição ocorre mediante a uma chamada pública realizada por meio de um Edital de Convocação, que é publicado no Diário Oficial da União e também disponibilizado no portal do FNDE. O PNLD constitui uma comissão que é formada por Universidades públicas, a incumbência dessa comissão é fazer uma avaliação pedagógica das obras que respectivamente foram submetidas ao programa. É responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (SEB) coordenar e fazer por meio de uma chamada pública a seleção das instituições e dos especialistas que irão participar da avaliação pedagógica.

A equipe de especialistas selecionada pelo MEC é composta por professores de Língua Portuguesa da educação básica e superior; para realizar a avaliação das obras, a equipe é norteadada e orientada pelos critérios de avaliação e de classificação. Essa avaliação é realizada por meio de uma análise categórica e cautelosa, cabe aos especialistas elaborar as resenhas das obras que foram aprovadas, essas resenhas respectivamente irão compor o Guia de Livros Didáticos.

O processo de escolha de Livros Didáticos do PNLD/2020 destinados aos anos finais do Ensino Fundamental ocorreu na segunda quinzena de agosto de 2019 e foi realizada no Sistema PDDE-Interativo/SIMEC. O Guia de Livros Didáticos é um material destinado ao professor e aos demais participantes envolvidos no processo de escolha do LD. O conteúdo do Guia (PNLD) 2020 foi elaborado com a proposta de auxiliar o professor durante o processo de escolha. O PNLD/2020 disponibilizou o Guia Digital que é também um documento oficial para

a análise das obras, assim como Guia impresso. Esse Guia é composto pelas resenhas e pelos manuais dos professores que podem ser visualizados por meio da chave de acesso, que é disponibilizada para o diretor de cada escola por meio do sistema PDDE-Interativo. No Guia também estão disponibilizados os princípios e os critérios que norteiam a avaliação pedagógica, é importante dizer que é dada ao professor a responsabilidade de escolher e de definir as coleções que serão adotadas pela escola.

Assim, fica evidente que se faz necessário que o docente tenha comprometimento com a sua participação efetiva no processo de escolha das obras didáticas, pois essa escolha deverá garantir aos alunos que eles tenham acesso a um material didático que vá ao encontro de sua realidade de vida e das práticas pedagógicas da sua escola. Essa escolha deve levar inteiramente em consideração os critérios e os princípios do PNLD (2020).

Diante dessas ponderações acerca do processo de produção, de avaliação e de escolha final do LD, podemos observar e reafirmar que o LD, por ser um objeto simbólico, torna-se um objeto passível de interpretação, pois produz efeitos de sentidos, e esses sentidos estão diretamente relacionados com as condições de produção, com a historicidade e exterioridade. Dessa forma, é relevante não considerar apenas o resultado final do produto, mas o processo que ele percorre e o seu funcionamento para então produzir sentidos e ser compreendido como um objeto que é tanto linguístico quanto histórico. Essa incursão ganha fundamento a partir das seguintes palavras de Orlandi (2020, p. 23) que “[...] a linguagem é linguagem porque faz sentido. E a linguagem faz sentido porque se inscreve na história.” Neste caso, há a necessidade de considerar que a história está diretamente relacionada com a produção de acontecimentos, que, por sua vez, são constituídos de sentidos.

Ao abordarmos a relação da linguagem com a exterioridade, é importante afirmar que na AD o que importa não é o que está “fora” da linguagem, pois a possibilidade de “sair” da linguagem tornaria possível ter acesso a todos os sentidos, o que na teoria da AD seria inviável, como afirma Authier-Revuz (2008, p. 33) “Não existe lugar exterior à linguagem a partir do qual pudéssemos tomá-la, sentido e enunciação [...]”. Não havendo um lugar fora da linguagem, torna-se relevante considerar os sujeitos e a situação, ou seja, as condições de produção que são materializadas na textualidade. Nessa perspectiva ela é tratada como interdiscurso, ou seja, o que o sujeito diz já é estabelecido por outros dizeres.

Outro ponto relevante é pensar em historicidade, mas não fazendo relação ao conceito de história que está relacionado à ideia de temporalidade. A historicidade a qual estamos tratando tem relação com o acontecimento, com o funcionamento e com a circulação dos sentidos em uma determinada formação discursiva, assim como afirma Orlandi (2020, p. 66)

“Quando falamos em historicidade, não pensamos em história refletida no texto mas tratamos da historicidade do texto em sua materialidade.” Dessa forma, torna-se intrínseca a correlação entre a língua e a história, pois são elementos fundamentais para o estabelecimento da materialidade da linguagem.

Vejam os seguintes, o que está disposto no PNLD (2020) acerca da importância da conexão entre as diversas linguagens para a formação de um leitor proficiente:

Tendo em vista as diferentes habilidades que um leitor proficiente precisa desenvolver, as coleções exploram atividades que mobilizam a leitura de textos verbais, visuais e verbo-visuais, buscando a articulação entre as diferentes linguagens e a relação de sentido que produzem. O trabalho com as Práticas de Leitura, desenvolvido a partir da diversidade de gêneros textuais/discursivos, estimula a construção da competência leitora por meio de diferentes estratégias cognitivas e mobilização de habilidades. A variedade de textos é perceptível nas diversas coleções, o que deve proporcionar oportunidades de interação com gêneros variados e multissemióticos, relacionados aos mais diversos campos de atuação humana (BRASIL/PNLD, 2020 p. 21).

Diante dessas observações, propomo-nos a averiguar o modo como o eixo leitura é discursivizado, tanto pelos autores, quanto pelos avaliadores das seis obras aprovadas no PNLD (2020). Nossa investigação está pautada na perspectiva discursiva, desse modo, estamos diante de algumas indagações acerca dos sentidos que são acionados a partir da memória discursiva, considerando a noção de interdiscurso, a partir das enunciações feitas pelos autores e pelos avaliadores. Essa investigação apoiada pelos nossos movimentos de interpretação permitirá perceber como os efeitos de sentidos podem ser múltiplos, isso significa dizer que, “[q]uando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando.” (ORLANDI, 2012, p.13) assim, podemos dizer que a incompletude é uma condição essencial para a linguagem fazer sentido, pois a linguagem não é transparente e o sentido vai para além do que está sendo dito.

A partir dessas considerações, é relevante destacar que, na perspectiva discursiva o sujeito se constitui por meio da sua relação com o outro, desse modo, o sujeito não é a origem do seu dizer. Assim, o sentido está de um modo direto relacionado com a filiação do sujeito em uma formação discursiva, pois pensar na relação do sujeito com o sentido é considerar a relação da língua com a história, pois o sentido não está limitado na palavra em si, o sentido “escapa” e assim marca a inscrição do sujeito em uma determinada formação discursiva. Ou seja, nas palavras de Orlandi (2012, p. 77) “[a]s palavras mudam de sentido segundo as posições daqueles que as empregam”.

Diante das reflexões sobre as discursividades a respeito do eixo leitura e o modo como essa modalidade da língua é apresentada e avaliada, as inquietações deste trabalho consistem em procurar responder o seguinte questionamento: como o eixo leitura vem sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas? Com o interesse de buscar respostas para essa questão, pautamos o seguinte objetivo geral: analisar e problematizar como o eixo leitura é discursivizado pelos autores no Manual do Professor no âmbito dos livros didáticos, e pelos avaliadores, por meio das resenhas. É importante frisar que tanto os livros quanto as resenhas analisados compõem, respectivamente as seis coleções de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental aprovadas pelo (PNLD) 2020. A respeito dos objetivos específicos buscamos analisar a partir do nosso gesto de interpretação, as condições de produção desses objetos simbólicos; identificar as relações discursivas firmadas entre autores e avaliadores sobre o eixo leitura; apontar o lugar discursivo dos interlocutores e, a partir dos seus enunciados problematizar as interlocuções presentes acerca do eixo leitura.

Em vista disso, considerando que há uma relação discursiva entre autor e avaliador, a partir do nosso movimento de interpretação, buscamos analisar e problematizar, nas suas discursividades, a partir dos efeitos de sentidos, o modo como o eixo leitura é discursivizado nos respectivos textos, considerando o lugar discursivo de cada interlocutor. Destacamos que tanto o Manual do Professor quanto as resenhas fazem parte da constituição do *corpus* de nossa pesquisa por materializarem as ponderações de autores e de avaliadores a respeito do Livro Didático disponibilizado para o professor. É interessante dizer que, diante dos nossos objetivos e de nossos objetos de análise, nossa proposta não é apontar e constatar dados ou informações, pois “[n]ão visa a demonstração mas a mostrar como um discurso funciona produzindo (efeitos de) sentidos.” (ORLANDI, 2020, p. 61).

Apresentamos no Quadro 1, a seguir, as seis coleções selecionadas para esta pesquisa, com os respectivos autores, editoras e edição.

**Quadro 1** – Livros didáticos aprovados no PNLD para o triênio 2020/2021/2022

LDLP	Autores	Editora	Edição
<i>Apoema Português</i>	Lúcia Teixeira, Sílvia Maria de Sousa, Karla Faria, Nadja Pattresi.	Editora do Brasil	1º

<i>Geração Alpha Língua Portuguesa</i>	Cibele Lopresti Costa, Greta Nascimento Marchetti, Andressa Munique Paiva.	SM	2ª
<i>Português: conexão e uso</i>	Dileta Antonieta Delmanto Franklin de Matos, Laiz Barbosa de Carvalho.	Saraiva Educação S.A	1º
<i>Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem</i>	Witon de Souza Ormundo, Cristiane Escolastino Siniscalchi.	Moderna LTDA	1º
<i>Singular &amp; Plural: leitura, produção e estudos de linguagem</i>	Shirley Goulart de Oliveira Garcia Jurado, Marisa Baltasar Soares,	Moderna LTDA	3º
<i>Tecendo Linguagens</i>	Tania Amaral Oliveira, Lucy Aparecida Melo Araujo.	IBEP- Instituto brasileiro de edições pedagógicas LTDA	5º

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora a partir do Guia de Livros Didáticos PNLD/2020.

Conforme as informações do Ministério da Educação (MEC), 17 obras foram inscritas para o PNLD (2020) Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental, mas apenas 16 foram para a fase de avaliação e, por fim, após o processo de avaliação foram aprovadas seis obras, as quais já listamos no quadro acima. Como já mencionamos anteriormente a equipe de especialistas no ato de avaliar e classificar as obras didáticas deve considerar os critérios de aprovação e classificação das obras inscritas, pois é essencial que as obras estejam de acordo com os princípios éticos e marcos legais, bem como: a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional - LDB, (Lei 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação PNE-2014-2024 (Lei 13.005/2014), o Programa Nacional de Direitos Humanos PNDH-3 (Decreto 7.037/2009), o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069/1990), as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (Parecer CNE/CEB nº 7/2010 e Resolução CNE/CEB nº 4/2010) e agora com o acréscimo da resolução que institui e orienta a efetuação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP Nº 02/2017).

É importante ressaltar que o processo de avaliação e classificação das obras teve um marco de caráter normativo muito significativo, que foi a implementação da (BNCC) 2017 documento extremamente relevante que trata das competências e habilidades de cada etapa de ensino e entre outros objetivos tem também a função de orientar e normatizar a produção de material didático. Assim, os materiais didáticos que foram aprovados estavam de acordo com os critérios de avaliação que foram pré-estabelecidos pelo MEC/COGEAM, conforme o Edital de Convocação 01/2018 – CGPL do FNDE/PNLD 2020 e o Edital – Critérios de Classificação das Obras Aprovadas no PNLD 2020 nº 44/2018-CGPLI e de acordo com as propostas relacionadas à BNCC (2017).

Partindo da ideia de que o Ensino Fundamental é a etapa mais longa da Educação Básica<sup>2</sup>, vale fazermos uma breve abordagem acerca dessa etapa que além de longa é muito significativa, já que antecede o Ensino Médio que é a etapa final da Educação Básica. O Ensino Fundamental tem duração de nove anos, sua proposta é atender estudantes de 6 a 14 anos, ou seja, crianças e adolescentes ao longo deste período. O Ensino Fundamental é dividido em duas etapas que são elas: o Fundamental I que é composto pelas séries iniciais do 1º ao 5º ano, que abrange estudantes de 6 a 10 anos e Fundamental II que é composto pelas séries finais do 6º ao 9º ano que abrange estudantes de 11 a 14 anos. Neste trabalho iremos nos dedicar apenas ao que concerne ao Fundamental II, ou seja, séries finais do Ensino Fundamental. É importante enfatizar que cada etapa de ensino não pode ser vista como sendo isolada e independente das outras, pois para que o aluno das séries finais possa atingir um resultado satisfatório nessa etapa é essencial levar em consideração a importância de retomar, ressignificar as aprendizagens, as experiências e as vivências adquiridas nas etapas anteriores, pois uma das propostas do Fundamental II é estabelecer e aprofundar esses conhecimentos e habilidades, com isso preparando os estudantes para o Ensino Médio a última etapa da Educação Básica.

Partindo da premissa de que cada etapa de ensino é de extrema relevância, deparamo-nos com algumas questões intrigantes, pois é comum ouvir de professores de Língua Portuguesa discursividades que apontam para uma preocupação quando o assunto é o ensino de leitura, pois é muito recorrente o fato de alunos chegarem ao 6º ano com dificuldades significativas em ler e escrever, comprometendo, assim, o desenvolvimento tanto do aluno, quanto do trabalho do professor que terá que se dedicar mais para ensinar aquele (a) aluno (a) a aprender a ler, gerando, assim, um entrave na sua prática pedagógica. Com isso, podemos perceber o quanto é complexa a responsabilidade do professor em encontrar artifícios ou mecanismos que auxiliem a sua prática docente, visando desenvolver continuamente nos seus alunos uma competência leitora que seja capaz de torná-los aptos a avaliar fatos, considerar o ponto de vista do outro, que tenha a capacidade de ler compreender e interpretar, atribuir sentidos e significados, assumindo assim, uma postura crítica e reflexiva, pois de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma

---

<sup>2</sup> Determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica (LDB), Lei nº 9.394/1996, a Educação Básica, no Brasil, é organizada por meio das seguintes etapas: a Educação Infantil (0 a 5 anos), o Ensino Fundamental (6 a 14anos) e o Ensino Médio (15 a 17 anos).

atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante da dificuldade de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas. (MEC, 1998, p.69-70).

Desse modo, fica evidenciado que a leitura não pode ser vista como uma atividade mecânica, utilizada apenas para decodificar palavras a partir de técnicas, a leitura atua como uma interação entre leitor e texto e os sentidos possíveis, dessa forma o professor deve traçar um plano de ensino que visa formar um leitor que seja competente e habilitado em compreender o que ler independente do gênero proposto. Considerando o que já temos dito a respeito do ensino de leitura, defendemos a nossa escolha de coleções de Língua Portuguesa voltadas para o fundamental II, ou seja, séries finais do Ensino Fundamental, partindo da ideia de que nesta etapa do ensino ensinar a ler é um desafio presente na maioria das salas de aula, principalmente nas da rede pública de ensino.

Dando importância às condições de produção desse objeto simbólico, esbarramos em algumas inquietações que se tornaram questionamentos relevantes para o desenvolvimento da nossa pesquisa, questionamentos que nos propomos desenvolver no decurso deste trabalho, são eles:

1) Como é marcada por autor/avaliador a relação entre leitura/escrita considerando que são processos diferentes e assim constituídos de relações distintas com a linguagem?

2) Como ocorre a relação entre autor/avaliador considerando os seus lugares discursivos? Há alguma convergência ou divergência em suas discursividades acerca do eixo Leitura?

3) A partir de um mesmo lugar discursivo podem operar diferentes posições-sujeitos?

4) A partir de lugares discursivos diferentes podem operar posições-sujeitos iguais?

A fundamentação teórico-metodológica deste trabalho é respaldada pela teoria da AD proposta por Michel Pêcheux e expandida no Brasil, por meio de estudos propostos por Eni Orlandi. A AD surgiu na França nos anos finais da década de 60 com o filósofo Michel Pêcheux (1938-1983). Os estudos pecheuxteanos lançaram uma ideia diferente em relação a linguagem, pois de acordo com as ideias defendidas por meio dos estudos pecheuxtianos a linguagem não é compreendida na sua transparência e univocidade, segundo estava em voga as compreensões da época, em que atribuíam ao texto um único sentido possível, fechado e sem possibilidades para outras interpretações ou buscava apenas tratar de questões limitadas ao âmbito do uso dos aspectos semânticos e sintáticos.

A AD propagada, através da publicação da obra (AAD, 1969, de Michel Pêcheux) onde a linguagem é considerada em sua opacidade e heterogeneidade e não na sua transparência. A AD é considerada uma disciplina de interpretação e, conforme afirma Orlandi (1996, p. 25), a AD assume uma posição de “entremeio, fazendo uma ligação mostrando que não há separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva”. A linguagem tem uma relação direta com a exterioridade, tratar sobre a exterioridade não significa tratar sobre algo que está fora da linguagem. Dessa forma, analisa-se a linguagem considerando-a em sua materialidade histórica, havendo assim a possibilidade de existir não apenas um único sentido, ou seja, univocidade, mas vários efeitos de sentidos.

Para instituir essa nova linha de AD situada em um lugar de entremeio, Pêcheux ([1969] 2014) ancorou-se em três balizagens teóricas que são: a linguística, o marxismo e a psicanálise, no entanto vale ressaltar, que essas três áreas do conhecimento não são elaboradas separadamente, mas em conjunto formando assim uma disciplina de entremeio que percorre pelos três eixos citados. A Análise de Discurso apoiou-se na linguística estruturalista, fundamentada por Ferdinand de Saussure, vale dizer, porém, que para Saussure a língua não era considerada na sua exterioridade, mas Michel Pêcheux trazia em suas discussões a percepção de que a língua é o local em que se marca a ideologia e a história.

Já em relação ao marxismo, Pêcheux ([1969] 2014) refere-se a esse princípio por meio de Althusser, que reconhece a noção de ideologia, trabalhando a materialidade e a opacidade histórica. Acredita-se que o indivíduo é convocado, ou seja, é interpelado por uma ideologia em que suas ideias, consciência e dizeres estão controlados e impostos pelos aparelhos ideológicos do Estado que se fazem presentes em várias instâncias.

Por último e não menos importante a psicanálise em que recebe influência dos conceitos freudo-lacanianos que se refere à noção de sujeito, sendo este constituído a partir da relação com o outro (afetividade), movido por um desejo (incompletude) e clivado por uma ideologia, atua de forma inconsciente, em que há os esquecimentos ideológicos e enunciativos, esquecimentos nº1 e nº2, respectivamente. Essas três áreas mencionadas que apontam para a Análise de Discurso francesa são consideradas em sua opacidade. Dessa forma a ideologia e o histórico exercem influências na constituição do sujeito e dos sentidos e esse processo é marcado na língua através do discurso.

O discurso é o objeto de análise da AD; partimos dessa premissa e consideramos a definição de Orlandi (2020 p. 67), que configura o discurso como “efeitos de sentidos entre locutores”. Então, para a AD, a delimitação linguística não é desconsiderada, mas não é tida como relevante e, em conformidade com a autora (ORLANDI, 2020, p.13), a AD:

[...] não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento [...].

A linguagem sendo heterogênea e opaca, logo em um discurso não existe apenas um único sentido, pois o sentido nunca se fecha. O discurso como objeto simbólico significa de inúmeras maneiras, há um jogo de sentidos, desse modo, o discurso não é considerado em sua literalidade, não sendo constituído apenas de elementos estruturais da língua, mas também de historicidade. Assim é relevante dizer que é fundamental compreender o discurso e seus múltiplos efeitos de sentidos e analisá-lo em seu processo, como ele significa e como ele se constitui, observando as condições de produção, as formações imaginárias e ideológicas.

A AD ao estudar a língua em funcionamento, leva em conta a produção dos sentidos, possibilitando assim analisar unidades que vão para além da frase, ou seja, o texto. Como já apontamos anteriormente, para a AD a linguagem não é constituída de transparência e, em consonância com Orlandi (2020, p. 68), “Compreender como um texto funciona, como ele produz sentidos é compreendê-lo enquanto objeto linguístico-histórico [...] o discurso é uma dispersão de texto e o texto é uma dispersão do sujeito”. Desse modo, o sujeito pode apropriar-se de várias posições no texto, pois segundo pondera Orlandi (2012, p. 70) “[...] o texto é atravessado por várias posições do sujeito”. Com isso, podemos afirmar que o texto é um lugar de desacordo, suspensão. Na AD, não interessa extrair do texto sentidos previamente sabidos, já que os sentidos são múltiplos.

Assim, para apresentar as considerações teórico-analíticas que constituem este trabalho, foram elaborados, além da Introdução e das Considerações finais, os seguintes capítulos: (2) Contribuições teóricas; (3) As discursividades acerca da leitura nos documentos oficiais PCN e BNCC; (4) Perspectiva metodológica; (5) O eixo Leitura no livro didático de Língua Portuguesa: a concordância/discordância discursiva entre autor e avaliador.

O segundo capítulo está dividido em duas seções e traz uma apresentação acerca da fundamentação teórica a que recorreremos para analisar e problematizar o modo como o eixo leitura é discursivizado no Manual do Professor de seis coleções de Língua Portuguesa para Anos Finais do Ensino Fundamental/PNLD (2020), como também o modo como os avaliadores resenham as coleções, vale ressaltar que as resenhas das seis coleções estão dispostas no Guia de Livros Didáticos/PNLD (2020). Também iremos observar a relação discursiva estabelecida entre autor na condição de convencer e avaliador na condição de avaliar. Nossos gestos de

interpretação estão respaldados em estudos da AD. A primeira seção trata sobre o lugar discursivo a partir da condição do lugar discursivo do autor e do lugar discursivo do avaliador, assim como a trama argumentativa projetada a por meio dessas condições. A segunda seção aborda sobre as discursividades acerca da leitura.

O terceiro capítulo está estruturado em quatro seções. A primeira seção trata sobre a trajetória histórica dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional Comum Curricular (BNCC), como também apresenta aspectos relacionados as suas condições de produção. A segunda seção discorre sobre as discursividades a respeito da leitura nos documentos referenciais e orientadores da educação no Brasil. A terceira seção aborda sobre a integração do LD no cenário atual da educação no país. A quarta seção apresenta um panorama acerca da trajetória do atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), como política pública de extrema relevância, voltada para a compra de livro e material didático.

O quarto capítulo está estruturado em cinco seções. A primeira seção aborda a respeito da caracterização dos *corpora* de arquivo. A segunda seção está voltada para a descrição da estrutura do edital que tem como objetivo regulamentar todo o processo relacionado às etapas de inscrição e de avaliação das obras inscritas para o processo de seleção a partir do PNLD (2020). A terceira seção trata da caracterização da resenha disposta no Guia de Livros Didáticos PNLD (2020), assim como destacamos também a sua funcionalidade, e sua condição avaliativa. A quarta seção detalha sobre o Manual do Professor (MP), pontuando a sua aplicabilidade e evidenciando a sua discursividade sempre em tom de prescrição algo típico da esfera pedagógica, sempre considerando como interlocutor, neste cenário, o professor de Língua Portuguesa da Educação Básica. A quinta seção discorre sobre o procedimento de análise, dessa forma, explícita acerca dos recortes discursivos, bem como das sequências discursivas derivadas a partir dos recortes discursivos, assim como os dispositivos analíticos que utilizamos para realizar o nosso gesto de análise.

O quinto capítulo está direcionado para analisar por meio do referencial teórico, o modo como o eixo integrador leitura é discursivizado tanto pelos autores, quanto pelos avaliadores das seis obras didáticas de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental aprovadas no PNLD (2020) por meio das resenhas e também por meio dos Manuais do Professor. A partir dos pressupostos teóricos da Análise do Discurso propagada por Michel Pêcheux que elege como objeto de estudo o discurso, ou seja, a língua em uso, ou melhor, em movimento, assim, neste capítulo nos propomos em apresentar como o discurso pode ser constituído a múltiplos efeitos de sentido, tendo em vista a não transparência da linguagem.

---

## 2 BALIZAGENS TEÓRICAS

---

A análise de Discurso - quer se considere como um dispositivo de análise ou como a instauração de novos gestos de leitura - se apresenta com efeito como uma forma de conhecimento que se faz no entremeio e que leva em conta o confronto, a contradição entre sua teoria e sua prática de análise.

(Orlandi, 1990, p.8).

### 2.1 Considerações iniciais

Neste capítulo, iremos tratar dos fundamentos teóricos em que nos ancoramos para analisar e problematizar o modo como é discursivizado o eixo leitura, pelos autores, na materialidade do LD e, pelos avaliadores, por meio das resenhas referentes seis coleções de Língua Portuguesa, para os anos finais do Ensino Fundamental, direcionadas para o professor, aprovadas pelo PNLD 2020. Considerando que há uma relação discursiva entre autor e avaliador, propomo-nos em problematizar essa relação discursiva existente entre ambos, já que há discursividades pautadas no âmbito do convencimento e da avaliação. Vale ressaltar que os fundamentos teóricos que recorreremos para delinear o nosso trabalho estão aportados em estudos da Análise de Discurso Francesa, na configuração concebida por Michel Pêcheux e desenvolvida, no Brasil a partir das teorizações de Eni Orlandi.

Na primeira seção deste capítulo iremos abordar sobre o lugar discursivo a partir da condição de autor e de avaliador, considerando que há um jogo discursivo projetado nessa condição e é a partir daí que se constituem os sentidos. Tanto o autor, quanto o avaliador irão discursivizar acerca do eixo leitura no âmbito do LD levando em consideração a posição que cada um ocupa, esse lugar discursivo que ambos ocupam só é materializado no discurso e como ressalta Orlandi (2020, p. 20), “o discurso é efeito de sentidos entre locutores”.

A segunda seção traz ponderações acerca das discursividades sobre o eixo leitura. Ao falarmos sobre leitura, iremos nos colocar diante de algumas complexidades, pois há alguns equívocos sobre essa modalidade da língua que é tão importante para o desenvolvimento social e intelectual do homem. É comum a circulação de dizeres que limitam a leitura como apenas um ato de decodificação de palavras ou para se “ler bem”, basta dominar técnicas. Esses dizeres que já estão cristalizados e são discursivizados constantemente, tornam-se discursos fixados na esfera da circulação social e, assim, são apropriados como verdade e terminam refletindo de algum modo nas práticas pedagógicas voltadas para o ensino dessa modalidade da língua.

Neste capítulo, propomo-nos em explorar esse pré-construído com o interesse de problematizar a respeito do sentido que é constituído sobre essa modalidade. Para isto, iremos mobilizar para as nossas discussões abordagens do âmbito da linguística acerca desse objeto

específico que é a leitura, bem como os conceitos elencados a partir da perspectiva da Análise de Discurso teoria a qual nos filiamos para bancar o nosso trabalho de pesquisa.

## **2.2 Do lugar discursivo de autor e de avaliador**

Como já mencionamos anteriormente, nossa proposta busca analisar e problematizar as discursividades entre autores e avaliadores relacionados ao PNLD 2020, ao tratarmos sobre discursividade é importante mobilizarmos para as nossas discussões algumas ponderações, pois todo discurso é constituído de heterogeneidade e, assim, está sujeito a múltiplos efeitos de sentido, pois está sempre relacionado com um discurso-outro. Partindo dessa premissa, devemos levar em consideração que, ao tratarmos o discurso como um acontecimento, é importante dizer que esse acontecimento se dá a partir da relação existente entre a ordem da linguagem e da ordem da história.

Não se deve perder de vista o fato de que o discurso acontece sempre no interior de uma série de outros discursos, com os quais estabelece co-relações, deslocamentos, vizinhanças. Por isso, o objeto da AD deve ser essa interdiscursividade, as redes de memórias que produzem os sentidos em um momento histórico (GREGOLIN, 2007, p. 183).

Assim, diante do nosso interesse em analisar as discursividades existentes nos enunciados dos autores e dos avaliadores, tendo em vista o jogo argumentativo proveniente da condição de ambos, tomaremos como ponto de partida os sentidos construídos nos dizeres pré-construídos e constitutivos na memória discursiva, interessamo-nos em problematizar esses dizeres por meio da historicidade e simultaneamente a contingência dos sentidos diversos, pois o sentido não se-encontra na esfera da estabilidade, o sentido não é estático, há a possibilidade de um sentido poder tornar-se outro, como teoriza Pêcheux ([1983] 2015, p. 53) “todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”.

Os sentidos são moventes pois, a depender das expressões, das palavras e dos vocábulos utilizados, os sentidos estão sujeitos a deslocamentos. O jogo discursivo, assim como os sentidos possíveis, depende das posições mantidas por aqueles que enunciam, tendo em vista que o sentido está ancorado no funcionamento da ideologia, segundo afirma Pêcheux (2009, p.146 -147) “[...] as palavras, as expressões, proposições... mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam”.

Diante dessas ponderações acerca da discursividade, antes de iniciarmos nosso gesto de interpretação das discursividades em torno do eixo leitura entre autor e avaliador, é primordial abordamos sobre alguns conceitos essenciais para compreendermos e detalharmos sobre o lugar

discursivo dessas posições-sujeito. Para isto, iremos tematizar de forma sucinta os conceitos relacionados ao lugar social (sujeito empírico), lugar discursivo (sujeito do discurso) e posição-sujeito. Faz-se necessário, também, trazeremos para as nossas argumentações as teorizações propostas por Michel Pêcheux acerca da noção de sujeito no âmbito da teoria da Análise do Discurso.

Discorrer sobre a noção de sujeito pela perspectiva da AD é levar em conta que não estamos tratando sobre o indivíduo, ou sobre o sujeito empírico que é consciente, intencionado e livre de determinações, mas sim, do sujeito do discurso que é constituído de vestígios tanto do social, quanto do histórico e que está apoiado em uma ilusão de ser a origem do dizer, de ser a matriz do sentido, pois “*o sujeito não é livre, não é centrado, não é dono de sua morada*”( LEANDRO Ferreira, 2007, p.101; grifos do autor). Diferentemente do que é proposto, no âmbito de algumas abordagens linguísticas, que defende a ideia do sujeito ser autônomo do seu discurso, na teoria da AD, a ideia defendida é a de que a ideologia é responsável pela formação do sujeito e constituição dos sentidos, como afirma Orlandi (2020, p. 46): “O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer”.

É importante dizer que a concepção de sujeito que é delineada pela AD, por meio dos estudos dirigidos por Pêcheux ([1969] 2014), surgiu a partir das inquietações do referido autor acerca da ideia de que o sujeito é plenamente dotado de consciência, constituído de motivações e de propósitos. Vale colocar em evidência que o sujeito alcunhado por Pêcheux “[...] é um sujeito que não está na origem do dizer, pois é duplamente afetado. Pessoalmente e socialmente. [...] este sujeito é dotado de inconsciente. E em sua constituição social, ele é interpelado pela ideologia.” (INDURSKY, 2008, p. 10-11). Com isso, podemos afirmar que é, a partir da relação entre inconsciente e ideologia, que o sujeito da Análise de Discurso é fundado e torna-se, então, sujeito do discurso, sujeito incompleto, constituído por várias tomadas de posição. Ao tratar da inquietude de Pêcheux ([1969] 2014) em relação ao conceito de sujeito, Ferreira (2007) afirma que:

[...] Para ele e seu grupo, a ideia de um sujeito centrado no seu próprio eixo, senhor de seus atos e de sua vontade e livre de determinações não satisfazia mais às inquietações da época. Trazer então a psicanálise para o campo epistemológico da análise do discurso, significava deixar entrar com força uma outra concepção de sujeito, *um sujeito clivado, assujeitado, submetido tanto ao seu próprio inconsciente, quanto as circunstâncias histórico-sociais que o moldam.* (FERREIRA, 2007, p.102, grifo nosso).

O sujeito do discurso é crivado tanto pelo inconsciente, quanto pela ideologia, e é fortemente tomado por duas falsas ilusões: a primeira é a de que é continuamente consciente, a

segunda, a qual já reportamos anteriormente, é a de que ele é a matriz dos processos discursivos que enuncia, um equívoco, já que o que determina os processos discursivos é a formação discursiva que o sujeito está inserido. Afirmar que o sujeito não é a fonte origem do seu dizer é considerá-lo fundado pelos dizeres de outros sujeitos, assim “[s] e o sujeito não é sujeito-origem, mas é sujeito-(e)feito de linguagem, quem fala por ele é o outro. No campo do outro o sujeito se institui.” (FISS, 2019, p. 88). Desse modo, o sujeito torna-se fruto da relação de múltiplas vozes.

Na contramão da ideia de que o sujeito é a gênese do que diz e que o sentido é tido como algo que já está presente e findado, Pêcheux e Fuchs (1975) reiteram que, na linguagem, o sujeito é atravessado inconscientemente por dois tipos de esquecimentos para poder enunciar, o que em suas formulações Pêcheux (1999) denomina de “esquecimentos implícitos”. Vale dizer que ao tratarmos sobre esquecimento não estamos nos referindo do esquecimento constituído da desmemória e sim de um esquecimento que é constitutivo da linguagem, ou seja, o sujeito do discurso é atravessado por esquecimentos para poder enunciar, pois o fato do sujeito enunciar já significa que ele esqueceu.

Ainda acerca dos esquecimentos Pêcheux (1975) afirma que há dois tipos de esquecimentos, o “esquecimento nº 1” ocorre quando sujeito ao ser afetado pelo inconsciente e pela ideologia, deleta o que não está no âmbito da sua formação discursiva com isso mantém a ilusão de que ele é o fundador pleno do seu dizer, desse modo “[...] [o] sujeito necessita da ilusão de que é a fonte do seu dizer. Ou seja, a ilusão da unidade é necessária para que o sujeito fale [...]” (LISBOA, 2008, p. 115). Já no esquecimento nº 2 o sujeito articula dizer de um determinado modo e não de outro, ou seja, ao escolher uma forma de dizer, o sujeito termina esquecendo das outras possibilidades de dizer, contido em uma ilusão de que o que ele diz tem apenas uma possibilidade de entendimento pelo seu interlocutor.

Na AD é extremamente fundamental levar em conta aspectos relacionados a esfera discursiva, simultaneamente ao discurso, mas há outro fator muito relevante e, que, deve ser levado em consideração no ato da realização de uma análise, que é a “locação” do sujeito desse determinado discurso na sociedade. É importante ressaltar que não estamos tratando de algo relacionado à presença física, e, sim, de “lugares”, pois, em uma organização social, o sujeito ocupa determinados lugares e é a partir desses lugares que se dá a constituição do dizer, por exemplo, se o sujeito fala a partir do lugar de autor, as palavras mobilizadas por ele irão significar de uma forma diferente do que se ele falasse do lugar de avaliador.

Nessa orientação teórica é comum o reconhecimento da noção de posição sujeito, pois é uma noção fortemente trabalhada na maioria dos trabalhos fundamentados por essa teoria.

Mas há uma noção que geralmente é compreendida de forma equivocada. Trata-se da noção de lugar discursivo, que muitas vezes acaba sendo confundida com a noção de posição sujeito ou até mesmo com a noção de lugar social. A partir dessas ponderações, iremos recorrer a algumas abordagens defendidas por Gricoletto (2008) acerca das formulações sobre o lugar discursivo e lugar social.

Os lugares discursivos são construídos pelo sujeito na sua relação com a língua e a história. Mas essa discursivização só acontece por que há uma determinação da formação social que institui determinados lugares, os quais podem e devem ser ocupados por sujeitos autorizados para tal. Por isso, este duplo efeito de determinação. O lugar social é efeito da prática discursiva, mas, ao mesmo tempo, o lugar discursivo também é efeito da prática social (GRIGOLETTO, 2008, p. 56).

Assim, diante dessa inserção, compreendemos que o lugar discursivo e o lugar social estão diretamente relacionados, pois se constituem, simultaneamente. Desse modo, não há uma dissociação, mas sim uma interdependência entre ambos. Ainda sobre essa relação Gricoletto (2008, p. 55; grifo nosso) afirma que “[t]anto o *lugar discursivo* é efeito do *lugar social*, quanto o lugar social não é construído senão pela prática discursiva, ou seja, pelo efeito do *lugar discursivo*”. Sendo assim fica evidenciado que o lugar discursivo necessita do lugar social para se estabelecer e vice e versa. Vale ressaltar que a transição do sujeito empírico à posição-sujeito só ocorre por causa das formações imaginárias, ou seja, essa transição se dá, por meio das projeções, em conformidade ao que pondera Orlandi (2020). Ainda a respeito das projeções:

Em toda língua há regras de projeção que permitem ao sujeito passar da situação (empírica) para a posição (discursiva). O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória (o saber discursivo, o já dito) (ORLANDI 2020, p. 38).

Na Análise de Discurso (AD), a noção de posição-sujeito é uma ideia teórica que em um jogo discursivo tem a função de representar de forma imaginária, o lugar de inscrição do(s) sujeito(s) no contexto de uma formação social. Em consonância com o que ressalta Cazarin (2007, p. 109) “[o] sujeito, ao mobilizar uns e não outros saberes para enunciar, já o faz determinado por esse lugar social, capaz de administrar as diferenças internas e, ao mesmo tempo, dar-lhes o efeito de unidade discursiva”. Tratar sobre a noção de posição-sujeito na AD nos direciona a tratarmos também a respeito de outra noção, que é a noção de formação discursiva (FD). Isso porque há uma relação significativa entre ambas, é importante dizer que tanto a posição-sujeito, quanto a formação discursiva só podem ser determinadas após o procedimento de análise, em consonância com o que pondera Apinagé

(2020, p. 30; grifos do autor) “[a] **posição-sujeito** é a mais teórica, mais opaca, que só pode ser definida depois da análise do *corpus*, e é inscrita em uma FD, que também só pode ser descrita e nomeada depois da análise do *corpus*”.

Dessa forma, é interessante explicitar que o sujeito ao enunciar assume uma posição que está relacionada a uma determinada FD, ou seja, há uma formação ideológica no seu discurso, pois, em conformidade com o construto teórico da AD, o discurso pertence ao domínio da ideologia. Assim, a FD não é homogênea, da mesma forma que o discurso também não é homogêneo. A FD, sendo constituída da não homogeneidade, é, pois, constituída de heterogeneidade. Recorreremos a Cazarin (2007, p.112), para ressaltar que “[u] ma FD é um espaço heterogêneo porque abriga diferentes posições-sujeito que a constituem”. Ou seja, no interior de uma FD, há atravessamento da heterogeneidade discursiva. É necessário, então, o analista, primeiramente, analisar as discursividades, para poder determinar se as posições-sujeito comportam somente uma FD ou a múltiplas FDs, já que um discurso pode abrigar uma ou várias FDs.

No que concerne ao lugar discursivo de autor e avaliador, podemos explicitar que, nas suas formulações escritas, ambos assumem um papel de acordo com os seus interesses em relação aos seus interlocutores, pois essa compreensão remete ao escrito por Apinagé, Leite e Santos (2020):

(i) de um lado, os autores com o papel de (con) vencer o interlocutor a escolher o que está sendo ofertado, assim usam todos os argumentos de forma positiva, para que, nesse “jogo” com os avaliadores e os autores das outras coleções, saiam como vencedores. [...] Por outro lado, (ii) os avaliadores, na posição de avaliar o livro e informar aos seus interlocutores as características pedagógicas da obra, têm a função de assinalar seus pontos fortes e suas limitações. Para isso, eles revelam os possíveis pontos positivos e negativos do material em análise [...] (APINAGÉ, LEITE e SANTOS, 2020, p. 156-157).

Diante dessas considerações, fica evidenciado que cada sujeito comporta uma posição no texto, e essa posição ajusta-se a uma formação discursiva, pois, “não há sujeito, nem sentido, que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer” (ORLANDI, 2012, p. 55). Diante dessas ponderações, é notável que a formação discursiva é um operador teórico-analítico de muita relevância, na AD, e, considerando o contexto histórico dos estudos voltados para âmbito conceitual da noção de FD, é importante pontuarmos que essa noção teórica teve início a partir dos estudos realizados por Foucault (1972). Porém, no nosso trabalho, interessa-nos

a noção de FD, em Pêcheux (1975). O referido autor ao tratar acerca da noção de FD, afirma o seguinte, “[c]hamaremos, então, *formação discursiva* aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. (PÊCHEUX ([1975] 2014, p.147; grifos do autor).

Diante do que já foi exposto, podemos afirmar que em se tratando da especificidade deste trabalho, os sujeitos assumem suas respectivas posições de autor e avaliador do LD, essa posição que cada um ocupa pode estar vinculada a múltiplas formações discursivas, posto que há uma composição de normas que determinam o que é permitido e o que tem a necessidade de ser dito, por esses sujeitos tendo como referência as suas devidas posições.

Dando continuidade, iremos abordar, neste ponto, a definição de condições de produção, pois na AD existe uma relação direta entre o discurso e suas respectivas condições de produção, ou seja, elementos ligados à exterioridade, pois as condições de produção exercem uma influência materialmente na textualidade. Para fundamentar as nossas afirmações, iremos considerar o que propõe Orlandi (2020, p. 28) a respeito das condições de produção: “[...] Elas compreendem fundamentalmente os sujeitos e as situações [...]”, as condições de produção são consideradas em dois sentidos que são estes: o estrito, que está relacionado, no âmbito da enunciação, ao cenário imediato, ou seja, o aqui, o agora; e o sentido irrestrito que está relacionado à conjuntura sócio-histórica e ao contexto ideológico. É interessante frisar que, se por um lado, tem um contexto que abrange um sentido imediato, por outro lado, há um contexto voltado para um sentido irrestrito, ou seja, um sentido amplo e, não há uma separação entre ambos, mas sim uma relação conjunta. Assim, uma outra questão deve ser levada em conta a respeito do lugar discursivo de autor e de avaliador do LD. Trata-se das formações imaginárias, “que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 2014, p.82; grifos do autor). Ou seja, o sujeito articula um jogo de possibilidades e projeções, estabilizado apenas na esfera do imaginário. Ainda sobre a relação conceitual da noção de formações imaginárias, Orlandi (2012) reconhece que:

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o leitor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu “cúmplice” quanto um seu “adversário”. Assim, quando o leitor real, aquele que lê o texto, se apropria do mesmo, já encontra um leitor aí constituído com o qual ele tem de se relacionar necessariamente (ORLANDI, 2012, p. 10).

No caso deste trabalho, temos o jogo interlocutivo que ocorre entre autor e avaliador do LD, e, por conseguinte, desses, com o professor. Ao elaborar determinado texto, o locutor, logo, faz possíveis projeções imaginárias do seu interlocutor que, neste caso, é o leitor virtual. Conforme as suas projeções, a ele se direciona, constituído de interesses sejam eles de comunicá-lo ou até mesmo levá-lo a consentir com suas convicções. Para tal finalidade, irá acionar recursos argumentativos com o intuito de envolver o seu interlocutor. Se, de um lado temos o locutor e suas projeções, por outro lado, temos o interlocutor, leitor real, ou seja, aquele que irá lê o texto, trazendo consigo elementos discursivos do contexto sócio-histórico, ideológico. É esse contexto que irá definir se haverá, ou não, uma rede de identificação em relação aos argumentos ali inseridos. Assim, há um embate entre leitor virtual e leitor real, conforme afirma Orlandi (2012, p. 10) “[...] [a] relação básica que instaura o processo de leitura é o jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto”.

Diante dessas considerações acerca da relação entre interlocutor, formações imaginárias e locutor, podemos afirmar que o texto seja ele na sua forma escrita ou oral, verbal ou não verbal, é constituído de sentidos, isento de neutralidade e constituído de heterogeneidade. Para tanto, iremos apresentar nossas incursões sobre o que Orlandi (2020, p. 37; grifo nosso) denomina de “*mecanismo da antecipação*”. Trata-se do fato de o locutor partir das suas projeções promovendo um efeito de inscrição no lugar com o seu interlocutor. Em relação a essa “troca” de posições, Orlandi (2020) declara que:

[...] segundo o mecanismo de antecipação, todo sujeito tem a capacidade de experimentar, ou melhor, de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras. Ele antecipa-se assim a seu interlocutor quanto ao sentido que suas palavras produzem. Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2009, p. 37).

Como podemos observar, o locutor, ao se posicionar no lugar do seu interlocutor, tem a possibilidade de monitorar os seus argumentos. Em vista disso, há certas tentativas de “direcionar” o sentido e seus efeitos, tendo assim uma ilusão de domínio e de interferência sobre o processo discursivo. O mecanismo da antecipação é fundamental para a determinação e a constituição do discurso, pois a antecipação tem relevância no que diz respeito ao jogo argumentativo. Esse mecanismo permite que o locutor possa antecipar-se e escolher uma palavra e não outra, de acordo com o efeito de sentidos que na sua trama imaginária ele idealiza produzir sobre o seu interlocutor. Pêcheux ([1969] 2014, p.77)

pontua que “[i]sso implica que o orador experimente de certa maneira o lugar de ouvinte a partir de seu próprio lugar de orador: sua habilidade de imaginar, de preceder o ouvinte é, às vezes, decisiva se ele sabe prever, em tempo hábil, onde este ouvinte o ‘espera’ [...]. Outra contribuição importante a ser levada em conta em relação ao lugar discursivo de autor e de avaliador do LD é noção de relações de força que está relacionada com a forma como as condições de produção do discurso se determinam. Assim, no entender de Orlandi (2012):

Pelas relações de força, podemos dizer que o lugar social dos interlocutores (aquele do qual falam e leem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s)sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o leem) (ORLANDI, 2012, p. 14).

De outro modo, o lugar social determina o discurso, pois as projeções estão diretamente relacionadas com o lugar que o locutor e o interlocutor ocupam. Em vista disso, compreendemos que autor e avaliador do LD ocupam lugares distintos. Desta forma, pensando no seu interlocutor o/a professor(a), pode construir estratégias argumentativas e discursivas próprias. Conforme assevera Apinagé (2020):

Autor e avaliador falam de lugares em que suas palavras significam de forma diferente e têm uma autoridade peculiar, quando entra em contato com o professor, seu interlocutor, sendo este um leitor em projeção. Tanto o mecanismo da antecipação quanto o de relações de forças, são constitutivos dos discursos e pertencem às formações imaginárias (APINAGÉ, 2020, p.32).

Nessa perspectiva, é importante ressaltar que o que estamos considerando está relacionado ao âmbito da projeção social no discurso, no entanto, não estamos tratando do sujeito na sua constituição física, e nem tampouco dos seus lugares empíricos, mas de lugares estabelecidos em uma organização social determinada por uma dada FD, pois a prática discursiva é constituída e determinada pelas projeções articuladas na esfera do imaginário. Nós podemos, portanto, salientar que as formações imaginárias marcam o funcionamento discursivo, Pêcheux, na AAD- 69, deixa evidente que as formações imaginárias são relacionadas e constituídas pelas condições de produção, pois as formações imaginárias se caracterizam por meio dos processos discursivos prévios e manifestam-se por meio de mecanismos de funcionamento que são eles: a antecipação, as relações de força e as relações de sentido.

a) No que se refere ao mecanismo da **antecipação**, o locutor idealiza a imagem do interlocutor e, a partir da projeção dessa imagem, articula o seu enredo discursivo, de acordo

com o efeito de sentidos que ele imagina causar no seu interlocutor; assim, podemos afirmar que tanto as antecipações, quanto as projeções são os pilares da produção de sentidos nas formações imaginárias.

b) No que concerne às **relações de força** estas são determinadas pelo lugar que o sujeito ocupa, pois, a depender deste lugar, o sujeito ao ser atravessado por diversas relações de poder, terá determinadas opiniões, determinadas escolhas lexicais e determinados posicionamentos.

c) Já no que diz respeito às **relações de sentido**, estas se referem ao fato de que o sujeito diz estar associado a outros dizeres previamente ditos, ou seja, todo discurso remete a outro discurso que o assegura, o que na AD é denominado de interdiscurso.

Diante do que já foi referido, percebemos que o discurso está relacionado com as suas condições de produção e, assim, reafirmarmos que o processo discursivo é constituído pelas formações imaginárias. Pêcheux ([1969] 2014) ainda nas suas formulações, na esfera da AAD-69, projetou um esquema que demonstra as possíveis formações imaginárias que podem constituir o processo discursivo. Vejamos, a seguir, a tabela abaixo:

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
I A (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	“Quem sou eu para lhe falar assim?”
I A (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	“Quem é ele para que eu lhe fale assim?”
I B (B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	“Quem sou eu para que ele me fale assim?”
I B (A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	“Quem é ele para que me fale assim?”

Fonte: PÊCHEUX, [1969] 2014, p. 82.

Como podemos perceber, o esboço projetado por Pêcheux ([1969] 2014) mostra de forma ilustrativa que todo processo discursivo é constituído pela presença das formações imaginárias. Em síntese, os mecanismos de funcionamento das formações imaginárias:

antecipação, relações de forças e relações de sentidos, projetam imagens dos sujeitos e dos objetos do discurso, isto no âmbito das condições de produção sócio-histórico. Em decorrência dessas projeções, dá-se a imagem da posição sujeito locutor (**Quem sou eu para lhe falar assim?**) ou (**Quem sou eu para que ele me fale assim?**) e a posição sujeito interlocutor (**Quem é ele para me falar assim?**) ou (**Quem é ele para que eu lhe fale assim?**). Como podemos notar, há um jogo imaginário, que resulta nas projeções e nas imagens que o sujeito, em sua respectiva posição faz de si e do outro e, por meio desse “jogo de imagens”, há a possibilidade de o sujeito realizar escolhas de palavras e de regular o seu o dizer, tendo, assim, um “controle abstrato” da sua tessitura argumentativa. Como teoriza Orlandi (2020), ao assimilar o jogo de imagens a um jogo de xadrez:

Como em um jogo de xadrez, é melhor orador aquele que consegue antecipar o maior número de “jogadas”, ou seja, aquele que mobiliza melhor o jogo de imagens na constituição dos sujeitos (no caso, leitores), esperando-os onde eles estão, com as palavras que eles “querem” (gostariam de, deveriam etc.) ouvir (ORLANDI, 2020, p. 39-40).

Ao relacionarmos a ideia apresentada pela autora, com a proposta deste trabalho, temos, então, as discursividades relativas ao eixo leitura no manual do professor de LP e na resenha do Guia de Livros Didáticos; no cenário enunciativo, é necessário darmos importância ao jogo de projeções e de imagens, oriundas da posição sujeito de locutor e de interlocutor. Para explicitar melhor essa ideia, esboçamos um quadro com as supostas imagens:

#### Quadro 2 - Esboço das imagens projetadas a partir das posições sujeito

Imagem que se projeta da <i>posição/autor</i> do LDLP.
Imagem que se projeta da <i>posição/avaliador</i> do LDLP.
Imagem que eles projetam <i>um do outro</i> .

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

A partir dessas projeções, há um ajuste nos dizeres, em que o locutor irá estruturar os seus argumentos, de acordo com o efeito de sentidos que ele, de um modo abstrato. Imagina causar sobre o seu interlocutor. No entanto, é válido ressaltar que essas imagens são compostas por uma **memória discursiva**, ou seja, acionam sentidos que, de certo modo, estão associados a outros dizeres previamente já ditos. É pertinente dizermos que o conceito de memória que é abordado, na AD, não está relacionado ao sentido psicológico da memória individual, ou seja, não é relativo a lembranças, mas está associado ao **interdiscurso**. Em outras palavras, dizeres que já foram reproduzidos antes e que, por serem frequentemente repetidos, tornaram-se

cravados e são legitimados na sociedade. Então, quando afirmamos anteriormente que, as imagens são fundantes e constituídas por uma memória discursiva, estamos nos referindo a algo que já foi falado anteriormente, em um outro contexto, em uma outra situação, em um outro lugar e por outros sujeitos, isto é, as imagens estão relacionadas ao interdiscurso que é evidenciado na forma de **pré-construído**.

Se o discurso é tido como “[...] [p]alavra em movimento [...]” (ORLANDI, 2020, p. 13), o interdiscurso é propriamente o movimento do discurso, ou seja, o sujeito ao enunciar apropria-se de “palavras alheias” para inseri-las em seu contexto; as palavras são sociais, assim, ao mobilizar os dizeres dos outros, o sujeito tem a capacidade de articular, de formular e de reorganizar aqueles dizeres e, assim, produzir um discurso, tendo a ilusão de que ele é a origem daquele dizer. Desse modo, “aquele dizer” que, já foi dito em um outro contexto, por um outro sujeito e em outra situação passa a ser constituído por uma nova historicidade, ou seja, uma nova materialidade linguística. De acordo com Orlandi “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em situação discursiva dada”. Assim podemos afirmar que o interdiscurso é a relação existente entre as palavras e os sentidos que elas acionam na memória. Vejamos, a seguir o que Gregolin (2007) conceitua acerca da noção de interdiscurso:

Em outras palavras, o interdiscurso é o lugar em que se constituem, para um sujeito que produz uma seqüência discursiva dominada por uma FD determinada, os objetos de que esse enunciatador se apropria para fazer deles objetos de seu discurso, assim como as articulações entre esses objetos, por meio das quais o sujeito enunciatador dará coerência a seu propósito no interior do *intra-discurso*, da seqüência discursiva que ele enuncia. (GREGOLIN, 2007, p. 175; grifo do autor).

Como podemos perceber, a FD é determinada pelo interdiscurso; e o interdiscurso confirma a ideia de que a nossa memória não é individual, mas, sim, coletiva, possibilitando a ativação de uma rede de sentidos, pois obtemos as nossas ideias através da linguagem e assim, serão construídas novas ideias a partir da linguagem, havendo uma articulação de saberes de diferentes FDs. Em decorrente disso, somos constituídos na e pela linguagem, tendo a língua como a base dos processos materiais dos sentidos. Dessa forma, o interdiscurso é considerado como o lugar onde os sentidos se constituem e se manifestam pelas retomadas por meio do pré-construído, ou seja, em conformidade com Orlandi (2020, p. 29), “o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. Com isso, os sentidos estabelecidos antes e em outras condições de produção, em uma outra situação seja ela próxima

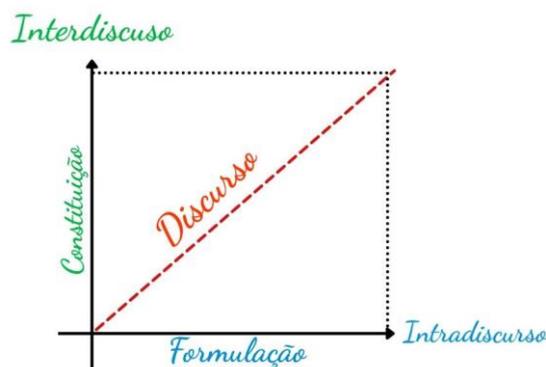
ou muito longínqua; estabelece-se um efeito sobre o que está sendo dito naquele momento naquela formulação. Ainda acerca do interdiscurso tomamos como base a seguinte formulação de Pêcheux (1995):

[...] propomos chamar interdiscurso a esse “todo complexo com dominante” das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos, caracteriza o complexo das formações ideológicas. Diremos, nessas condições, que o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência de sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como tal, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” (ça parle) sempre “antes, em outro lugar e independentemente” [...] (PÊCHEUX, 1995, p. 162; grifos do autor).

Então, por um lado, se temos o **interdiscurso**, sendo definido é caracterizado como algo que já foi falado previamente, mas que se tornou esquecido, por outro, em sucessão, temos o **intradiscurso**, que é caracterizado pelo “novo” dizer que está sendo formulado o que está (sendo dito agora), bem como refere Pêcheux (1995, p.167; grifos do autor) “o intradiscurso, enquanto “fio do dizer” do sujeito, é a rigor, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo uma ‘interioridade’ inteiramente determinada como tal do ‘exterior’. Em vista disso, entendemos que uma relação entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou seja, o que foi dito causa um efeito sobre o que está sendo dito; em outras palavras, o que está sendo falado no presente apoia-se na memória discursiva. Assim sendo, o interdiscurso estabelece o intradiscurso.

Observemos a figura, a seguir, a partir da qual apresentamos um esquema, na tentativa de melhor assimilarmos essa relação entre interdiscurso e intradiscurso:

**Gráfico 1-** relação entre interdiscurso e intradiscurso.



Fonte: elaborado pela própria autora.

A partir do que foi exposto no gráfico, podemos compreender melhor a relação de interdependência entre o interdiscurso e o intradiscurso. Não há como dissociar os dois eixos; de um lado, temos o eixo vertical, que representa o interdiscurso e, simultaneamente, a constituição, que, por sua vez, é estabelecida pela memória discursiva, pelo pré-construído, pela historicidade, pela exterioridade. Pelo dito anteriormente, no eixo horizontal, temos, então, o intradiscurso e, juntamente, a ele a formulação, que é constituída pelo dizer atual, pela textualidade, por aspectos semânticos e sintáticos e pelo encadeamento do discurso. Desse modo, fica exposto que há uma compatibilidade entre os dois eixos, assim como expressa Orlandi (2020, p. 31): “Todo dizer, na realidade, se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). E é desse jogo que tiram seus sentidos.

O interdiscurso comporta **múltiplas condições de produção** já estabelecidas acerca de um discurso e que se inter-relacionam com as condições de produção que estão sendo formadas sobre o mesmo discurso e que se manifestam por meio do intradiscurso. Desse modo, é válido reiterar que há uma conexão entre algo que já foi falado antes em um passado distante ou próximo (esfera da constituição) e algo que está sendo falado na atualidade, no presente (esfera da formulação); essa conexão resulta na constituição dos sentidos. Diante do que foi expresso torna significativo enfatizar a ideia de que os discursos, da mesma forma que os sujeitos, não são homogêneos, pois os dizeres enunciados, em um determinado discurso, reverberam de outros dizeres e ali ecoam, múltiplas vozes Pêcheux ([1983] 2014) pondera que:

A noção de *interdiscurso* é introduzida para designar “o exterior específico” de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para construí-la em lugar de evidência discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada [...] (PECHÉUX, [1983] 2014, p. 310; grifos do autor).

A relação existente entre interdiscurso e intradiscurso resulta na constituição do pré-construído. Na AD, a noção de pré-construído é um conceito considerado extremamente relevante, tanto que Paul Henry linguista e pesquisador do Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS, Paris/França), tratou de dedicar parte dos seus estudos para a formulação do conceito de “pré-construído. Para o referido autor o discurso está enraçado em uma teia e é através desse enraçamento que se dá a constituição dos sentidos, vejamos a seguir, o que Henry diz a respeito da noção de pré-construído, em uma entrevista concedida a José Horta Nunes para o jornal da Universidade Estadual de Campinas (2013):

[...] o que se diz, o que se escuta, é sempre atravessado por algo que já foi dito, atravessado por um dito anterior [...] O discurso não funciona de modo isolado, ele está sempre ligado a outros discursos que se convocam, que são convocados por sua letra, sua materialidade (HENRY, 2013, nº 587).

Todo discurso é constituído por sentidos pré-construídos e são esses sentidos que entrelaçam um discurso ao outro, fazendo então uma tessitura, esses sentidos que já pré-existentes estão abrigados no interior do interdiscurso e manifestam-se através dele, de acordo com Apinagé (2020, p. 36) “Pré-construídos são dizeres que pela sua repetibilidade já foram naturalizados e tidos como evidentes e é determinado por uma dada formação discursiva. Neste trabalho pretendemos a partir do nosso gesto de análise, mostrar os sentidos pré-construídos, isto é, dizeres que, ao serem (re) produzidos tornaram-se fixados e autenticados pela sociedade acerca da leitura que propagam por meio do livro didático de Língua Portuguesa.

### **2.3 Panorama das discursividades acerca da leitura**

Leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje e serão no futuro. Dessa forma, podemos dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras.

(Orlandi, 2020, p.114)

Sabemos que a leitura é uma prática de linguagem extremamente importante. É muito comum ouvirmos discursividades como “eu não gosto de ler” esse tipo de discursividade geralmente existe pelo fato de muitas pessoas ainda relacionarem a prática da leitura como uma atividade que se limita apenas à decodificação de palavras e, isso pode estar associado a escola, certas concepções de leitura participantes de uma dada formação ideológica o que pode produzir efeitos de sentido de resistência com a leitura por acreditar “não gostar” de ler e ler somente por obrigação, apagando a ideia de que nem sempre leremos apenas o que gostamos, pois diariamente precisaremos realizar leituras necessárias e que nem sempre serão prazerosas.

A leitura, a oralidade e a escrita são práticas de linguagem consideradas fundamentais, pois ler, falar e escrever permite obter conhecimentos e viabiliza a interlocução entre sujeitos, bem como possibilita também a tomada de decisões. Diante dessas considerações é essencial buscarmos compreender algumas questões que levam a leitura ser vista como uma prática obrigatória e desestimulante, neste trabalho, buscamos entender os problemas que estão em torno dessa prática que apesar de ser desprestigiada por muitos, ainda é considerada uma prática

de linguagem que assume uma posição social “superior” as demais. Para tanto, neste trabalho, nos propomos em analisar e problematizar as discursividades acerca do eixo leitura nos materiais didáticos que estão presentes na maioria das salas de aula das escolas brasileiras.

Inicialmente, há a necessidade de desconstruir a ideia de que a leitura é apenas uma atividade de decodificação de letras, palavras e expressões. A leitura é uma prática social, ou seja, é uma prática entre sujeitos, ler um texto é estar diante de uma multiplicidade de sentidos, pois o sentido não é fechado, limitado e único, a língua por sua vez, não é transparente e homogênea, mas é opaca e heterogênea. A teoria na qual nos ancoramos para desenvolver este trabalho trata a leitura considerando a perspectiva discursiva, ou seja, a leitura não limita em somente ser uma prática de decifrar palavras, o aluno ao ler um texto deve ir além da superficialidade e buscar extrair sentidos além do que está visível, ou seja, escrito no texto.

Tratar sobre as problemáticas que envolve a questão da leitura na sala de aula é tratar sobre algo complexo, considerando a realidade de vida da grande maioria dos alunos que frequentam as escolas públicas brasileiras, pois o professor ao trabalhar com a leitura deverá considerar as realidades distintas, afinal irá se deparar com alunos com diversos níveis de letramento. Diante dessa afirmativa fica evidenciado que é uma incumbência da escola proporcionar ao aluno a aproximação com textos escritos, dessa forma podemos afirmar o quanto é necessário a escola realizar um trabalho que viabilize a conscientização tanto de professores quanto de alunos acerca da relevância da leitura para os mais diversos aspectos da nossa vida e que principalmente os alunos entendam que a relação com a leitura não deve ser uma relação de resistência, em que ler é uma questão de obrigatoriedade, reconhecemos que a leitura nem sempre é uma prática prazerosa, pois muitas vezes no nosso cotidiano somos demandados a realizar leituras que são necessárias, o que não significa dizer que são prazerosas e o fato de uma leitura não ser considerada prazerosa não anula a sua relevância.

Diante dessas ponderações reconhecemos que há circulação de discursividades que atrelam a leitura ao prazer, essas discursividades são oriundas da escola que na busca de tentar formar um sujeito-leitor propaga a ideia de que ler é uma atividade prazerosa principalmente quando essa percepção de leitura está relacionada com a leitura de textos literários, no entanto deve-se considerar que cada pessoa tem a sua rede de identificação com determinadas práticas de leitura.

Por meio da leitura é possível desenvolver habilidades como a oralidade e a escrita, habilidades, que sem dúvida, são essenciais para a aquisição de conhecimento e que possibilita a prática da interlocução. É muito comum ouvirmos discursividades como: quem pratica a

leitura, fala e escreve bem, discursividades como essa produz efeito de sentidos de que a leitura é uma “ferramenta” essencial para o sujeito que almeja “falar” e “escrever bem”. Diante disso, podemos observar que a leitura é considerada como uma habilidade que ocupa um lugar social de prestígio em relação a outras habilidades como a oralidade e a escrita, por exemplo, ideia completamente distorcida pois há uma relação de dependência entre essas habilidades e, cabe à escola fazer essa interação entre esses eixos e não permitir que uma modalidade se sobreponha às demais.

A ausência da capacidade de compreender e interpretar textos, em sala de aula, é um dos principais fatores que distanciam o aluno da prática de leitura. É comum o aluno justificar esse receio da leitura por meio de discursividades que marcam a “falta de entendimento” e, é importante destacarmos, esses desencontros e dificuldades dos alunos em relação à leitura não deve ser atribuído somente ao professor como se ele fosse o único responsável pelo processo de formação de um leitor competente, formar o que na AD é denominado de sujeito-leitor não é uma tarefa mecânica e que depende totalmente de um conjunto de técnicas, vejamos, a seguir, algumas considerações de Orlandi 2012 acerca da leitura:

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas aos termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas [...] Disso resulta uma primeira redução para a qual eu chamaria a atenção: o pedagogismo. O pedagogismo, para mim, é acreditar em soluções pedagógicas desvinculando-as do seu caráter sócio-histórico mais amplo: para resolver a questão da leitura se propõem técnicas para que se dê conta, em algumas horas semanais, dessa prolapada incapacidade. (ORLANDI, 2012, p. 46).

Como podemos observar, Orlandi (2012) afirma que a leitura não está limitada a técnicas ou a “estratégias pedagógicas”, o que a referida autora caracteriza de redução número 1, em um outro momento Orlandi (2012) trata da redução número 2, quando levanta questões interessantes, pontuando a relação das diferenças das classes sociais, bem como a relação das classes sociais com a escola e a leitura, destacando a distinção das ideias defendidas entre o feudalismo, um sistema político, econômico e social que tinha em sua estrutura o interesse de manter a separação de diversas ordens sociais, e a burguesia, que apesar de disseminar a ideia de igualdade, simultaneamente articulava uma desigualdade, pois determinava uma divisão a respeito do conhecimento; ainda segundo as ponderações de (Orlandi, 2012, p 47), “No discurso da classe média, ou se tem conhecimento dominante ou se tem um menos abstrato, menos rigoroso, o da facilidade, rebaixado”. Essa linha de pensamento da classe média faz um apagamento da multiplicidade de saberes e coloca em voga um saber superior a outro, desconsiderando as diversas funções sociais. O terceiro e último reducionismo levanta a questão

sobre o que é de fato a leitura e que acaba por reduzir a leitura a uma atividade destinada para decifrar palavras por meio de técnicas linguísticas, cujo sentido vem instaurado no texto que o professor, na condição de detentor do saber, deve ensinar para o aluno, como um sentido único e limitado, o que, segundo Orlandi (2012), “[...] seria uma outra forma de reducionismo: o reducionismo linguístico”.

A leitura na perspectiva discursiva não é somente uma atividade de decifrar e nem tampouco de atribuir ao texto a detenção de um sentido único, fechado e limitado, o professor ao trabalhar com a leitura de textos com os seus alunos precisa levar em consideração não somente o texto em si, mas as condições de produção e significação daquele texto. Orlandi (2012) aborda sobre a existência de três níveis de leitura que são: o inteligível, o interpretável e o compreensível. O inteligível leva considera o próprio texto, objetivos internos, onde relaciona a leitura com a identificação. O interpretável demanda conhecimentos dos sujeitos para a construção dos sentidos e por fim o compreensível, que leva em consideração o processo sócio-histórico, algo que é externo e fundamental para a construção dos sentidos do texto.

Vejam os a seguir, as considerações de Orlandi 2012 acerca do ensino de leitura na perspectiva discursiva:

Um dos objetivos externos, é problematizar ou melhorar, questionar os processos de produção da leitura junto aos que trabalham com o seu ensino.  
O objetivo interno é aprender no domínio do discurso, o funcionamento da “compreensão”: o que é, quais são seus mecanismos, o que representa em termos de discurso etc.” (ORLANDI, 2012, p. 134).

Diante dessas ponderações compreendemos que a leitura deve ser realizada de acordo com esses três níveis: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Assim, a leitura deverá ser realizada tendo como suporte esses objetivos denominados por Orlandi 2012 de objetivos internos e externos, o aluno ao realizar uma leitura deverá ser instigado a explorar o texto, pois para a AD importa mais o como está sendo dito do que o que está sendo dito.

---

### **3 AS DISCURSIVIDADES ACERCA DA LEITURA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS PCN E BNCC**

---

A leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condição, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra de historicidade.

(ORLANDI, 2012, p.10).

### **3.1 Considerações iniciais**

Este capítulo aborda sobre a trajetória histórica dos documentos oficiais Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Base Nacional comum curricular (BNCC), no entanto, o nosso objetivo vai para além de tratarmos sobre o percurso histórico desses documentos que são considerados os dois mais importantes documentos para o funcionamento da educação brasileira. Este capítulo, também discorre sobre as discursividades a respeito da leitura tanto nos PCN quanto na BNCC, pois é extremamente importante termos noção das expectativas apresentadas nesses documentos em relação ao trabalho com a leitura. É importante frisar que as seis coleções analisadas neste trabalho estão alinhadas com a legislação, as diretrizes e com as normas oficiais relativas à educação, uma observação relevante é que as obras também estão em convergência com a resolução que institui e orienta a implementação da Base Nacional Comum Curricular (CNE/CP N<sup>o</sup> 02/2017), vale evidenciar que a BNCC entrou em vigência em 2020, todavia o currículo comum só entrou em vigor para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental, para o Ensino Médio a previsão é que tenha validade a partir de 2022.

Na primeira seção deste capítulo, discorreremos acerca da trajetória histórica dos documentos oficiais PCN e BNCC e refletimos a respeito das suas condições de produção. Na segunda seção circunstanciamos sobre as discursividades em torno da leitura nesses documentos considerados referenciais para uma educação de qualidade. Já na terceira seção, nos propomos em apresentar uma abordagem sobre o LD, por ele ser considerado um material didático de uso constante na maioria das escolas brasileiras, para isso, mostramos por meio de dados estatísticos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), informações sobre a aquisição e distribuição das obras didáticas a partir da execução do PNLD 2020. Na quarta e última seção apresentamos o roteiro histórico sobre a implementação e vigência do atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

### **3.2 Percurso histórico dos documentos oficiais PCN e BNCC e suas condições de produção**

Iniciaremos esta seção discorrendo a respeito do percurso histórico do PCN, documento constituído por parâmetros balizadores de uma proposta curricular que possibilita escolha e ampliação, foi criado ainda no final da década de 1990, mas a sua criação foi consolidada em 1997 e 1998 com parâmetros direcionados ao Ensino Fundamental, logo em seguida, em 1999 com parâmetros dispostos para o Ensino Médio.

A seguir, vejamos uma das considerações acerca do objetivo principal do PCN:

[...] compreender a cidadania como participação social e política, assim como

exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando no dia-a-dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças sociais, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito (BRASIL, 1998, p. 7).

Ao tratarmos sobre a trajetória dos PCN, bem como do seu processo de implementação e efetivação é importante afirmarmos que foi um processo longo. Ao pensarmos sobre as suas condições de produção devemos considerar respectivamente a sua historicidade, destacamos que neste sentido historicidade não trata de algo cronológico, mas sim da possibilidade para a produção de sentidos. Segundo o Ministério da Educação (MEC) o propósito dos PCN baseia-se em tornar-se um referencial para a elaboração dos currículos escolares, assim como, nortear a elaboração das propostas curriculares das redes estaduais e municipais de ensino no Brasil. O MEC ao elaborar os PCN tinha o ideal de suprir necessidades da educação brasileira, tendo como proposta proporcionar eficiência e qualidade no ensino, limitando e condicionando o funcionamento dos currículos nas escolas, do mesmo modo que define os conteúdos que devem ser ministrados. Os PCN ao exercer uma função de referencial para orientar professores de escolas públicas e particulares também favoreceu a elaboração e produção de materiais didáticos. Com a implementação da BNCC, as seis coleções analisadas neste trabalho, já não foram mais orientadas pelos PCN.

Os PCN são divididos em dez volumes que são: português, matemática, história, geografia, ciência, arte, educação física, ética, meio ambiente, saúde, pluralismo cultural e orientação sexual. Como já mencionamos no decorrer desta seção, os parâmetros são dispostos para toda a Educação Básica, porém na Educação Infantil a sua nomenclatura é denominada de Referenciais Curriculares Nacionais (RCN). Ainda nas décadas de 1970 e 1980 a preocupação do governo estava voltada para a criação de escolas públicas para a população, no entanto, em 1992 por meio de pesquisas foi constatado um alto índice na taxa de reprovação e evasão escolar, com isso, ficou evidenciado que não era suficiente somente oferecer escola, mas também proporcionar uma educação que tivesse qualificação. A primeira iniciativa para tentar proporcionar melhorias no contexto educacional foi a elaboração da Lei Nº 9394/96 Lei de Diretrizes e Base (LDB), com a implementação dessa lei a responsabilidade do poder público com a educação tornou-se ampla e logo no ano seguinte em 15 de outubro de 1997 os PCN entrou em vigor com o objetivo de ser:

[...] referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza

aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores (BRASIL, 1997, p. 10).

Faz-se necessário destacar que os PCN não têm força de lei, por se tratar de parâmetros a sua ideia está voltada para servir de norteamento para regiões, estados e municípios construir o seu próprio currículo levando em consideração a realidade regional, local e social, sendo assim, não possui caráter normativo, com isso os PCN é um documento que apresenta flexibilidade, pois permite que o professor na sua prática docente tenha liberdade para realizar adaptações das propostas e modificações quando houver necessidade, mas sempre considerando a realidade escolar.

A seguir, um fragmento do texto disposto nos PCN acerca dessas ponderações:

Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. O conjunto das proposições aqui expressas responde à necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional do País se organize, a fim de garantir que, respeitadas as diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas e políticas que atravessam uma sociedade múltipla, estratificada e complexa, a educação possa atuar, decisivamente, no processo de construção da cidadania, tendo como meta o ideal de uma crescente igualdade de direitos entre os cidadãos, baseado nos princípios democráticos. Essa igualdade implica necessariamente o acesso à totalidade dos bens públicos, entre os quais o conjunto dos conhecimentos socialmente relevantes (BRASIL, 1997, p. 50).

Por se tratar de um referencial os parâmetros não tratam de uma lei, essa é uma das diferenças existentes entre os PCN e a BNCC, em síntese os PCN é um documento muito relevante que foi organizado e assegurado pelo MEC, mas por tratar-se de parâmetros os PCN acaba tendo a função de ser um balizador das propostas curriculares que como já mencionamos proporciona ao professor a possibilidade de escolha e de ampliação. É importante ressaltar que a BNCC não é um documento elaborado com a proposta de substituir os PCN, pois a BNCC por ter força de lei é um documento que possui caráter obrigatório, no entanto, o professor que tem uma identificação com os PCN deve ter bastante atenção, pois com a implementação da Base Comum Curricular a estrutura de currículo foi modificada e o que se deve levar em consideração é o que está disposto em lei, ou seja, a BNCC, pois esta tornou-se a referência oficial para a elaboração e para o desenvolvimento do trabalho educativo.

Sabemos que a proposta da implementação de uma Base Comum Curricular no Brasil não é uma temática recente, considerando que desde a Constituição Federal de 1988 essa implementação já estava prevista em lei.

De acordo com o artigo 210 da Constituição de 1988 já está disposto e determinado que:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino. (BRASIL, 1998).

E foi no ano de 1996 a partir da lei 9.394/96 que foi implementada a Lei de Diretrizes e Base, com isso houve a revogação dos dispositivos, ou seja, estruturas anteriores, a partir de então foi estabelecido que a educação seria dividida em níveis, sendo eles: Fundamental, Médio e Superior, ou seja, o nível Fundamental e médio compõe a Educação Básica e o nível superior está voltado para uma formação específica no âmbito das universidades, a partir da implementação da LDB foi estabelecido no Brasil as diretrizes e bases que servem para fundamentar a educação brasileira, pois em conformidade com a LDB é essencial que:

Os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter base nacional comum a ser complementada em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade [...]” (BRASIL, 2018, p. 19).

Antes da BNCC ter a sua homologação efetivada passou por uma série de etapas que sem dúvidas, foram fundamentais para a sua formulação e implementação.

Vejamos abaixo, a partir do quadro - 3, informações acerca da trajetória desde a formulação até a implementação da BNCC (2018):

**Quadro 3 -** Trajetória da formulação e implementação da BNCC (2017).

Novembro de 2014- BNCC é inserida no PNE	Plano Nacional de Educação define a BNCC como estratégia para alcançar as metas 1, 2, 3 e 7.
Junho de 2015 Primeiros Redatores	O MEC institui (Portaria No 592), junto com o Consed e a Undime, o grupo de redação responsável pela primeira versão da BNCC.
Julho de 2015 Construção em Foco	Seminário Internacional sobre a BNCC reúne, em Brasília, especialistas nacionais e internacionais para compartilhar e debater experiências de construções curriculares.

Setembro de 2015 Publicação da 1º versão da BNCC	O MEC publica o texto da primeira versão da BNCC.
Outubro de 2015 Contribuição da Sociedade	O texto da primeira versão entra em consulta pública em uma plataforma online, acessível para toda a sociedade.
Março de 2016 Finalização da Consulta Pública	A consulta online da primeira versão é encerrada com mais de 12 milhões de contribuições da sociedade civil, professores, escolas, organizações do terceiro setor e entidades científicas.
No período entre final de março e início de maio de 2016 Contribuições Sistematizadas	As contribuições da consulta pública são sistematizadas por uma equipe da Universidade de Brasília, que as encaminha para o grupo de redatores.
Maio de 2016	O MEC divulga a segunda versão da BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública.
Período entre Junho e Agosto de 2016	O MEC divulga a segunda versão da BNCC, redigida a partir das contribuições da consulta pública.
Julho de 2016 Comitê Gestor	MEC institui (Portaria No 790/2016) o Comitê Gestor da BNCC e Reforma do Ensino Médio, para acompanhar o processo e encaminhar a proposta final do documento.
Setembro de 2016 Relatório de Contribuições	Consed e Undime entregam ao MEC o relatório com as contribuições dos seminários que serviram de insumo para a redação da terceira versão.
Abril de 2017 3ª versão da BNCC	MEC entrega ao CNE a terceira versão da BNCC, com as partes da Educação Infantil e do Ensino Fundamental.
De Junho a Setembro de 2017 Audiências do CNE	O CNE realiza consultas públicas em todo país para ouvir a sociedade sobre a terceira versão. Contribuições também puderam ser enviadas por e-mail.
Agosto de 2017 Preparação das Redes	Consed e Undime lançam o Guia de Implementação da BNCC, com sugestões que apoiam a organização das secretarias para a implementação.
15 de dezembro de 2017 Aprovação no CNE	CNE aprova a Base por 20 votos a 3.
20 de dezembro 2017 Homologação da BNCC	MEC homologa a BNCC, que passa a valer em todo o Brasil.
2018 Educação Infantil e Ensino Fundamental	BNCC já homologada
06 de março 2018 Dia D da BNCC	Dia D: Escolas e secretarias se mobilizam pela BNCC
Do início ao fim do ano de 2018 Processo de Construção Curricular	Início e término do processo de construção curricular realização de consultas públicas, seminários, encontros presenciais Estados se mobilizam na reelaboração dos currículos
4 de dezembro de 2018 Ensino Médio	Entrega da parte do Ensino Médio ao CNE
14 de Dezembro de 2018	Base do Ensino Médio é homologada
10 a 12 de junho de 2019	Reelaboração curricular do Ensino Médio

	1º Encontro formativo do Consed para a construção dos currículos
13 de dezembro de 2019	Publicação do edital do PNLD EM alinhado à BNCC

Fonte: Quadro elaborado pela autora a partir das informações contidas no

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

Como podemos observar a partir do quadro acima, a criação da BNCC passou por um longo processo para então ser consolidada, foram vários debates e discussões em torno da elaboração deste documento que em conformidade com os responsáveis pela sua produção tem como objetivo atender as necessidades voltadas para proporcionar uma educação de qualidade. Um ponto interessante que se deve observar é que em um momento específico da elaboração da base as autoridades responsáveis por essa elaboração regidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) realizaram consultas públicas em todo país para ouvir a sociedade sobre a terceira versão. Contribuições também puderam ser enviadas por e-mail, produzindo assim um efeito de sentido de que o processo de produção da BNCC não foi algo restrito apenas aos órgãos responsáveis, mas para além disso foi um processo democrático qual a sociedade teve oportunidade de participar por meio das consultas públicas que tinham como objetivo ouvir as pessoas a respeito das suas opiniões e sugestões acerca da produção da base, essa discursividade produz efeitos de sentido de que essa etapa de construção e elaboração da BNCC não foi marcada por divergências e embates, como podemos perceber, o que é ressaltado pelos criadores da BNCC é apenas o seu objetivo que é o de promover uma educação pautada na “igualdade, diversidade e equidade” (BNCC, 2017, p. 15).

Havendo assim um apagamento dos embates conflitantes que certamente causaram apreensão e que ficaram evidentes por meio das tomadas de posição durante esse processo de constituição, formulação e de circulação da BNCC, considerando que toda tomada de posição produz efeitos de sentido e os sentidos não são dispersos, mas são controlados “[d]iante de qualquer fato de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá.” (ORLANDI 2020, p. 8). E se há tomada de posição há uma concorrência pela institucionalização dos sentidos assim, vem à tona os enfrentamentos, as tensões, ou seja, os conflitos materializados nas discussões e debates.

Há muitas discussões acerca da elaboração da BNCC afinal, incluir de algum modo a sociedade nesse processo, não significa afirmar que de fato foi um processo democrático, apesar de ter sido um processo feito a longo prazo, pode ser que esse tempo possa não ter sido

suficiente, considerando que trata-se da elaboração e da produção de um documento que irá afetar um público alvo muito amplo e constituído por sujeitos que possuem particularidades, se as discussões não atingiram de forma eficiente os principais envolvidos no contexto educacional, podemos afirmar que houve um apagamento do real sentido desse processo de produção da base, que teoricamente tinha como proposta um projeto de criação pautado na participação dos profissionais da educação, bem como da sociedade pensando em uma ação democrática com a efetiva participação da população.

Observemos a seguir, o que está disposto na BNCC (2017), a respeito da sua funcionalidade:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que **todos os alunos** devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2017, p. 7; grifos nosso).

A partir do texto citado podemos observar que segundo o que está disposto na BNCC (2017), um dos seus principais objetivos é designar o conjunto de **“aprendizagens essenciais”** para **“todos os alunos”** essa discursividade produz efeitos de sentido de que os responsáveis pela elaboração do documento têm total conhecimento acerca do que eles denominaram por **“aprendizagens essenciais”**, mas diante disso surge uma indagação acerca do que são de fato essas aprendizagens consideradas **“essenciais”**? Como é possível determinar o que é ou o que não é essencial no âmbito das aprendizagens? No texto da BNCC (2017), não há argumentos que justifiquem e que apontem de fato essas **“aprendizagens essenciais”**. Pode-se perceber uma ideia que busca padronizar as aprendizagens de todos os alunos e essa ideia causa um apagamento da pluralidade, das particularidades, assim como, um apagamento das singularidades, dos aspectos sociais, culturais e econômicos, desconsiderando a situação de vulnerabilidade da grande maioria dos alunos que estudam na rede pública de ensino no Brasil.

Nesse sentido “a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas” (BNCC, 2017, p. 15), fica meramente na esfera da teoria, pois determinar que há um conjunto de aprendizagens essenciais as quais “todos os alunos devem desenvolver” destoia da premissa de igualdade e equidade que a base defende, pois coloca em uma situação de irrelevância o fato de que cada sujeito tem as suas possibilidades, oportunidades, facilidades, dificuldades e realidades de vida diferentes, assim, essas aprendizagens não se construirão do mesmo modo a “todos os alunos”, produzindo um efeito

de sentido de que a BNCC apesar de ser um documento que teve a sua elaboração marcada por muitos debates e revisões, deixa escapar pautas importantes e gera equívocos, pois a BNCC por si só não irá erradicar todos os problemas relacionados as desigualdades educacionais, pois definir o que se espera que o aluno aprenda não significa dizer que ele realmente irá aprender, embora esse efeito de sentido pareça se inscrever na discursividade da BNCC.

### 3.3 O livro didático no contexto atual da educação brasileira

O caso é que, não há livro que seja à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de aula de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois, o melhor livro, repita-se mais uma vez, *é apenas* um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem. Nenhum livro didático, por melhor que seja, pode ser utilizado sem adaptações.

(LAJOLO, 1996, p.4).

O livro didático (doravante LD) tem um papel importantíssimo no processo de ensino-aprendizagem, pois é um material pensado e elaborado como proposta de suprir as necessidades do professor e do aluno em sala de aula. Mesmo com a influência da globalização e o avanço tecnológico, o LD não deixou de ser uma ferramenta essencial no trabalho pedagógico, pois continua atuando como um recurso fundamental que serve para nortear e dar suporte ao professor nas suas práticas educativas assim, o LD assume o papel de facilitador do trabalho do professor com e para o aluno. Ao tratarmos sobre o processo de ensino-aprendizagem é importante ressaltarmos que nesse processo o professor assume uma função importantíssima no entanto, o aluno enquanto sujeito e participante ativo desse processo, também exerce um papel fundamental, com isso podemos afirmar que há uma dependência na relação entre professor e aluno e nesse contexto o LD também assume a sua relevância já que a sua participação como material didático pode ser considerada mediadora dessa relação existente entre professor e aluno.

O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é considerado um programa amplo que se tornou um dos principais suportes no processo de ensino-aprendizagem, pois as escolas participantes e beneficiadas pelo PNLD recebem materiais de forma constante e gratuita. Os órgãos responsáveis pela gestão do PNLD são: Secretaria de Educação Básica (SEB) e Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). É uma responsabilidade específica do FNDE coordenar a operacionalização do programa. Vejamos a seguir, as principais incumbências do FNDE em relação a execução do PNLD (2020):

I - organizar e apoiar a inscrição de obras e dos titulares de direito autoral ou de edição;

- II - analisar a documentação e proceder à habilitação dos titulares de direito autoral ou de edição;
- III - realizar a análise de atributos físicos das obras, diretamente ou por meio de instituição conveniada ou contratada para este fim;
- IV - apoiar o processo de escolha ou montagem dos acervos e compilar seus resultados;
- IV - realizar a negociação de preços e formalizar os contratos de aquisição;
- V - acompanhar a distribuição das obras;
- VI - realizar o controle de qualidade da produção dos materiais de acordo com as especificações contratadas;
- VII - Realizar o monitoramento, para fins de verificação da efetividade do Programa junto às Redes de Ensino; e
- VIII - Prestar Assistência Técnica aos entes participantes do PNLD (BRASIL/FNDE).

Em conformidade com os dados estatísticos divulgados no site do FNDE no período entre o final de 2019 e início de 2020, por meio da execução do PNLD (2020) foram distribuídos milhões de livros para auxiliar professores e alunos da Educação Básica, vale ressaltar que para o ano letivo de 2020 foi realizado a compra total das obras destinadas para o atendimento de professores e alunos dos anos finais do Ensino fundamental, também foi realizada a distribuição dos livros que se encaixam na categoria de reposição, foram contemplados com a reposição professores e alunos dos anos iniciais do Ensino fundamental, Ensino Médio e Educação Infantil. As editoras são responsáveis pela distribuição das obras às escolas, através de um contrato firmado entre o FNDE e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT). Essa fase da execução do PNLD é supervisionada e acompanhada por uma equipe técnica do FNDE e das secretarias estaduais de educação. Vejamos a seguir todas as informações referentes aos dados estatísticos acerca da aquisição das obras didáticas constantes no PNLD 2020:

**Quadro 4 - Aquisição de Livros Didáticos através da execução do PNLD/2020**

<b>Etapa de Ensino</b>	<b>Escolas Beneficiadas</b>	<b>Alunos Beneficiados</b>	<b>Total de Exemplares</b>	<b>Valor de Aquisição</b>
Educação Infantil	17.069	3.204.748	28.407	749.606,65
Anos Iniciais do Ensino Fundamental.	88.674	12.337.614	71.816.715	458.638.563,27
Anos Finais do Ensino Fundamental	48.213	10.197.262	80.528.321	696.671.408,86
Ensino Médio	19.249	6.270.469	20.198.488	234.141.456 ,77
<b>Total Geral</b>	<b>123.342</b>	<b>32.010.093</b>	<b>172.571.931</b>	<b>1.390.201.035,55</b>

Fonte: Quadro elaborado a partir de dados mostrados no site do FNDE, disponível em

<https://www.gov.br/fnde/pt-br>

Diante das informações inseridas no quadro é possível perceber que no total geral cerca de 123.342 escolas foram contempladas através da execução do PNLD 2020, ou seja, 32.010.093 alunos da Educação Básica foram beneficiados pelo programa. A distribuição e os valores de aquisição não são padronizados, pois cada fase da Educação Básica possui uma demanda diferente acerca da quantidade de obras didáticas. Como podemos observar o quadro mostra informações sobre a aquisição de materiais didáticos referente às quatro fases de ensino da Educação Básica é importante destacarmos que a Educação Infantil é a primeira etapa da Educação Básica e atende crianças de zero a cinco anos de idade, ou seja, alunos que estão tendo os primeiros contatos com a escola. Os anos iniciais do Ensino Fundamental atendem aos alunos do primeiro ao quinto ano. Os anos Finais do Ensino fundamental atendem aos alunos do sexto ao nono ano. Já o Ensino Médio é a última etapa da Educação básica, essa etapa tem duração total de três anos, dessa forma, as suas séries são denominadas de primeiro ano, segundo ano e terceiro ano. É importante destacar que a proposta deste trabalho está voltada para a fase relacionada aos Anos Finais do Ensino Fundamental, de modo específico, direcionamos os nossos estudos para as obras didáticas destinadas ao componente curricular Língua Portuguesa.

O PNLD 2020 - Língua Portuguesa anos finais do Ensino fundamental teve a inscrição de dezessete obras, destas somente uma foi considerada invalidada, pelo FNDE, a invalidação geralmente ocorre quando há algum tipo de descumprimento em relação aos critérios exigidos ainda na fase de avaliação. Dezesseis obras participaram do processo de seleção, sendo que, apenas seis foram aprovadas e disponibilizadas para a etapa de escolha que em conformidade com as normativas do programa é uma etapa destinada aos dirigentes e professores, desse modo, constatou-se que das obras inscritas inicialmente, somente 37, 5% foram aprovadas. A obra didática para ter aprovação necessita está em concordância com os critérios pré-estabelecidos pelo MEC/COGEAM de acordo com o edital de convocação 01/2018 - CGPL do FNDE/PNLD 2020 e o edital que contém os critérios de classificação das obras que respectivamente obtiveram aprovação no PNLD 2020.

O edital de convocação traz informações extremamente importantes, como, por exemplo, os princípios e os critérios estabelecidos para a realização da avaliação, o edital 01/2018-CGPL foi pensado e elaborado para os anos finais do Ensino Fundamental, no edital está disposto os conjuntos de critérios, sendo que um conjunto é específico para os critérios eliminatórios comuns a todas as áreas do conhecimento e, o outro conjunto compõe os critérios

eliminatórios específicos para cada componente curricular.

As obras, somente serão aprovadas se estiverem em concordância com as adequações exigidas, bem como, devem estar alinhadas aos critérios eliminatórios comuns e respectivamente aos critérios eliminatórios específicos. Vejamos a seguir as informações constantes no edital de convocação, a respeito dos critérios eliminatórios comuns:

**Quadro 5 - Critérios eliminatórios comuns PNLD 2020**

1	Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas à Educação
2	Observância aos princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano
3	Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica
4	Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos
5	Adequação e a pertinência das orientações prestadas ao professor
6	Observância às regras ortográficas e gramaticais da língua na qual a obra tenha sido escrita
7	Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico
8	Qualidade do texto e a adequação temática

Fonte: Quadro elaborado a partir das informações contidas no Edital de convocação 01/2018

Como podemos observar, o conjunto de critérios eliminatórios comuns são essenciais para que as obras sejam aprovadas, pois todos esses critérios foram levados em consideração durante a etapa de avaliação, assim como os critérios de avaliação específicos do componente curricular, pois a respeito dos critérios específicos é relevante observar que é fundamental que as obras estejam alinhadas com as propostas da Base Nacional Comum Curricular BNCC (2018).

Vejamos a seguir, os critérios de avaliação das obras didáticas disponibilizadas para os anos finais do Ensino Fundamental no PNLD (2020):

- a.** Consistência e coerência entre os conteúdos e as atividades propostas e os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC;
- b.** Contemplação de todos os objetos de conhecimento e habilidades constantes na BNCC.  
Serão excluídas as obras que não contribuirão adequadamente para o desenvolvimento de todas as competências gerais e competências específicas das áreas de conhecimento, constantes na BNCC (GUIA/PNLD, 2020, p. 42).

A BNCC (2017) tem como finalidade orientar e normatizar a produção dos materiais didáticos, sendo assim é essencial que as obras didáticas contemplem as competências gerais e específicas da sua área e do componente curricular, neste caso específico a área corresponde a linguagem e o componente curricular Língua Portuguesa que também possui competências específicas, a respeito das competências gerais, vejamos a seguir o que está exposto no Guia de Livros Didáticos/ PNLD 2020:

Para assegurar o desenvolvimento das competências gerais, da área de linguagem e do componente Língua Portuguesa, este documento apresenta um conjunto de habilidades específicas para o Ensino Fundamental Anos Finais relacionadas a diferentes objetos de conhecimento que, por sua vez, estão relacionados às práticas de linguagem (leitura, produção textual, oralidade e prática de análise linguística/semiótica) dentro dos diferentes campos da atuação humana (artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e da vida pública) (GUIA/PNLD 2020, p. 4).

Após a avaliação e a aprovação das obras é elaborado o Guia de Livros Didáticos, o guia traz informações significativas acerca das obras aprovadas o Guia/PNLD 2020 é composto pelas resenhas das seis obras que foram aprovadas e outras informações importantes que têm a finalidade de dar um suporte para o professor no processo de escolha. É importante frisar que a escolha deverá ser realizada de forma consciente e responsável o professor deverá levar em consideração aspectos importantes como o Projeto Político Pedagógico (PPP), respeitando o contexto social e considerando também a realidade regional e social dos seus alunos, buscando escolher a obra que mais esteja alinhada com esses aspectos buscando a partir do auxílio do LD produzir juntamente com seus alunos aprendizagens que sejam significativas. Além do professor realizar uma análise das obras a partir das resenhas, torna-se relevante que ele também acesse a versão on-line do Manual do Professor (MP), pois terá acesso a mais informações acerca da obra. Para a efetivação da escolha é obrigatório que a escola faça o registro no Sistema PDDE Interativo (Programa Dinheiro Direto na Escola) após a execução do registro a escolha será atendida pelo PNLD. É relevante destacar que, no ato da escolha será necessário escolher até duas opções de editoras distintas, pois não havendo acordo com a primeira opção escolhida, logo o PNLD irá firmar acordo respectivamente com a segunda opção.

A execução do PNLD é constituída por regras e normativas, isso faz parte da configuração e organização do programa, o gestor escolar interessado em participar do programa deverá estar ciente de todas as etapas e normas que configuram o processo seletivo, os dirigentes das escolas ao solicitarem adesão ao programa, deverão se comprometer em realizar todas as ações do programa asseguradas em conformidade à legislação.

O LD está presente de forma constante na maioria das escolas brasileiras, o uso desse recurso didático tem dado suporte tanto para professores quanto para alunos, em muitas escolas o uso do LD tornou-se a única ferramenta utilizada pelo professor para a ministração das suas aulas, essa é uma questão delicada, pois se por um lado pode ser uma escolha do professor, por outro lado, pode ser a única opção, ou seja, o único recurso acessível dependendo da realidade da escola. Sabemos que a ideia do LD é de ser um recurso auxiliar e, independentemente de como ele é utilizado em sala de aula, não podemos descartar a realidade de que o LD é um dos recursos mais acessíveis, utilizado nas práticas docentes na maioria das escolas públicas do Brasil, desse modo, fica evidente que torna-se cada vez mais pertinente o desenvolvimento de pesquisas voltadas ao estudo desse material didático que está presente de forma sistêmica no âmbito da Educação Básica no Brasil.

### **3.4 As discursividades acerca da leitura nos documentos oficiais PCN e BNCC**

Como é possível perceber tanto os PCN quanto a BNCC são documentos que foram elaborados com o objetivo de trazer melhorias para o contexto educacional do Brasil, se antes a educação no Brasil era regida por parâmetros, agora é regida por uma Base Nacional Comum Curricular que tem o objetivo de regulamentar as aprendizagens tidas como essenciais e que devem serem trabalhadas tanto nas escolas públicas quanto nas escolas particulares do Brasil. Ainda segundo o texto de introdução da BNCC (2017), a sua função é a de ser “balizadora da qualidade da educação no país por meio do estabelecimento de um patamar de aprendizagem e de desenvolvimento a que todos os alunos tem direito” (BRASIL, 2017, p.8). Tanto os PCN quanto a BNCC passaram por um extenso processo de formulação e de condições de produção para chegarem na etapa de circulação, diante disso nos propomos em buscar nesses documentos as discursividades a respeito da leitura de modo específico focamos os nossos estudos nos documentos elaborados para os Anos Finais do Ensino Fundamental. De acordo com as discursividades presentes nos PCN, 1998 o trabalho com a leitura em sala de aula é muito relevante, pois:

Assumir a tarefa de formar leitores impõe à escola a responsabilidade de organizar-se em torno de um projeto educativo comprometido com a interpretação da passagem do leitor de textos facilitados (infantis ou infanto-juvenis) para o leitor de textos de complexidade real, tal como circulam socialmente na literatura e nos jornais; do leitor de adaptações ou de fragmentos para o leitor de textos originais e integrais (PCN, 1998, p. 70).

Nesse sentido a escola pode contribuir diretamente para que o aluno desenvolva a suas habilidades referente a leitura e tornar-se um sujeito que não somente lê por obrigação, mas por prazer. Devemos considerar o fato de que a leitura é uma prática social, sendo assim, há a necessidade de se pensar a leitura muito além da capacidade de decodificar palavras, deve-se haver e desenvolver habilidades, estratégias, ou seja, um conjunto de mecanismos que ajudem ou facilitem os alunos a praticarem a leitura como algo usual e conseqüentemente social.

Os PCN para o Ensino Fundamental (6º a 8º séries) são divididos em volumes: volume 1 - Introdução aos PCNs, volume 2 - Língua Portuguesa, volume 3 - Matemática, volume 4 - Ciências Naturais, volume 5 - Geografia, volume 6 - História, volume 7 - Artes, volume 8 - Educação Física, volume 9 - Língua Estrangeira, volume 10.1 - Temas Transversais - Apresentação, volume 10.2 - Temas transversais - Pluralidade Cultural.

Os PCN de 5º a 8º série foram produzidos com o objetivo de respeitar as diversidades regionais, culturais e políticas presentes no Brasil, mas também foi elaborado buscando levar em consideração a importância de chegar até as escolas públicas brasileira referências nacionais e que sejam comuns ao processo educativo em todas as regiões do país, pautados na perspectiva de uma educação elaborada a partir dos conhecimentos essenciais para que jovens e adolescentes pratiquem com hesito o exercício da cidadania.

Nosso interesse nos PCNs está voltado ao volume - 2 Língua Portuguesa, direcionaremos a nossa atenção ao terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental, nosso objetivo é observar as discursividades a respeito das estratégias e da organização acerca do ensino de leitura e quais os mecanismos utilizados para formar sujeitos que desenvolvam suas habilidades a respeito da compreensão leitora.

Nos PCN entre os objetivos gerais de Língua Portuguesa para o ensino fundamental podemos perceber que se espera do aluno que ele tenha o que é denominado de “domínio ativo” do discurso nas mais diversas situações do cotidiano para isso é essencial que o aluno possua domínio da linguagem nessa perspectiva vale ressaltar que o ensino da leitura é fundamental para o aluno desenvolver e ter domínio da sua capacidade leitora. É importante destacar que quando falamos a respeito do ensino de leitura o texto não torna-se o centro dessa ideia, sendo o principal objeto de estudo, pois o ensino de leitura deve estar atrelado nas relações entre: autor, leitor e texto, e essa relação se dá pelos modos de leitura segundo Orlandi (2012, p. 11) “Esses modos são muito variáveis e certamente indicam diferentes formas de relação dos leitores com o texto.” Há estudos que defendem a ideia de interação entre o leitor e o texto, na AD essa ideia é desconstruída, pois não há interação entre o leitor e o texto e sim uma relação que de acordo com Orlandi (2012, p. 10) “É uma relação de confronto.” o texto é o ponto de

partida e a construção e produção de sentidos depende da relação entre leitor e o texto, nesse sentido o texto assume a função de mediador entre a relação do leitor com o autor, considerando que o leitor é o principal agente nesse processo pela busca dos sentidos no texto.

Como já mencionamos os PCN enfatizam que se tratando de Língua Portuguesa o domínio da linguagem é fundamental, desse modo o ensino da leitura torna-se muito relevante, ainda em conformidade com os PCN é no terceiro e quarto ciclos que se formam os sujeitos leitores, é importante destacar que essa afirmativa não anula os ciclos anteriores, pois são fundamentais no processo de construção do conhecimento que acontece muito antes da criança frequentar a escola a partir do que é denominado de conhecimento de mundo, saberes prévios que certamente são relevantes para esse processo de construção de um sujeito leitor e nesse caso a escola assume a responsabilidade de não somente formar um sujeito leitor, mas de formar um leitor competente que saiba ler e compreender os sentidos.

Nos ciclos 3 e 4 há os objetivos de ensino, e a respeito desses objetivos de ensino a escola tem a incumbência de elaborar atividades que irão contribuir para o desenvolvimento do aluno acerca do domínio da expressão oral, da escrita em um contexto que segundo os PCN são “situações de uso público da linguagem”. A respeito da leitura de textos escritos de acordo com os PCN, espera-se que o aluno, para tornar-se um leitor competente:

- saiba selecionar textos segundo seu interesse e necessidade;
- leia, de maneira autônoma, textos de gêneros e temas com os quais tenha construído familiaridade:
  - selecionando procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses, e a características do gênero e suporte;
  - desenvolvendo sua capacidade de construir um conjunto de expectativas (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e da função do texto), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre gênero, suporte e universo temático, bem como sobre saliências textuais. Recursos gráficos, imagens, dados da própria obra (índice, prefácio etc.);
  - confirmando antecipações e inferências realizadas antes e durante a leitura;
  - articulando o maior número possível de índices textuais e contextuais na construção do sentido do texto, de modo a:
    - a) utilizar inferências pragmáticas para dar sentido a expressões que não pertençam a seu repertório lingüístico ou estejam empregadas de forma não usual em sua linguagem;
    - b) extrair informações não explicitadas, apoiando-se em deduções;
    - c) estabelecer a progressão temática;
    - d) integrar e sintetizar informações, expressando-as em linguagem própria, oralmente ou por escrito;
    - e) interpretar recursos figurativos tais como: metáforas, metonímias, eufemismos, hipérboles etc.;
- delimitando um problema levantado durante a leitura e localizando as fontes de informação pertinentes para resolvê-lo;

- seja receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, por meio de leituras desafiadoras para sua condição atual, apoiando-se em marcas formais do próprio texto ou em orientações oferecidas pelo professor;
- troque impressões com outros leitores a respeito dos textos lidos, posicionando-se diante da crítica, tanto a partir do próprio texto como de sua prática enquanto leitor;
- compreenda a leitura em suas diferentes dimensões. O dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;
- seja capaz de aderir ou recusar as posições ideológicas que reconheça nos textos que lê (BRASIL, 1998, p. 50 - 51).

Diante dessas considerações fica exposto que os PCN caracterizam o leitor competente como um sujeito que tenha autonomia e capacidade de ler e compreender os sentidos que estão explícitos e implícitos em um texto seja ele oral ou escrito, o leitor competente torna-se o agente no processo de produção dos sentidos e o texto é o alicerce para que isso aconteça, para tanto o leitor deve colocar em prática o que nos PCN é denominado de estratégia de leitura e, é a partir dessas estratégias de leitura que surgem os processos de significação do texto que em conformidade com Orlandi (2012, p. 11) “Leitura e sentido, ou melhor, sujeitos e sentidos se constituem simultaneamente, num mesmo processo.” vale afirmar que os processos são distintos e dependem da relação entre o que essa mesma autora denomina de leitor virtual e leitor real.

A ideia de leitura que é defendida por meio dos PCN (1998) é a da compreensão interacionista que está fundamentada na psicologia cognitiva, ou seja, para desenvolvermos a nossa capacidade leitura temos que considerar o fato de que há mecanismos cognitivos que embasam essa capacidade que propicia que um sujeito seja um leitor competente.

Na leitura, o aprendiz tem que estabelecer a correspondência entre palavras escritas e palavras faladas e determinar o significado que elas comportam. Tem, portanto, de desenvolver habilidades de decodificação e, também, de reconstrução de sentido. A proficiência em leitura depende, ainda, de outras habilidades e conhecimentos, desenvolvidos em fase precedente ao seu aprendizado: depende da ampliação de vocabulário, da familiaridade com diferentes tipos de conversação, de habilidades de compreensão oral e de consciência metalingüística e, sobretudo, do conhecimento das convenções de que faz uso o código escrito (PELANDRÉ, 1999, p. 23).

Ainda em concordância com os PCN (1998), há outros fatores que são significativos para realizar uma leitura, pois é essencial que haja:

- explicitação de expectativas quanto à forma e ao conteúdo do texto em função das características do gênero, do suporte, do autor etc.;
- seleção de procedimentos de leitura em função dos diferentes objetivos e interesses do sujeito (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e das características do gênero e suporte:

- a) leitura integral: fazer a leitura seqüenciada e extensiva de um texto;
- b) leitura inspeccional: utilizar expedientes de escolha de textos para leitura posterior;
- c) leitura tópica: identificar informações pontuais no texto, localizar verbetes em um dicionário ou enciclopédia;
- d) leitura de revisão: identificar e corrigir, num texto dado, determinadas inadequações em relação a um padrão estabelecido;
- e) leitura item a item: realizar uma tarefa seguindo comandos que pressupõem uma ordenação necessária;

- emprego de estratégias não-lineares durante o processamento de leitura:

- a) formular hipóteses a respeito do conteúdo do texto, antes ou durante a leitura;
- b) validar ou reformular as hipóteses levantadas a partir das novas informações obtidas durante o processo da leitura;
- c) avançar ou retroceder durante a leitura em busca de informações esclarecedoras; d) construir sínteses parciais de partes do texto para poder prosseguir na leitura;
- e) inferir o sentido de palavras a partir do contexto;
- f) consultar outras fontes em busca de informações complementares (dicionários, enciclopédias, outro leitor);

- articulação entre conhecimentos prévios e informações textuais, inclusive as que dependem de pressuposições e inferências (semânticas, pragmáticas) autorizadas pelo texto, para dar conta de ambigüidades, ironias e expressões figuradas, opiniões e valores implícitos, bem como das intenções do autor;

- estabelecimento de relações entre os diversos segmentos do próprio texto, entre o texto e outros textos diretamente implicados pelo primeiro, a partir de informações adicionais oferecidas pelo professor ou conseqüentes da história de leitura do sujeito;

- articulação dos enunciados estabelecendo a progressão temática, em função das características das seqüências predominantes (narrativa, descritiva, expositiva, argumentativa);

- estabelecimento da progressão temática em função das marcas de segmentação textual, tais como: mudança de capítulo ou de parágrafo, títulos e subtítulos, para textos em prosa; colocação em estrofes e versos, para textos em versos;

- estabelecimento das relações necessárias entre o texto e outros textos e recursos de natureza suplementar que o acompanham (gráficos, tabelas, desenhos, fotos, boxes) no processo de compreensão e interpretação do texto;

- levantamento e análise de indicadores lingüísticos e extralingüísticos presentes no texto para identificar as várias vozes do discurso e o ponto de vista que determina o tratamento dado ao conteúdo, com a finalidade de:

- a) confrontá-lo com o de outros textos;
- b) confrontá-lo com outras opiniões;
- c) posicionar-se criticamente diante dele; - reconhecimento dos diferentes recursos expressivos utilizados na produção de um texto e seu papel no estabelecimento do estilo do próprio texto ou de seu autor (BRASIL, PCN, 1998, p. 55 - 56).

Diante das discursividades presentes nos PCN a respeito da leitura podemos observar que a escola exerce um papel muito significativo para a formação de leitores, sabemos que a leitura está presente em todos os âmbitos da sociedade, dessa forma é essencial que a escola busque trabalhar com textos e gêneros diversos.

Nessa perspectiva é necessário contemplar, nas atividades de ensino a diversidade de textos e gêneros e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas (BRASIL, 1998,

p. 23). A partir dessa premissa, os PCN (1998), ao abordar sobre gêneros, destacam em suas discursividades que há gêneros considerados “privilegiados” essa expressão produz um efeito de sentido de que diante da multiplicidade de gêneros no processo de ensino de leitura de textos tanto na modalidade oral, quanto na modalidade escrita há gêneros que estão em evidência em relação a outros, pois segundo os PCN “[é] preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada (BRASIL, 1998, p.23). Diante disso é notório que o documento traz em suas discursividades uma percepção de que a gêneros que não são tão relevantes, para afirmar essa ideia, os PCN, por meio de um quadro, apresentam o conjunto de gêneros privilegiados.

A seguir, os respectivos gêneros privilegiados segundo os PCN (1998):

**Quadro 6 - Sugestões de gêneros para serem trabalhados no ensino da leitura**

<b>Linguagem Oral</b>	<b>Linguagem Escrita</b>
<b>Literários:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• canção</li> <li>• textos dramáticos</li> </ul>	<b>Literários</b> Conto Crônica Poema
<b>Imprensa:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• notícia</li> <li>• entrevista</li> <li>• debate</li> <li>• depoimento</li> </ul>	<b>Imprensa</b> Notícia Artigo Carta do leitor Entrevista
<b>Divulgação Científica:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• exposição</li> <li>• seminário</li> <li>• debate</li> </ul>	<b>Divulgação Científica</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• relatório de</li> <li>• experiências</li> <li>• esquema e</li> <li>• resumo de artigos ou verbetes de enciclopédia</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora a partir de informações constantes nos PCN - volume - 2 Língua Portuguesa.

O que podemos observar é que de acordo com as discursividades constantes nos PCNs fica claro que de acordo com o documento para que um aluno se torne um leitor competente ao final da Educação Básica, deve-se levar em conta todas as habilidades e estratégias mencionadas, porém não podemos limitar o ensino da leitura somente a esse conjunto de estratégias e procedimentos, pois depende também de outros conhecimentos que são fundamentais como, por exemplo, conhecimentos prévios que o leitor tenha adquirido seja o conhecimento de mundo por meio das vivências e experiências, seja o conhecimento linguístico ou até mesmo o conhecimento oriundo das enciclopédias, por isso, frisamos que a construção de um sujeito leitor está para além dos muros da escola, pois acontece por meio de conhecimentos e interações que a criança vivencia antes mesmo de iniciar a etapa da Educação

Infantil, diante disso torna-se válido toda aprendizagem prévia, pois a leitura de mundo acontece muito antes da leitura da palavra.

Em síntese, as discursividades dos PCN, explicitam que cabe à escola a responsabilidade de contribuir para a construção e formação do sujeito leitor que tenha a capacidade de compreender que a leitura pode ser vista não somente como um dever ou uma obrigação, mas que reconheça a leitura como uma necessidade e que por meio da leitura podem-se formar sujeitos críticos, capazes de compreender aspectos sociais e participar efetivamente de situações do cotidiano que exigem o domínio da linguagem, desse modo, os PCN defendem a importância da escola nesse contexto para a construção e formação da capacidade leitora dos alunos. Eis a seguir as discursividades acerca das práticas de ensino da leitura a partir da BNCC (2017).

A BNCC está organizada de modo a atender as três etapas da Educação Básica respectivamente: Educação Infantil, Ensino fundamental e Ensino Médio. O documento discorre a respeito das dez competências gerais que os alunos precisam desenvolver ao longo da Educação Básica. As competências gerais são o conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que o aluno precisa desenvolver e que estão relacionados com os desafios da contemporaneidade. O Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação básica e alvo da nossa análise, é dividido em duas etapas, de modo respectivo Anos Iniciais de 1º ao 5º ano e Anos Finais de 6º ao 9º ano é importante ressaltar que a nossa pesquisa está direcionada aos Anos Finais do Ensino Fundamental que está organizado em cinco áreas do conhecimento, que são: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. A área de Linguagens, a qual temos interesse, é formada pelos componentes curriculares específicos Língua Portuguesa, Arte, Educação Física e Língua Inglesa.

É importante destacar que além de abordar a respeito das dez competências gerais que os alunos precisam desenvolver, a BNCC também trata a respeito de que cada área do conhecimento possui suas competências específicas e para que essas competências específicas sejam desenvolvidas, há um conjunto de habilidades que por sua vez tem o objetivo de delinear as aprendizagens consideradas fundamentais e que precisam ser desenvolvidas por todos os alunos no decorrer dessa etapa do Ensino Fundamental. De acordo com a BNCC (2017, p. 28), “[c]ada área do conhecimento estabelece competências específicas de área, cujo desenvolvimento deve ser promovido ao longo dos nove anos. Essas competências explicitam como as dez competências gerais se expressam nessas áreas”. De forma abrangente, habilidade consiste na capacidade de solucionar problema e competência está relacionada também com a capacidade de resolver um problema, porém utilizando várias habilidades. Conforme a BNCC (2017, p. 481), a finalidade é fornecer aos alunos “competências e habilidades que lhes

possibilitem mobilizar e articular conhecimentos desses componentes simultaneamente a dimensões socioemocionais, em situações de aprendizagem que lhes sejam significativas e relevantes para sua formação integral”.

Como já foi mencionado no decorrer deste capítulo, a BNCC é constituída por algumas discursividades que produzem um efeito de sentido de que há uma padronização dos saberes; essa afirmativa fica evidente por meio de enunciados do tipo “aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver” ou seja, há um conjunto de aprendizagens que “todos os alunos” independente das suas particularidades “devem” aprender, como podemos observar essa discursividade produz um efeito de sentido de obrigatoriedade, dando ao aluno a incumbência de desenvolver essa “aprendizagem essencial” por meio das competências e habilidades, essas discursividades também produzem o efeito de sentido de que se o aluno não atingir o resultado esperado a responsabilidade é dele, diante disso há um apagamento da realidade diversificada que há no contexto educacional e social no Brasil.

[...] [n]ão se pode admitir como sinônimo de Base Nacional Curricular Comum sua redução à definição de saberes, conteúdos, competências ou habilidades que devem ser padronizadas, uniformizadas para essa realidade diversa que é a realidade do nosso país. Nesse sentido, uma base nacional curricular comum deveria caminhar muito menos na direção da definição dessas competências, habilidades, conhecimentos padronizados, uniformizados e unificados e a serem trabalhados em cada escola no nosso país e muito mais na direção de se pensar princípios, diretrizes que balizariam a organização das nossas escolas e do processo educativo nas nossas escolas considerando, exatamente, essa diversidade. Portanto uma Base Nacional Curricular Comum, ao invés de significar e ser sinônimo de um movimento na direção de uma uniformização e padronização na organização dos processos pedagógicos e das práticas curriculares em nossas escolas, deveria se constituir em instrumento por meio do qual, orientaria as nossas escolas no respeito à diversidade, à pluralidade que marca a realidade da organização da sociedade brasileira e, por desdobraimento, da educação brasileira [...] (SILVA, 2019, p. 285-286).

Atribuir competências e habilidades não significa que o aluno irá atingir o nível de aprendizagem essencial conforme a BNCC discorre, pois se deve levar em consideração que cada aluno possui as suas especificidades e que o processo de aprendizagem acontece de forma distinta para cada pessoa. Na direção dessa reflexão, pondera Apinajé (2020):

[a]o adotar o enfoque do ensino pautado em competências e em habilidades que todos os alunos devem desenvolver, silenciam-se uns aspectos e acentuam-se outros. Ou seja, a ideia de igualdade, de uniformidade e de homogeneidade é evidenciada enquanto a heterogeneidade constitutiva do ser humano é silenciada (APINAJÉ, 2020, p. 52).

No entanto, as discursividades no âmbito da BNCC apesar de defender a democratização e a igualdade encerra-se por fazer um apagamento dessas duas ideias, pois ao impor à escola o

que ela deve ensinar e ao impor ao aluno o que ele deve aprender a proposta da BNCC desconsidera aspectos fundamentais para a construção e, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Em síntese, fixar padrões do que deve ser ensinado, bem como, do que deve ser aprendido, coloca em risco a realidade regional, cultural, social e econômica das escolas pública do Brasil, pois cada escola possui as suas necessidades, assim como, cada aluno é constituído de especificidade.

Veamos a seguir as considerações da BNCC (2017), acerca dessa “padronização” da aprendizagem:

[...] [a] BNCC indica que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o desenvolvimento de competências. Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC (BRASIL,2017, p. 13).

De acordo com a BNCC está estabelecido que o ensino de Língua Portuguesa deverá privilegiar quatro áreas da linguagem já apresentadas em outros documentos, como por exemplo, os PCN, a saber: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemióticos) e produção linguística/semiótica. Como já foi mencionado, neste trabalho o nosso interesse está direcionado para as discursividades acerca da leitura, diante disso, iremos tratar a respeito do modo como é abordado o ensino de leitura a partir das orientações constantes na BNCC (2017).

Veamos a seguir o que está exposto no documento a respeito do que se refere a leitura:

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 (BRASIL, 2017, p. 71).

Como podemos observar a BNCC aborda sobre leitura de uma forma mais abrangente dando ênfase a textos orais e multissemióticos, pois a leitura é tida “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” (BNCC, 2017, p. 72).

Nessa perspectiva fica evidente tanto a linguagem verbal, quanto a linguagem não verbal, ou seja, a linguagem não está somente no âmbito da palavra. Assim, o objetivo da BNCC está em formar um leitor que esteja inserido em um processo de interação que envolve a tríade leitor, ouvinte e espectador, isso a partir de leituras tanto de textos escritos, quanto de textos orais ou até mesmo de textos multissemióticos (textos constituídos de imagens, ícones, desenhos) resultantes de diversos campos da atividade humana.

Segundo a BNCC (2017), para que o aluno desenvolva a sua competência leitora é interessante proporcioná-lo a oportunidade de ter acesso a diversas experiências de leitura, escuta, bem como a oportunidade de o aluno expressar as suas opiniões a partir da leitura de textos escritos. No Ensino Fundamental o trabalho com a leitura está voltado para a ideia da centralidade do texto seja ele (oral, multimodal/multissemióticos ou escrito). O professor ao desenvolver atividades de linguagem deve considerar que o texto se torna o centro desse processo, tendo em vista que o trabalho com a língua não deverá ser condicionado à prática de decodificação de códigos ou mesmo deve ser limitado a um conjunto de regras gramaticais. O professor ao colocar o texto como o ponto de partida para o processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa deverá instigar o aluno a desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva para que ele seja capaz de utilizar a língua seja de forma oral ou escrita, considerando os diversos tipos de manifestações da linguagem nas mais diversas atividades humanas presentes no seu cotidiano.

Vejamos a seguir, o que está sendo abordado na BNCC (2017), acerca da ideia da centralidade do texto:

Tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 71).

O trabalho com o texto é muito relevante, pois a língua se materializa por meio do texto e todo texto é constituído de um discurso, sabemos que essa ideia é defendida desde os PCN, pois nas discursividades dos PCN o texto também é considerado a base para o ensino de Língua Portuguesa, no entanto, vale ressaltar e considerar que a proposta da BNCC está moldada de acordo com a atualidade, pois se antes em outros documentos a ideia dos textos digitais não era uma necessidade, agora com a globalização e o avanço tecnológico faz-se necessário dar relevância aos textos digitais, tendo em vista a demanda e necessidade da geração atual, ganham

evidência os textos produzidos a partir das mídias digitais, isso não significa que o trabalho com os gêneros tradicionais já presentes no ensino de Língua Portuguesa irá ficar em ineficácia.

A seguir, as ponderações apresentadas na BNCC (2017) no que se refere a introdução dos gêneros digitais:

Não se trata de deixar de privilegiar o escrito/impresso nem de deixar de considerar gêneros e práticas consagrados pela escola, tais como notícia, reportagem, entrevista, artigo de opinião, charge, tirinha, crônica, conto, verbete de enciclopédia, artigo de divulgação científica etc., próprios do letramento da letra e do impresso, mas de contemplar também os novos letramentos, essencialmente digitais (BRASIL, 2017, p. 69).

Como podemos perceber a BNCC é um documento que traz adequações com as demandas da atualidade, por isso, em relação ao ensino de linguagens a BNCC em alguns pontos diverge dos PCN, pois, por exemplo, o trabalho com a gramática que nos moldes dos PCN era mais disperso, na BNCC a gramática é abordada de forma mais específica atribuindo a cada série o que deve de fato ser ensinado, considerando questões relevantes como a maturação psicológica do aluno. Na proposta da BNCC o ensino de gramática está atrelado ao texto, ou seja, a gramática deverá ser ensinada de forma contextualizada e não solta e dispersa e o trabalho com texto deverá considerar a perspectiva discursiva dando importância à aspectos ideológicos e sociais, pois essa proposta reafirma a ideia do texto ser o eixo central, assim, “as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses (BRASIL, 2017, p. 67).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, a área de linguagens é constituída por quatro campos de atuação social, são eles: 1) campo jornalístico/midiático; 2) campo artístico-literário; 3) campo da vida pública; 4) campo das práticas de estudo e pesquisa. É importante ressaltar que campo de atuação está relacionado em qual contexto determinado conhecimento será aplicado, portanto para cada um dos campos de atuação há tanto objetos de conhecimento quanto habilidades específicas, deve-se considerar que no componente Língua Portuguesa essa organização dos campos de atuação possui “uma função didática de possibilitar a compreensão de que os textos circulam dinamicamente na prática escolar e na vida social, contribuindo para a necessária organização dos saberes sobre a língua e as outras linguagens, nos tempos e espaços escolares” (BRASIL, 2017, p. 85).

De acordo com a proposta dessa seção, dentre os quatro campos de atuação específicos da área de linguagens, o campo que mais está relacionado com as práticas de leitura é o campo artístico-literário.

Vejamos a seguir, as ponderações sobre o campo artístico literário na BNCC (2017):

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um **leitor-fruidor**, ou seja, de um **sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos**, de **“desvendar”** suas **múltiplas camadas de sentido**, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (BRASIL, 2017, p. 138; grifos nosso).

Diante das considerações acerca do campo artístico-literário a respeito das propostas voltadas para as práticas de leitura a partir das discursividades é possível observar que o objetivo de se trabalhar com esse campo é formar um leitor autônomo e que desenvolva a capacidade crítica e reflexiva, isso fica evidenciado a partir dos lexemas: “leitor-fruidor” como podemos observar é atribuído ao sujeito leitor o adjetivo “fruidor” ou seja, não é somente formar um leitor e sim formar um leitor que a partir da leitura consiga imaginar e perceber os possíveis efeitos de sentidos a partir da polissemia dos textos. De acordo com o enunciado “sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos” observemos que o lexema “capaz” indica que por meio da leitura literária se espera formar um sujeito leitor que esteja apto de “se implicar” ou seja, o sujeito leitor deve envolver-se com os textos em busca de fazer uma leitura reflexiva, o sujeito leitor não deve ficar engessado em uma interpretação pronta e fechada, mas como o próprio texto afirma por meio do lexema “desvendar” o sujeito leitor deve buscar as peculiaridades do texto, ir além do superficial e trazer para a sua interpretação os vários efeitos de sentido presentes no texto, em concordância com Orlandi (2012, p. 13) “[q]uando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não dito, e que também está significando.”

Ainda a respeito do campo artístico-literário a partir do quadro a seguir, vejamos os objetos de conhecimento e as habilidades direcionadas a prática de linguagem leitura.

**Quadro 7 - Objetos de conhecimentos e habilidades específicas da leitura na BNCC**

OBJETOS DE CONHECIMENTOS	HABILIDADES
--------------------------	-------------

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstrução das condições de produção, circulação e recepção</li> <li>• Apreciação e réplica</li> </ul>	<p><b>EF69LP44-</b> Inferir a presença de valores sociais, culturais e humanos e de diferentes visões de mundo, em textos literários, reconhecendo nesses textos formas de estabelecer múltiplos olhares sobre as identidades, sociedades e culturas e considerando a autoria e o contexto social e histórico de sua produção.</p> <p><b>EF69LP45-</b> Posicionar-se criticamente em relação a textos pertencentes a gêneros como quarta-capa, programa (de teatro, dança, exposição etc.), sinopse, resenha crítica, comentário em blog/vlog cultural etc., para selecionar obras literárias e outras manifestações artísticas (cinema, teatro, exposições, espetáculos, CD's, DVD's etc.), diferenciando as sequências descritivas e avaliativas e reconhecendo-os como gêneros que apoiam a escolha do livro ou produção cultural e consultando-os no momento de fazer escolhas, quando for o caso.</p> <p><b>EF69LP46</b> - Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), dentre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, anclipes, posts em fanpages, trailer honesto, vídeo-minuto, dentre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstrução da textualidade e compreensão dos efeitos de sentidos provocados pelos usos de recursos linguísticos e multissemióticos.</li> </ul>	<p><b>EF69LP47</b> - Analisar, em textos narrativos ficcionais, as diferentes formas de composição próprias de cada gênero, os recursos coesivos que constroem a passagem do tempo e articulam suas partes, a escolha lexical típica de cada gênero para a caracterização dos cenários e dos personagens e os efeitos de sentido decorrentes dos tempos verbais, dos tipos de discurso, dos verbos de enunciação e das variedades linguísticas (no discurso direto, se houver) empregados, identificando o enredo e o foco narrativo e percebendo como se estrutura a narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo típico de cada gênero, da caracterização dos espaços físico e psicológico e dos tempos cronológico e psicológico, das diferentes vozes no texto (do narrador, de personagens em discurso direto e indireto), do uso de pontuação expressiva, palavras e expressões conotativas e processos figurativos e do uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero narrativo.</p> <p><b>EF69LP48</b> - Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc.), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Adesão às práticas de leitura.</li> </ul>	<p><b>EF69LP49</b> - Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora a partir das informações constantes na BNCC (2017).

O quadro acima é constituído pelas seguintes informações: na descrição das habilidades as letras EF, referem-se a etapa do Ensino Fundamental; o número 69 significa que essa habilidade pode ser desenvolvida em qualquer uma das séries correspondentes aos Anos Finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano; a sigla LP corresponde ao componente

curricular Língua Portuguesa e os números 44, 45, 46, 47, 48 e 49 correspondem a habilidade (que é enumerada de 1 a 56).

A partir dessas ponderações sobre os objetos de conhecimentos, bem como a respeito das habilidades destinadas ao ensino de leitura tendo como aporte o campo artístico-literário podemos observar que ensino da prática de leitura não está limitado em o aluno ler e decodificar informações a partir de um texto. Independente do gênero textual é muito relevante compreendermos a importância da escola formar um sujeito leitor que seja capaz de perceber as capilaridades de um texto, ou seja, o leitor precisa transcender o que está explícito e explorar o implícito de um texto. O sujeito leitor precisa assimilar as diversas nuances que há no texto, pois sabemos que todo texto seja ele na sua forma escrita, oralizada, verbal ou não verbal é constituído por relações de sentidos. Dessa forma o ensino da leitura deve ser contextualizado, o texto como unidade central deve ser explorado pelo sujeito leitor, é importante ressaltar que essa ideia é válida não somente para a leitura de textos literários, mas para a leitura dos múltiplos gêneros em suas mais diversificadas formas de linguagens.

Ao afirmarmos a importância da escola formar um sujeito leitor crítico e reflexivo é com o objetivo de prepará-lo para a as diferentes demandas sociais as quais ele será convocado a colocar em prática o domínio da linguagem em situações do cotidiano, por isso, torna-se relevante a ideia da BNCC em trabalhar com o ensino de leitura e por meio dos campos de atuação, a partir dos diferentes textos, pois segundo a BNCC (2017) “as habilidades não são desenvolvidas de forma genérica e descontextualizada, mas por meio da leitura de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana.”

Partindo das reflexões apresentadas a respeito da BNCC e o modo como ocorre a discursividade e a apresentação das propostas para o ensino de leitura é relevante frisarmos que mesmo o documento prescrevendo as competências gerais para a área de linguagens, as competências específicas para o ensino de Língua Portuguesa, bem como as habilidades específicas para se trabalhar com a leitura em cada campo de atuação, isso não significa que o processo de ensino-aprendizagem irá ocorrer de acordo com as expectativas da Base Comum Curricular, pois como já mencionamos no decorrer deste capítulo, o processo de formulação bem como as condições de produção desse documento foram marcadas por apagamentos, pois por se tratar de um documento tão relevante para o contexto educacional do Brasil seria interessante mais debates e reflexões, assim como uma participação mais abrangente da sociedade, dos profissionais da área da educação e dos estudantes. Não queremos minimizar ou desconsiderar o percurso histórico e nem a importância da BNCC, pois apesar de a base deflagrar equívocos como, por exemplo, uma ideia de padronização dos conhecimentos, isso

não exclui os avanços e melhorias das propostas educacionais, pois segundo as considerações da BNCC (2017):

O componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século, devidas em grande parte ao desenvolvimento das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC). Assume-se aqui a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem, já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 2017, p. 67).

Como podemos observar a BNCC interage com outros documentos norteadores do currículo escolar, buscando não fazer uma ruptura, mas uma adequação ou como o próprio texto da base afirma, procura fazer uma atualização, considerando as mais diversas modificações a respeito das práticas de linguagem, tendo em vista as demandas da atualidade e das novas gerações como, por exemplo, a inserção de novos gêneros diante do avanço tecnológico, pois com a chegada da era digital nunca se leu e escreveu tanto. Considerando as múltiplas possibilidades de comunicação a BNCC (2017, p. 68) considera que “[a]s práticas de linguagem contemporâneas não só envolvem novos gêneros e textos cada vez mais multissemióticos e multimidiáticos, como também novas formas de produzir, de configurar, de disponibilizar, de replicar e de interagir.” Assim a BNCC modificou uns elementos e acrescentou outros, tal como, a inclusão de um novo eixo integrador, a análise linguística/semiótica.

Nos PCN (1998) os conteúdos relacionados ao ensino de Língua Portuguesa eram organizados por meio de dois eixos, a saber, de acordo com os PCN (1998, p. 34) “o uso da língua oral e escrita, e a reflexão sobre a língua e a linguagem.” Na BNCC (2018) a organização em eixos permanece, porém com alterações, o componente curricular Língua Portuguesa é constituído por quatro eixos de integração, que de acordo com a BNCC (2018, p. 71) são: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemióticos) e análise linguística/semiótica.”

As seis coleções as quais iremos analisar as suas resenhas por meio do Guia de Livros Didáticos 2020, estão adequadas as propostas da BNCC, no entanto, faz se necessário fazermos uma observação, pois se na BNCC a nomenclatura é eixos de integração, no Guia/PNLD (2020, p. 139), a nomenclatura é “eixos de ensino” e mesmo havendo adequação à BNCC é importante ressaltar que no Guia/PNLD (2020), não há nenhuma menção ao termo eixo de integração. A nomenclatura utilizada na BNCC (2017) “eixos de integração” produz efeitos de sentido de que todos os eixos estão associados uns aos outros, e apesar de, no Guia/PNLD (2020), a nomenclatura ser “eixo de ensino”, a ideia de interação entre os eixos permanece pois, “[o]s quatro eixos de ensino do Português, conforme a BNCC, são propostos como articuladores da

ação docente: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/semiótica. Em vários momentos, eles estão, de algum modo, articulados [...]” (GUIA/PNLD, 2020, p. 139).

Uma outra observação necessária é que tanto nos PCN quanto na BNCC a leitura é o primeiro eixo a ser explicitado, podemos perceber também que em ambos os documentos a leitura é considerada uma prática de linguagem essencial para que as demais práticas sejam desenvolvidas. A BNCC por meio das competências e habilidades apresenta uma série de estratégias, metodologias e “aprendizagens essenciais” para formar um sujeito leitor, porém a leitura não é um processo fácil, não é apenas a ação, ou seja, o ato de ler, mas sim de ler, refletir, analisar, compreender, interpretar e ter a autonomia e a capacidade de criticidade, percepção dos múltiplos efeitos de sentidos, pois, em conformidade ao que declara Orlandi (2012, p. 13), “[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais que habilidades que se resolve no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.”

### **3.5 O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) como política pública da educação**

Tendo em vista que o LD é considerado um objeto simbólico e que é um material didático constituído de grande poder ideológico e também político, ao nos propormos em refletir a respeito das discursividades a respeito da leitura no “Manual do Professor” de livros didático de língua portuguesa, de modo específico anos finais do Ensino Fundamental, bem como, de suas resenhas inseridas no Guia de Livros Didáticos PNLD 2020, também nos interessamos e nos dedicamos em compreender acerca do funcionamento que envolve o processo de produção, o processo de avaliação, assim como o processo de distribuição do LD, pois é a partir dessas respectivas condições de produção que o Programa Nacional de Distribuição do material e do Livro Didático (PNLD), se consolida como uma política pública considerada importantíssima no Brasil. Para isto, nos propomos em fazer uma breve trajetória a respeito do percurso histórico e evolutivo do PNLD quanto política pública direcionada para a aquisição e distribuição do material e do livro didático.

As políticas públicas de um modo geral são caracterizadas por um conjunto de programas ou ações governamentais com a participação tanto do setor público, quanto do setor privado, de forma direta ou indireta com o intuito de garantir a cidadania. As políticas públicas nas mais diversas esferas, servem para de certo modo agir, considerando as demandas sociais de uma sociedade. É importante destacar que as políticas públicas afetam todos os cidadãos, tendo em vista que elas abrangem toda a sociedade, sendo assim, não estão direcionadas somente para uma “parte específica” da sociedade, pois independentemente da situação socioeconômica, todos nós somos de certo modo “afetados” pelas políticas públicas, as políticas

públicas abarcam diversas áreas, envolve questões econômicas, questões sociais, políticas entre muitas outras áreas em conformidade com Apinajé (2020, p.44), “[p]or serem direitos assegurados na Constituição, as políticas públicas existem em muitas áreas, dentre elas: a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a assistência social, o meio ambiente, a cultura, a moradia e o transporte [...]”.

Ao tratarmos sobre políticas públicas é importante ressaltar que as políticas públicas são constituídas por um viés político, pois mesmo tendo características gerais elas em uma dada situação, podem sofrer alterações, por outro lado as políticas públicas também são constituídas por um viés administrativo, pois são as instituições públicas que comandam ou direcionam as políticas públicas, Sousa 2006 afirma que:

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultado ou as mudanças desejadas no mundo real (SOLSA, 2006, p. 26).

Diante disso, podemos afirmar que as políticas públicas visam garantir e colocar em execução os direitos previstos na Constituição Federal, assim como direitos previstos em outras leis, sempre tendo como interesse as necessidades e o bem estar da sociedade, é fundamental compreendermos que as políticas públicas são “regidas” pelos três poderes, no entanto os processos de planejamento, criação e execução de uma política pública, é uma ação conjunta do poder Legislativo, executivo e Judiciário, que juntos formam o Estado. O poder Legislativo tem a incumbência de criar as leis direcionadas a uma específica política pública, já o poder Executivo é responsável pelo processo de planejamento e por fim e não menos importante, o poder Judiciário que tem a atribuição de controlar a lei que foi criada, assim como, determinar se a lei está apropriada para desempenhar o objetivo proposto.

Se as políticas públicas são leis planejadas, elaboradas e executadas com o objetivo de atender às demandas da sociedade, bem como, pensadas em proporcionar os direitos universais, podemos afirmar que a educação no Brasil é um direito universal, pois é um dever do Estado proporcionar educação pública e de qualidade para a sociedade, pois existe uma universalidade da gratuidade e obrigatoriedade. Sendo assim a Constituição Federal de 1988, no seu artigo 205 aborda sobre a educação como um direito social de todas as pessoas. A educação é extremamente significativa para o desenvolvimento e o crescimento de um país, ou seja, um país

que investe em educação, certamente será um país considerado melhor e mais desenvolvido, por isso, a Constituição Federal reconhece a educação como um direito fundamental, vejamos a seguir o que está disposto na Constituição Federal de 1988 acerca da educação:

**Art. 205.** A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Constituição da República Federativa do Brasil de 1988).

A pauta da educação no Brasil é um direito considerado fundamental e ela não é somente um dever do Estado, mas também um dever da família, ou seja, a família não deve se eximir da responsabilidade de fornecer educação para as crianças, de modo específico as do Ensino Fundamental, que é uma modalidade de ensino obrigatório e gratuito. Como podemos perceber, a finalidade da educação é preparar cidadãos para que eles possam atuar na sociedade, bem como prepará-los para o mercado de trabalho, tendo como ideia central o pleno desenvolvimento da educação, é importante destacar que esse pleno desenvolvimento não está somente relacionado aos componentes curriculares, mas também a outras áreas do conhecimento que na maioria das vezes são desconsideradas e desvalorizadas pelo poder público, como, por exemplo, artes, filosofia, política entre outras áreas muito relevantes para desenvolvimento pleno de um cidadão, pensante, crítico, ativo e participativo na sociedade a qual ele está inserido.

Pensar a respeito do direito à educação teoricamente nos leva a pensar em uma educação pautada na igualdade, ao tratarmos sobre o direito à educação pressupõe o direito ao acesso a uma educação de qualidade, acesso a uma escola que tenha condições de funcionamento tanto no que diz respeito a infraestrutura, quanto ao que diz respeito aos professores que necessitam ter condições dignas de trabalho e também ao Projeto Político Pedagógico (PPP), que deve estar em concordâncias com as necessidades dos (as) estudantes. No entanto, ao retratarmos sobre a realidade da grande maioria das escolas públicas brasileiras, infelizmente não podemos fazer um apagamento das constantes desigualdades que existem, pois muitas escolas da rede pública no Brasil, são desprovidas de uma estrutura física adequada, não proporcionam boas condições de trabalho para os professores, não disponibilizam materiais didáticos para professores e nem para alunos, sendo assim, mesmo a constituição afirmando que a educação é um direito de todos, fica evidenciado que esse direito na realidade não é de fato usufruído por todos, pois a desigualdade social e econômica é uma marca presente neste contexto.

As discursividades acerca das políticas públicas são voltadas para a ideia de tentar erradicar ou ao menos dirimir as desigualdades existentes na sociedade, quando o assunto é sobre políticas públicas educacionais, tem-se um discurso de circulação social com essa mesma

ideia de tentar diminuir essas problemáticas que estão em torno das questões educacionais, um bom exemplo dessa ideia que apresentamos é o PNLD quanto política pública voltada para a compra e distribuição do material e do livro didático.

O LD é um material disponibilizado para orientar e complementar os estudos dos alunos e auxiliar o professor no processo de ensino e aprendizagem. Esse material conquistou o seu espaço nas escolas e exerce um papel importantíssimo na vida escolar do aluno, como já destacamos há muitos anos foi adotado o uso do LD no Brasil; assim, houve a necessidade de criar e de ampliar políticas públicas voltadas para a compra e para a distribuição desse material exclusivo para a rede pública de ensino. Dessa forma, é importante destacar que para que o LD seja disponibilizado aos alunos, antes que isso se efetive, há um trajeto a ser percorrido, pois o processo que envolve a escolha e a aquisição do LD é um processo rigoroso e criterioso, constituído por normas e diretrizes, que estruturam todo o processo de escolha, tendo em vista o objetivo de fazer com que o LD chegue até as escolas com fácil acesso e com uma qualidade significativa, pois a escolha do LD não acontece de forma aleatória, mas sim de modo responsável tendo em vista o compromisso em proporcionar uma educação de qualidade aos alunos das escolas públicas do Brasil.

Sambemos que material didático são todos os materiais destinados tendo como objetivo proporcionar a aprendizagem, pensar na relação entre escola e material didático, nos remete a imaginar uma escola que tenha em sua estrutura, materiais como computadores, livros, cadernos, vídeos, canetas, entre muitos outros materiais que certamente são significativos para proporcionar aos alunos um suporte na hora de aprender, infelizmente a maioria das escolas brasileiras não disponibilizam dessa gama de materiais didáticos, diante disso, podemos afirmar que o LD torna-se um material considerado democrático, pois ele está presente na grande maioria das escolas públicas do Brasil, através da execução do PNLD.

O LD tem como público-alvo duas categorias de leitores que são: aluno e professor, para o aluno é disponibilizado o Livro do Estudante e para o professor o livro vem inserido em um material específico denominado Manual do Professor (MP), o LD tem as suas peculiaridades, pois ele passa por um longo processo antes de chegar até as escolas brasileiras, pois ele é escrito, editado, e tem o seu processo de venda e compra, direcionado para a utilização escolar.

Para falarmos a respeito do LD é essencial que saibamos sobre a sua origem, sobre aspectos relevantes acerca da sua trajetória histórica, pois bem, é necessário realizamos um retorno ao passado, para compreendermos como aconteceu o percurso a respeito do LD e do PNLD até os dias atuais. Em 1929, foi criado no Brasil um órgão responsável para estatuir políticas públicas voltadas especificadamente para o livro didático; a princípio, o nome desse

órgão era Instituto Nacional do Livro (INL), com o passar do tempo houve inúmeras mudanças em relação ao programa. Em 1985, após alterações e adequações e com a edição do decreto de nº 91.5421, é lançado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com uma proposta cheia de mudanças e de inovações. O PNLD financia coleção de livros didáticos aos alunos da educação básica assim, auxiliando o trabalho pedagógico dos professores.

O PNLD é um programa do governo federal, responsável pela distribuição gratuita de livros de todas as áreas do conhecimento para as escolas públicas, o programa é gerido pelo Ministério da Educação (MEC) e pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), mas é importante ressaltar que a participação ativa dos professores, dos gestores e secretarias é essencial para a realização desse processo de escolha. Assim, desde 1985, o PNLD tornou-se o programa responsável pelo controle da produção e da distribuição do livro didático e, com o passar dos anos, foi ganhando espaço e aprimorando cada vez mais a sua estrutura. Ainda em concordância com a CF de 1988, Art. 208 trata a respeito do dever do Estado com a educação, vejamos a seguir os sete incisos da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 que abordam a respeito dessa temática:

**Art. 208.** O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

II - progressiva universalização do ensino médio gratuito;

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;

V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (Brasil, 1988).

Como ficou evidenciado, a disponibilização do material didático, do transporte escolar, da alimentação e assistência à saúde fazem parte do que é denominado de programas suplementares, exemplos de alguns programas suplementares são: Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o atual Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) e o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), é relevante enfatizar que o Estado ao recorrer aos programas suplementares para proporcionar, material didático, alimentação, transporte e assistência à saúde, não está fazendo nada além que a sua

obrigação, pois é dever do Estado, ou seja, da República Federativa proporcionar esses direitos aos estudantes.

Ainda a respeito do PNLD é importante ressaltar as bases legais do programa que vem desde a CF a partir dos artigos: 2005, 2006, 208, 211 e 213, a Lei Nº 9.394/1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB, Lei Nº 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação - PNE, o Decreto Nº 9.099/2017- institui o PNLD, Decreto Nº 10.195/2019 - Estrutura MEC, Resolução FNDE Nº 42/2012 - PNLD (ainda em revisão), Resolução CNE/CP Nº 2/2017 instituiu a BNCC. Acerca do Decreto Nº 9.099, de 18 de julho de 2017 é relevante destacar que este decreto viabilizou uma unificação entre o antigo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), com o Programa Nacional Biblioteca na Escola (PNBE), que disponibilizava livros literários, com essa unificação e com um novo nome o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), passou a ter em sua proposta a inclusão de novos materiais voltados ao apoio educacional.

Como podemos perceber o PNLD não é um programa estático, pois passou e está ainda sujeito a passar por adequações, uma alteração significativa ocorreu ainda no ano de 1995, quando teve o início do processo de avaliação pedagógica dos livros que eram inscritos no programa, bem como a criação e disponibilização do Guia de Livros Didáticos de 1º a 4º série, os livros foram previamente avaliados pelo MEC antes de chegarem até a escola, prática que foi aperfeiçoada e que até hoje se faz presente em uma das etapas de escolha do LD.

Após a primeira etapa que consiste na avaliação pedagógica das obras inscritas no processo seletivo, vem a etapa da elaboração das resenhas que irão compor o Guia de Livros Didáticos, que é disponibilizado pelo FNDE, atualmente o guia é disponibilizado tanto na versão impressa, quanto na versão digital e, é composto pelas resenhas das obras que foram previamente selecionadas pela comissão avaliadora, pois cabe à equipe pedagógica de cada área ler e analisar o guia, a proposta do guia é nortear os professores para os mesmos poderem realizar as suas escolhas de forma segura, consciente e responsável, para isso o guia disponibiliza as resenhas de cada componente curricular, ao ler o guia o professor terá a oportunidade de conhecer sobre os livros didáticos que foram aprovados a partir do processo seletivo e suas respectivas etapas, o guia, a partir das resenhas torna-se como uma apresentação das obras e é através dessa apresentação que o professor terá noção das características pedagógicas da obra, assim como, questões relevantes como, aspectos positivos e negativos, com isso, o professor terá a oportunidade de inteirar-se sobre as obras.

Após realizar uma análise, escolher o LD que mais está em convergência com as suas práticas pedagógicas, com o projeto político pedagógico da escola, com a realidade cultural e

social dos seus alunos, sempre pautando a sua escolha no âmbito do compromisso com a educação, que a escolha do LD não seja realizada de forma insegura ou duvidosa, mas que seja feita com seriedade, consciência e responsabilidade, visando proporcionar aos seus alunos uma educação de qualidade.

Em 2018, o Ministério da Educação (MEC) executou mudanças no PNLD, dentre as mudanças uma considerada bastante delicada foi o fato de as redes estaduais e municipais poderem escolher os livros que serão utilizados em todas as escolas, uma espécie de “padronização”, algo bem diferente da dinâmica antiga que garantia mais autonomia para a escola na hora de escolher o LD, outra alteração foi a disponibilização do acesso on-line do Manual do Professor da obra aprovada, já que antes era disponibilizado somente a versão impressa, outra alteração foi a respeito da comissão técnica que tem a incumbência de avaliar e escolher as obras que são inseridas no catálogo do programa, se antes era permitido compor essa comissão técnica somente um grupo seletivo de especialistas de universidades públicas, agora com a modificação a equipe de avaliadores poderá ser composta por professores de instituições de Ensino Superior, assim como, professores da Educação Básica, isso ocorrerá através de uma chamada pública, vale ressaltar que, uma exigência do programa é que os selecionados tenham mestrado.

Desse modo a partir dessas novas regras e critérios a equipe técnica, ou seja, a comissão de avaliação dos livros que foram inscritas no PNLD 2020 foram formadas por professores universitários, bem como por professores da Educação Básica que possuíam no mínimo a titulação de mestre. Como já sabemos e afirmamos o LD é um instrumento tipo como um ponto de apoio para dar suporte ao professor em sala de aula, pois o LD tornou-se uma ferramenta facilitadora tanto para o processo de ensino, quanto para o desenvolvimento do aluno, na grande maioria das escolas públicas no Brasil, o LD é tido pelos educadores como um norteador na hora de traçar estratégias pedagógicas, por isso, é considerado um recurso pedagógico muito significativo para a prática docente, diante desses aspectos cabe ao PNLD buscar sempre melhorias e aprimoramentos desse material com o objetivo de otimizá-lo cada vez mais, buscando potencializar a qualidade do ensino desse recurso didático que se faz presente na grande maioria das escolas brasileiras.

Em síntese, com livros de melhor qualidade nas escolas, o PNLD vem contribuindo para um ensino de melhor qualidade: é uma referência consensual de qualidade para a produção de livros didáticos e para sua escolha, por professores: vem possibilitando uma reformulação de padrões do manual escolar brasileiro e criando condições adequadas para a renovação das práticas de ensino nas escolas (ROJO; BATISTA, 2003, p. 41).

Diante disso, fica evidente às necessidades de adequações que o PNLD vem tendo com o passar dos anos, a proposta do programa é cada vez mais tentar adequar-se de acordo com as novas e diversas práticas de ensino, intencionando oferecer melhorias para professores e alunos da Educação Básica, ancorado na ideia de proporcionar um ensino de melhor qualidade, o PNLD tem grande relevância no processo de produção e de distribuição de livros didáticos, pois como já afirmamos em outro momento, na grande maioria das escolas da rede pública de ensino, o LD tornou-se o protagonista quando o assunto é recurso didático, muitas vezes é por meio do LD que muitos alunos tem a oportunidade de ter o primeiro acesso à leitura, sendo assim, o PNLD tem a responsabilidade de monitorar não somente a qualidade a respeito dos aspectos físicos da obra, mas também tem a incumbência no processo voltado a elaboração dos conteúdos e temas inseridos nos LD, possibilitando ao seu público alvo um material de qualidade e com conteúdo adequados às necessidades do ensino em cada uma das suas etapas.

---

## 4 PERSPECTIVA METODOLÓGICA

---

[...] a análise de discurso visa compreender como um objeto simbólico produz sentidos. A transformação da superfície linguística em um objeto discursivo é o primeiro passo para essa compreensão[...]

(Orlandi, 2020, p.64).

### 4.1 Considerações iniciais.

Em concordância com o que afirma Mittmann (2007), quando nos propomos a compreender o modo como é discursivizado o eixo leitura tanto por autores quanto por avaliadores do LD, aportamos a nossa fundamentação teórica na esteira da Análise de Discurso, pois a nossa intenção não é extrair dados do texto e sim, em consonância ao quadro epistemológico delineado por Pêcheux e Fuchs em 1975, a nossa trajetória de análise está pautada no âmbito da interpretação, pois “não fazemos uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso, ou seja, tomamos o texto como unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e reflexão sobre as condições históricas de produção/leitura” (MITTMANN, 2007, p. 153). Não procuramos compreender o que o texto quer nos dizer a respeito das nossas inquietações, pois o nosso real interesse no texto é compreender o modo que ele significa e para além disso buscamos assimilar como essa significação é construída no processo de produção do texto, algo que não está na superficialidade, mas na sua profundidade,

seria então o analista um escavador de elementos externos que não se limitam apenas no âmbito da materialidade linguística e que constituem sentidos.

O analista ao escavar o texto deve fazer uma relação com a história partindo do princípio de que os aspectos linguísticos estão relacionados com o ideológico e com o inconsciente. Cabe ao analista atentar-se não somente ao que está sendo dito ou ao que está visível, mas ir para além dos limites da interdiscursividade no eixo da constituição e voltar-se para os sentidos “soltos” - provenientes da intradiscursividade.

Partindo dessa perspectiva acerca da relação do analista com o texto iremos abordar sobre o conceito de texto proposto pela teoria da Análise de Discurso, pois diante do nosso material de análise interessa-nos realizar uma leitura discursiva levando em consideração os processos discursivos provenientes da relação da língua na história; isso irá demandar do analista uma leitura profunda que não se limita apenas no âmbito do que está visível na materialidade linguística. Sabemos que texto não é um aglomerado de palavras e pelo ponto de vista da AD o conceito de texto é extremamente significativo na hora de realizar um procedimento de análise, pois o texto é a “porta de entrada” para o discurso, assim a materialidade do texto é fundamental para a compreensão da materialidade discursiva; desse modo, “[...] para a Análise de Discurso, o que interessa não é a organização linguística do texto, mas como o texto organiza a relação da língua com a história [...] (ORLANDI, 2020, p. 67), com isso, não significa dizer que os aspectos linguísticos são irrelevantes, mas para o analista o que é essencial é o funcionamento da discursividade do texto, e a produção de sentidos, em outras palavras, o que de fato convém ao analista é o discurso, e “o discurso não é um conjunto de textos, é uma prática. Para se encontrar sua regularidade não se analisam seu produto, mas os processos de sua produção (ORLANDI, 2012, p. 73).

Desse modo, podemos perceber que, texto não é somente um elemento da linguagem que serve apenas para fins comunicativos e interacionais, pois vai para além disso partindo da ideia de que há outros aspectos a serem considerados, bem como os relacionados ao discurso; diante desses apontamentos eis a seguinte pergunta: se o interesse não está direcionado a “o que o texto quis dizer”, qual seria a indagação ou a inquietação do leitor diante do texto que deve ser assimilado como um objeto linguístico-histórico? Pois bem, a pergunta a ser feita é: “como o texto significa”, pois, voltar a atenção para “**o que o texto quer dizer**”, seria limitar-se em um único sentido, restrito e fechado, o que vai de encontro às ideias instauradas pela AD, já que nessa perspectiva o processo de significação é constituído por múltiplos sentidos. Diante dessas considerações podemos afirmar que o analista não irá tratar do texto em si, mas do discurso.

Vejamos a seguir o que Orlandi (2020) teoriza a respeito de texto:

[...] Como todo objeto simbólico, ele é objeto de interpretação. O analista tem de compreender como ele faz sentidos, o que implica em saber tanto como ele pode ser lido, quanto como os sentidos estão nele. Na análise de discurso, não se toma o texto como ponto de partida absoluto (dadas as relações de sentidos) nem de chegada. Um texto é só uma peça de linguagem de um processo discursivo bem mais abrangente e assim que deve ser considerado. Ele é um exemplar do discurso (ORLANDI, 2020, p. 70).

Realizar a leitura de um texto, a partir da perspectiva discursiva proporciona ao leitor uma percepção de leitura crítica, pois o que estará em jogo não serão questões relacionadas à forma, ao conteúdo ou a organização estrutural de elementos linguísticos, mas à produção de sentidos que aquele texto aciona, considerando o fato de que os sentidos não são estáveis, excluindo a ideia de o sentido ser literal e único, e compreendendo que há a multiplicidade dos sentidos e que é no/atraves do discurso que há a evidência da relação existente entre língua, história e sujeito. O analista assume a incumbência de analisar, bem como interpretar e de certo modo desatar os nós de um emaranhado de redes de sentidos, desse modo podemos afirmar que, se os sentidos são múltiplos, são abertos, são moventes e instáveis, estão suscetíveis a tornarem-se outros, pois estão sujeitos a várias possibilidades de leituras, pois a língua não é transparente e tampouco homogênea, pois considerada opaca e heterogênea e assim possibilita a existência de equívocos e, se há equívocos, não há univocidade, tal como confirma Machado (2008):

[...] a materialidade do texto carrega em si um efeito leitor, o qual se manifesta pelo gesto de interpretação de quem o produziu e também pela memória do sujeito que lê. Com isso podemos dizer que a textualidade bem como o seu efeito proporcionam múltiplas possibilidades de leituras, porque há um espaço simbólico aberto, cuja leitura realizada trabalha o jogo de sentidos cambiáveis que lhe é inerente (MACHADO, 2008, p.75).

Neste trabalho, baseados no conceito de texto mobilizado pela AD, iremos nos lançar a realizar gestos de interpretação; para a exposição de nossa análise, realizamos recortes discursivos dos textos oriundos dos Manuais do Professor de cada uma das seis coleções aprovadas no PNLD 2020 com os recortes relativos aos textos contidos nas resenhas constantes no Guia de Livros Didáticos 2020, considerando que daremos relevância aos elementos derivados das suas condições de produção. Diante dos recortes, nos atentaremos para alguns fatores significativos para então compreendermos como o eixo leitura vem sendo discursivizado

na esfera desses materiais, iremos também direcionar a nossa atenção para o jogo de sentidos que irão constituir o funcionamento dos discursos em questão.

A partir dessas ponderações, neste capítulo tratamos das condições de produção em que os *corpora* que compõe o material de análise foram constituídos, assim como a metodologia em que nos pautamos para realizar os procedimentos de análises dos recortes discursivos (RD) e das sequências discursivas (SD), que são constituídas a partir dos RD. Este capítulo está estruturado em seções, dessa forma, na primeira seção abordamos a definição dos *corpora* de arquivo, tendo-os como documentais. Na segunda seção discorre a respeito da estrutura e configuração do Edital direcionado ao processo de inscrição e de avaliação das obras submetidas ao processo seletivo. Na terceira seção, explanamos sobre a caracterização da resenha, dando ênfase a sua proposta avaliativa, bem como a sua finalidade no percurso do processo de seleção do LD. Na quarta seção elucidamos acerca da caracterização do Manual do Professor, damos relevância à função desse material, assim como a discursividade em tom de orientação, algo típico do discurso pedagógico que intenciona nortear o seu locutor, que, nessa situação específica, trata-se do professor de Língua Portuguesa. Na quinta seção versamos sobre o procedimento de análise, tratamos sobre os recortes discursivos, bem como sobre as sequências discursivas que são provindas desses recortes discursivos, e, por fim, e não menos importante, articulamos a respeito dos dispositivos teóricos que mobilizamos para realizar o nosso procedimento de análise.

#### **4.2 Da caracterização dos *corpora* de arquivo**

Esta seção trata dos aspectos relacionados ao trajeto metodológico, o qual percorremos para fundamentar este trabalho, que tem caráter qualitativo-interpretativista. Diante do nosso objeto de investigação, não temos a intenção de extrair dados numéricos, com isso não há o interesse em uma análise cujo cunho seja quantitativo, é válido ressaltar que, ao conduzirmos a pesquisa por meio da tendência qualitativa, ancoramo-nos em dois aspectos significativos que sustentam essa perspectiva, pois proporciona ao analista a possibilidade de sondar a materialidade, que nas teoria Pêcheuxiana é denominado de “arquivo textual” bem como em uma situação específica a abordagem qualitativa possibilita realizar movimentos de comparação, acerca dessas afirmativas, Nunes (2007) faz algumas considerações importantes:

Desse modo, o arquivo não é visto como um conjunto de “dados” objetivos dos quais estaria excluída a espessura histórica, mas como uma materialidade discursiva que traz as marcas da constituição dos sentidos. O material de arquivo está sujeito à interpretação e, mais do que isso, à confrontação entre diferentes formas de interpretação e, portanto, não corresponde a um espaço de “comprovação”, onde se suporia uma interpretação unívoca (NUNES, 2007, p. 373; grifos do autor).

Como podemos perceber na pesquisa qualitativa não há uma interpretação única sobre o objeto de estudo. O pesquisador deverá estar atento, pois esse método permite alguns pontos de partida, ou seja, a depender da natureza da pesquisa haverá a possibilidade de mobilizar aspectos voltados a exploração ou a comparação em outras palavras podemos dizer que, o método qualitativo tem as suas aplicabilidades, bem como afirma Leite (2008, p.100), [u] ma das características da aplicabilidade dos métodos qualitativos são as situações em que se necessita realizar classificações comparativas e que se pretende identificar proporção, grau ou intensidade de um determinado fenômeno. Assim, diante das abordagens a respeito do método qualitativo e da sua aplicabilidade comparativa, nesta pesquisa importamo-nos em problematizar e analisar o modo como o eixo leitura é discursivizado no LD pelos autores, através do Manual do Professor e, pelos avaliadores na esfera do Guia de Livros Didáticos, por meio das resenhas. Nosso interesse é ressaltar as deflagrações de pontos convergentes e divergentes que atravessam essas discursividades e seus possíveis efeitos na produção de sentidos a respeito da leitura.

Com isso, podemos afirmar que pelo fato de os nossos objetos de pesquisa serem o LD e o Guia de Livros Didáticos a nossa pesquisa trata-se de *corpus de arquivo*, o que segundo Courtine (2009, p.77) são “[...] constituídos a partir de materiais preexistentes, como aqueles com os quais, por exemplo, os historiadores são confrontados.” essa concepção abordada por Courtine está relacionada com a ideia de arquivo delineada por Pêcheux, ou seja, reporta-se a uma análise de arquivo documental que é oposta a outra vertente denominada de corpora experimentais que Courtine (2009, p. 77) diz que “[...] são constituídos de sequências discursivas produzidas em situação experimental como resposta a uma questão, a instrução, à produção de um curto resumo de texto[...].”

Diante dessas ponderações é válido frisar acerca da multiplicidade da leitura em outras palavras não há uma leitura unívoca, constituída apenas de uma interpretação, pois conforme considera Orlandi (2012, p.15) “[n]inguém lê num texto o quer, do jeito que quer e para qualquer um. [...] no entanto, ler, [...] é saber que o sentido pode ser outro.” O analista de discurso diante do seu corpus de arquivo, não irá determinar o que é certo ou errado, não irá desvendar um segredo misterioso com base na teoria e nem tampouco irá controlar e fechar os sentidos, nesta mesma direção Mittmann (2007) afirma que o analista do discurso:

[...] precisa desvendar aquilo que é imposto como evidência. Isso não quer dizer - como já ouvi acusarem os analistas do discurso - que busquemos um sentido verdadeiro oculto sob as palavras, como se a teoria nos fornecesse a chave. Não se trata disso, até porque não acreditamos que esse sentido exista. Trata-se, isso sim, de

desvendar os processos discursivos que levam às imposições como evidência, bem como o que esses mesmos processos deixam de fora” (MITTMAN, 2007, p. 154).

O analista a partir dos gestos de interpretação não irá somente tratar das tomadas de posição ou das identificações alheias, mas irá analisar e interpretar a partir das suas tomadas de posição e identificação, ainda em conformidade com Mittman (2007, p. 155) “[...] não se trata apenas de analisar as tomadas de posição e os efeitos de identificação do outro que é por nós analisado, mas também considerar que sustentando esta análise estão nossa própria tomada de posição e nosso próprio efeito de identificação [...]”. Realizar uma análise não é uma tarefa fácil, o gesto de interpretação não paira na estabilidade nem na linearidade, pois se o texto é constituído por vários nós, cabe ao analista desatá-los isso requer movimentos de ir e vir, conforme as palavras de Mittman (2007):

Na construção do corpus, localizamos os nós, percorremos seus fios até outros nós, no caminho encontramos buracos dispersos na rede de memória, atamos fios aparentemente soltos, mas que estão ali, presentes esperando os gestos que os ate. [...] idas e vindas se fazem necessárias em virtude dos conflitos, confrontos e sobreposições que ocorrem durante o próprio gesto de leitura e releitura do arquivo [...] (MITTMAN, 2007, p. 156).

Diante dos objetivos propostos para o desenvolvimento deste trabalho, foi essencial que tivéssemos como fundamentação um método de análise que tornasse possível termos como ponto inicial as discursividades entre autores e avaliadores.

Por se tratar de uma leitura de arquivo, nosso trabalho está centrado na ideia de que, há uma relação significativa entre a língua e a história sendo assim, não há a possibilidade de haver um apartamento entre o estudo da língua e suas respectivas condições de produção, o analista de discurso ao tornar-se um “investigador” de forma ciente e inconsciente deve atentar-se aos elementos da exterioridade e da historicidade do texto, em busca de um batimento entre o ideológico e o linguístico, sempre levando em consideração a opacidade do texto, pois se não considerarmos a não transparência do texto, iremos apenas nos limitar em realizar uma mera descrição anulando e apagando a função da análise, “[...] [a] AD deve ser utilizada para pesquisadores que creem que o sujeito não é singular no processo de seu discurso [...] para analisar o sujeito de forma coletiva, o pesquisador não pode medir esforços e deverá fazer esta investigação e conhecer a historicidade do que será analisado.” (GUIMARÃES, 2015, posição 1845 de 2428).

De acordo com as considerações de Nunes 2007, devemos frisar que mediante o nosso corpus de arquivo não temos a pretensão de evidenciar uma interpretação já prevista, mas a

partir da constituição dos sentidos, revelar outras possibilidades de interpretação totalmente destituídos da ideia de clareza e certeza, pois a partir do nosso gesto de interpretação haverá a possibilidade de outras possíveis interpretações e da constituição de outros sentidos.

### **4.3 Da descrição do Edital do PNLD/2020**

Nesta seção, pretendemos tratar de modo preciso acerca do processo que configura a avaliação e disponibilização do LD, no entanto, para fundamentar nossas ideias, iremos lançar a nossa atenção ao edital de convocação que tem como objetivo nortear e apresentar as normas e regras inerentes ao procedimento de inscrição e de avaliação de obras didáticas, o edital é um documento que define de forma precisa as especificações técnicas e pedagógicas dos materiais, assim como, todos os prazos relacionados a cada etapa do processo de aquisição e distribuição das obras e materiais propostos aos estudantes e aos professores dos anos finais do Ensino Fundamental da rede pública, inscritas no PNLD 2020. O processo seletivo direcionado para a aquisição do LD é um processo constituído por etapas, não acontece de forma aleatória e deve estar inteiramente de acordo com as configurações e normativas prescritas no Edital que rege a seletiva. Pois, cabe às editoras dispostas em participarem inscrevendo as suas respectivas obras, terem o comprometimento em seguir as diretrizes propostas pelo programa que delimita uma série de exigências e especificações a serem obrigatoriamente cumpridas.

As obras didáticas destinadas aos anos Finais do Ensino Fundamental são constituídas de características específicas e são divididas em três tipos, são eles: disciplinares, interdisciplinares e projetos integradores, para sermos mais precisos e coerentes com a nossa pesquisa, iremos direcionar as nossas considerações para o componente curricular língua portuguesa, acerca da caracterização das obras didáticas, há uma organização específica, denomina-se de coleção o conjunto de volumes que a obra dispõem, nesse caso, cada coleção possui quatro volumes, ou seja, para cada ano letivo, há o seu respectivo volume, sendo que, para as obras dos projetos integradores, é necessário somente dois volumes, um volume destinado para o 6º e 7º anos e outro volume destinado para o 8º e 9º anos, as obras didáticas do tipo disciplinares e interdisciplinares também são constituídas por quatro volumes, um por ano.

É válido ressaltar que, as obras didáticas são compostas pelo livro do estudante impresso e pelo manual do professor, que deverá ser composto pelo livro impresso e pelo material digital. O componente curricular educação física deverá conter apenas o manual do professor (versão impressa) e o material digital, neste caso é opcional o material audiovisual. Para os projetos integradores há também algumas especificidades, pois deverá conter o livro do estudante (versão impressa) e manual do professor (versão impressa), sendo opcional o material digital

que poderá ser composto apenas pelo material audiovisual. As obras didáticas de Língua Inglesa e Artes, deverão conter um CD em áudio, sendo que, o CD será parte integrante das obras, de modo específico o CD do componente curricular Artes, será voltado para a aprendizagem da música. O material digital tido como conteúdo complementar, deverá ser constituído por: planos de desenvolvimento para bimestre/ trimestre, sequências didáticas, propostas de acompanhamento da aprendizagem e por fim, material audiovisual. O material audiovisual também passará por uma avaliação e a sua aprovação terá relação direta com a aprovação da obra didática, pois havendo a reprovação do material audiovisual a obra didática simultaneamente também será reprovada.

As editoras no ato da pré-inscrição deverão disponibilizar uma versão das obras inscritas em DVD, sendo que, será necessário dois DVDs um com o conteúdo caracterizado e outro contendo o conteúdo descaracterizado, cada DVD deverá conter os seguintes conteúdos: livro do estudante (versão pré- inscrita), livro do professor (versão pré-inscrita) e material digital do professor, considerando que todos os arquivos deverão estar integralmente em formato PDF e o tamanho do arquivo não poderá exceder 4,5 GB. Se a editora optar em enviar o material audiovisual será necessário também entregar separadamente uma versão em DVD, respeitando todas as normativas exigidas, o tempo limite do material audiovisual é de no mínimo 5 e no máximo 10 minutos. No ato da pré-inscrição é essencial que a obra didática tenha o número do sistema internacional de identificação de livros e softwares (ISBN), para cada volume do livro do estudante e do manual do professor. É fundamental a realização da pré-inscrição para que os interessados possam participar das próximas etapas do processo de seleção, considerando que, as obras pré-inscritas passarão por uma avaliação e para a aprovação deverão convergir com as exigências mínimas contidas no edital de convocação, só após a aprovação a inscrição será de fato validada.

De acordo com o edital, as obras didáticas serão constituídas por livros caracterizados como reutilizáveis, ou seja, deverão ser conservados e devolvidos ao término do ano letivo, para então ser reutilizado por demais alunos, ainda de acordo com o edital, há um número limitado de páginas, a obra destinada ao componente curricular Língua Portuguesa, deverá obedecer às seguintes normas: livro do estudante impresso com o limite máximo de 1280 páginas e o manual do professor impresso com o limite máximo de 1584 páginas, as obras deverão respeitar as normas ortográficas e gramaticais da língua portuguesa e deverão estar adequadas à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Será permitido a inscrição de obras inéditas ou de obras reinscritas, se a obra for reinscrita, haverá a necessidade do editor apresentar a declaração de reinscrição. É importante ressaltar que, em atendimento à Lei

Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Lei nº 13.146/2015 as obras inscritas deverão obedecer a todos os critérios de acessibilidade.

O processo de inscrição e de avaliação do PNLD 2020 é organizado por etapas, como já mencionamos anteriormente, a primeira etapa consiste na realização da pré-inscrição, de acordo com o edital o objetivo da pré-inscrição é a realização de um cadastramento prévio no Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação (SIMEC), no ato da pré-inscrição deveria ser cadastrado dados referentes as obras didáticas, bem como, características pedagógicas e físicas e dados dos editores e autores, também deve ser anexado uma série de documentos que, são tidos como essenciais para a futura validação da inscrição, também faz parte da pré-inscrição a entrega dos DVDs ao FNDE ou da instituição contratada por ele. A etapa da pré-inscrição das obras é determinante para continuidade da participação no processo seletivo, as obras pré-inscritas passaram por uma análise prévia e para a sua aprovação e liberação para as próximas etapas era necessário que as informações estejam de acordo com as exigências mínimas inseridas no edital, não havendo uma compatibilidade e veracidade dos dados, a obra será excluída do processo de seleção e avaliação do PNLD 2020.

A inscrição só teria validação efetivada após uma minuciosa pré-avaliação das informações editoriais e dos elementos gerais das obras, bem como os atributos físicos e especificações técnicas, lembrando que, toda a documentação exigida, tanto do editor, quanto da obra, foi cadastrada no SIMEC e entregues ao FNDE ou instituição contratada, quando houve a solicitação. A SEB foi responsável pela etapa destinada à classificação das obras inscritas, tanto a SEB quanto o FNDE não se responsabilizaram pelas informações cadastradas no SIMEC, pois cabiam as editoras se responsabilizarem pela veracidade dessas informações. Após a realização da pré-análise das obras pré-inscritas, se houvesse adequação com os requisitos propostos no edital, as obras seriam validadas e aprovadas para a próxima etapa que é a avaliação pedagógica, quanto ao processo avaliativo, aconteceu através de dois conjuntos de critérios, que são: conjunto de critérios eliminatórios comuns e conjunto de critérios eliminatórios específicos, a avaliação pedagógica tem por objetivo:

[...] garantir a qualidade do material a ser encaminhado à escola, incentivando a produção de materiais cada vez mais adequados às necessidades da educação pública brasileira, em conformidade com os objetivos da legislação da Educação Básica. A avaliação objetiva sobretudo garantir que os materiais contribuam para o desenvolvimento das competências e habilidades envolvidas no processo de aprendizagem nos anos finais do ensino fundamental, conforme definidas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017).

A avaliação pedagógica foi realizada por uma equipe de especialistas em educação e

supervisionada e validada por uma comissão técnica e específica, vale ressaltar que, nessa etapa o processo de avaliação resulta na verificação da adequação dos critérios estabelecidos no decreto 9. 099 de 2017, assim como, a verificação da adequação dos critérios dispostos pelo MEC no edital 01/2018 – CGPLI, dentre esses critérios está a averiguação à adequação das obras inscritas à BNCC, pois de modo obrigatório para haver a aprovação das obras, há a necessidade que haja a contemplação das competências gerais e das competências específicas da área de linguagem e de modo respectivo do componente curricular Língua Portuguesa, bem como, as habilidades, correção e a atualização de conceitos, prescritos na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental.

Diante de possíveis falhas pontuais, de acordo com o edital as editoras tiveram a oportunidade de saná-las seguindo e cumprindo todas as normativas e o tempo estipulado para esse processo de correção, após a entrega da versão corrigida, ou seja, da versão final a equipe reavaliou as obras, elaborou e disponibilizou os pareceres de aprovação ou de reprovação é relevante mencionar que, todas as etapas referentes ao processo de seleção e de avaliação das obras, cabe recurso. Em relação ao resultado final da avaliação do PNLD 2020, o mesmo teve a sua divulgação em Diário Oficial da União diante a portaria do MEC e, foi também publicado nos portais digitais do MEC e do FNDE e apresentado no portal do SIMEC contendo a lista que consta o nome dos editores e das respectivas obras aprovadas.

O trabalho de avaliação do PNLD resulta na formulação do Guia de Livros Didáticos, uma das funcionalidades desse guia é uma apresentação das obras que foram aprovadas de acordo com todos os critérios exigidos no edital, o guia é composto pelas resenhas das coleções aprovadas e serviu de norteador para o professor fazer a seleção e a escolha final do livro didático. O PNLD 2020 disponibilizou no site do FNDE o Guia Digital que é composto pela relação das obras aprovadas na avaliação pedagógica, é importante dizer que, o GD foi o documento oficial para a análise das obras, pois além das resenhas o GD contém o Manual do Professor que, pode ser visto na íntegra por meio da chave de acesso que é concedida ao diretor de cada escola no sistema PDDE interativo.

Desse modo, a escolha do livro didático deve estar pautada na leitura atenta e crítica deste Guia, que traz também os pontos principais da BNCC e as resenhas dos livros e materiais didáticos aprovados. Assim sendo, sugerimos a leitura atenta do Guia do PNLD 2020 – Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais para a escolha do livro e dos materiais didáticos mais adequado a sua escola (BRASIL/PNLD, 2020, p. 6).

O edital é integrado pelos princípios e pelos critérios primordiais para a realização da avaliação das obras didáticas designadas para o Ensino Fundamental Anos Finais, como também, as especificações comuns a todas as obras, relevando que, há o conjunto de critérios

eliminatórios comuns e específicos destinado as áreas, considerando que, na BNCC, o Ensino Fundamental está disposto em cinco áreas do conhecimento, temos a área de linguagens, a área da matemática, a área das ciências da natureza, área das ciências humana e área do ensino religioso, é importante destacarmos que, a área de linguagens é constituída por quatro componentes curricular, são eles: língua portuguesa, arte, educação física e língua inglesa, sendo que, o componente curricular língua inglesa integra apenas o Ensino Fundamental- anos finais. A área de linguagens é extremamente significativa, pois de acordo com os componentes específicos essa área proporciona aos alunos conhecimentos que buscam:

- 1) 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;
- 2) conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
- 3) utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação (BRASIL/BNCC, 2017, p. 99-100).

Em relação a área de linguagens temos de modo específico interesse no que diz respeito ao componente curricular língua portuguesa Ensino Fundamental-Anos Finais, sendo assim, vejamos a seguir alguns critérios referentes às competências específicas direcionadas a este componente curricular:

- 1) Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem.
- 2) Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social (BRASIL/BNCC, 2017, p. 97-98).

A BNCC de língua portuguesa, anos finais do Ensino Fundamental, considera quatro eixos específicos da linguagem, que são: a oralidade, leitura/escuta, escrita, semiótica e análise linguística, isso significa que, o professor deverá preparar o seu aluno pensando nas quatro formas que a linguagem se manifesta na sociedade, no entanto daremos ênfase ao eixo leitura/escuta, mas considerando que, a leitura e a escrita, na BNCC é pensada de forma dialógica no sentido que, tanto a leitura, quanto a escrita prepara o aluno para que ele tenha

capacidade de no seu cotidiano fazer o uso do que ele lê e escreve, para isso, o docente dará ênfase para um trabalho voltado aos gêneros textuais. Para fundamentar as nossas afirmações atentamo-nos para as demais competências específicas relacionadas ao componente curricular língua portuguesa:

3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo.
4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos.
5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual.
6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais.
7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias.
8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.).
9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL/BNCC 2017, p. 86).

Após a etapa de divulgação do resultado da avaliação pedagógica dá-se início a outras três fases que constituem as etapas de Habilitação, negociação e contrato administrativo, sendo que as etapas de negociação e contratação só se efetivam após os professores e os dirigentes das escolas realizarem a etapa final da escolha das coleções. A etapa relacionada a Habilitação é coordenada por uma equipe nomeada de Comissão Especial de Habilitação (CEH), o objetivo dessa etapa compreende em fazer uma averiguação das obras inscritas, bem como realizar uma análise da documentação exigida no edital tendo como eixo os dados que foram cadastrados pelo participante na plataforma do SIMEC, tendo em vista as normativas e orientações prescritas no Edital, considerando todas as leis e legislações, o processo de Habilitação do editor compreende tanto na consulta dos dados cadastrais, quanto uma verificação das regularidades jurídicas, havendo veracidade dos dados, a obra torna-se habilitada, sendo que, só poderão ser adquiridas, produzidas e entregues, através de uma comprovação documental, onde o editor irá legitimar que, dispõem de forma exclusiva do direito patrimonial que, lhe garante autonomia para produzir e vender a obra.

Após a etapa de Habilitação, inicia a etapa de negociação, essa etapa também é de responsabilidade do FNDE, no entanto é formada uma comissão que irá intermediar o processo, que é a Comissão Especial de Negociação (CEN), é incumbência da CEN realizar uma convocatória dos editores considerados habilitados para realizarem a negociação de valores, pois o objetivo desta etapa é uma combinação de preços para a compra das obras, frisando que, a negociação só acontece após o processo de escolha realizado pelas escolas inscritas no PNLD. Deve-se considerar que, nesta etapa a prioridade para negociação está para a editora da obra escolhida como primeira opção, se não houver uma concordância no ato da negociação o FNDE pode optar pela contratação da editora responsável pela obra escolhida como segunda opção ou pode considerar como apta para contratação a editora que obteve a obra que teve o maior número de escolhas por regiões, é importante dizer que, assim como todas as etapas dispostas em Edital, essa etapa também é condicionada a prazos, não havendo o cumprimento dos prazos previstos para a negociação, a editora torna-se inapta a continuar nas próximas etapas. A etapa de contratação ocorre após a negociação feita entre o CEN e as editoras, o FNDE mediante a ata de negociação, irá efetivar a contratação administrativa.

Ao término dessas três etapas, irá iniciar a fase final que, é constituída por três etapas, sendo a primeira, a etapa de produção que, acontece após a assinatura contratual, essa etapa permite as editoras darem início ao processo de produção das obras, ressaltando que, as obras de modo obrigatórios deverão conter selos e demais elementos relacionados ao programa, torna-se proibido qualquer outro selo ou elemento que não esteja em consonância com o programa, ou que não tenha sido disponibilizado pelo FNDE, não será permitido alterações nas obras, permanecendo as mesmas características apresentadas e aprovadas previamente. A próxima etapa trata-se do controle de qualidade, essa etapa é supervisionada pelo FNDE ou por empresa contratada especificamente para esta finalidade, o intuito desta etapa é realizar uma espécie de perícia acerca da qualidade do material que será distribuído.

Por fim, acontece a última etapa, após a inspeção do controle de qualidade, as editoras deverão encaminhar as obras ao FNDE ou para a instituição designada para este fim, sendo que, não havendo a entrega dentro do prazo estabelecido a editora estará sujeita a sofrer penalidades dispostas no Edital, ou até mesmo o impedimento em participar das próximas seleções previstas pelo programa. É relevante dizer que, a escola que não tiver nenhum registro constando no sistema, não ficará isenta de receber as obras didáticas, pois haverá a compra e a disponibilização das obras para essas situações específicas. Como podemos perceber, o processo de aquisição e de distribuição das obras didáticas é um processo que demanda muita responsabilidade, visando proporcionar um material de qualidade aos alunos e aos professores,

o Livro Didático em sua proposta pedagógica, deve assumir a função de um material auxiliar, ou seja, um recurso que, apesar da sua importância, não deve ser o único a ser utilizado em sala de aula, pois o professor pode ter autonomia para recorrer a outros materiais didáticos, porém devemos considerar a realidade de muitas escolas brasileiras, onde demais recursos são escassos, tornando assim o Livro Didático o material exclusivo para a prática docente, ainda acerca da importância do Livro Didático, o Guia 2020 traz algumas considerações relevantes sobre o processo de escolha:

O espaço escolar é o local onde essas diversas dimensões sociais convergem, incluindo o livro didático. Artefato cultural importante de mediação e apoio ao seu fazer pedagógico, sua escolha deve ser feita com bastante cautela e certeza. A cautela para a boa seleção é a de que será em consonância com o projeto político pedagógico que sua escola adota e defende como caminho educativo para o desenvolvimento dos(as) estudantes e fortalecimento da esperança de um Brasil mais justo. Lembre-se que os livros didáticos são possibilidades para os alunos e as alunas sentirem e conhecerem novas experiências e vivências (BRASIL/PNLD 2020, p. 1).

Como já abordamos em um parágrafo anterior, o livro didático é um material extremamente significativo e essencial, porém não deve ser visto como um material perfeito e completo, pois não há um livro que seja sublime e isento de falhas, acreditar na perspectiva de que o livro didático é literalmente ideal e tomá-lo como protagonista do processo de ensino-aprendizagem, é podar a autonomia do professor e limitá-lo ao uso apenas de o único recurso que seria o livro didático. É fato que, em algumas escolas brasileiras o livro didático torna-se de fato a única fonte de acesso ao conhecimento, não por vontade do professor, mas sim por necessidade diante da falta de recursos.

O livro didático sendo um material auxiliar para a prática docente, proporciona ao professor liberdade e flexibilidade para ministrar os conteúdos e buscar recursos extras com o intuito de complementar o conteúdo exposto no livro, que apesar de ser constituído por muitas informações e por muitos elementos significativos, ele sozinho não irá atender as necessidades, as características e particularidades de todas as regiões do Brasil, sabemos que há algumas lacunas que não serão preenchidas, pois há uma grande diversidade de espaços sociais, econômicos, políticos e culturais e, é importante reconhecermos que nesse sentido o LD torna-se incompleto, pois não irá abranger a todas essas demandas, desse modo, é relevante que o professor busque por adequações pensando nas especificidades que estejam de acordo com a realidade de vida dos seus alunos e não limitando-se apenas ao que, está somente na esfera do LD, a respeito disso, Orlandi 2012 explana algumas considerações a respeito dessa relação prendida entre o professor e o LD, vejamos a seguir:

[a] leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático adotado (ORLANDI,2012, p. 57).

O professor tem a autonomia de decidir quais meios adotar para ministrar os conteúdos do LD, pois não há a obrigatoriedade em ter que seguir na íntegra as orientações contidas no LD, pois o professor ao manter-se “preso” ao LD e suas orientações pode vir a colocar em risco o processo de ensino-aprendizagem, pois seguir integralmente a proposta do LD não significa que o docente terá sucesso na sua metodologia de ensino, pois a depender das situações deve haver uma adequação de acordo com a realidade escolar e com as particularidades dos alunos.

#### **4.4 Da caracterização da resenha**

Como já abordamos em uma sessão anterior, o Guia de Livros Didáticos é composto por uma série de informações significativas, que servem para nortear e fundamentar a etapa de escolha que trata de uma incumbência dada aos professores e dirigentes das escolas, vejamos a seguir o diz o texto que está disposto em Edital:

**11.1** A escolha das obras didáticas será embasada na análise das informações contidas no Guia Digital do PNLD, considerando-se a adequação e a pertinência das obras didáticas em relação à proposta pedagógica de cada instituição escolar.

**11.2.** O Guia do Livro Didático estará disponível no portal [www.fn.de.gov.br](http://www.fn.de.gov.br) trará as resenhas das obras aprovadas, os critérios que nortearam a avaliação pedagógica, os modelos das fichas de análise e o hiperlink de acesso ao conteúdo integral das obras aprovadas para subsidiar a escolha pelos professores das escolas participantes do PNLD (2020) (BRASIL, 2018, p. 14).

Como podemos perceber é indispensável a leitura do GLD, pois a escolha das obras didáticas deve ser direcionada a partir das informações contidas nele, especialmente das informações inseridas nas resenhas, as resenhas das obras didáticas são estruturadas por textos que buscam descrever, assim como avaliar as obras, as informações contidas nas resenhas destinam-se para nortear e dar suporte aos professores no processo de escolha das obras didáticas, os avaliadores ao elaborarem as resenhas buscam realçar as relevâncias, bem como as vulnerabilidades do material em relação aos seus conteúdos, as seis resenhas constantes no GLD são estruturadas da mesma forma, ou seja, são divididas em seções: visão geral, descrição da obra, análise da obra e sala de aula, é essencial a leitura de todas as seções para que professores e dirigentes tenham conhecimento a respeito da obra, atentamo-nos no que está disposto no GLD a respeito da funcionalidade das resenhas:

Assim, este Guia contém as resenhas das coleções aprovadas que se destinam aos estudantes do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental Anos Finais, para o triênio 2020 – 2022. Essas obras são apresentadas conforme uma classificação que determina o quanto cada coleção está adequada aos critérios de avaliação e em que aspectos ela é melhor, mais abrangente e mais completa do que a que a segue imediatamente; ou, ao contrário, em que aspectos cada coleção apresenta fragilidades, a despeito de aprovada. Nos casos dos aspectos menos explorados ou desenvolvidos numa determinada obra, caso seja a escolha da escola, o(a) professor(a) deverá ter uma atuação mais incisiva sobre aqueles aspectos, a fim de garantir os direitos de aprendizagem dos(as) estudantes. As descrições que o(a) professor(a) vai ler neste Guia buscam, portanto, oferecer elementos que auxiliem no processo de **escolha dos livros didáticos** a ser realizado nas escolas públicas brasileiras de educação básica (BRASIL, 2019, p. 19; grifos nossos).

Como podemos notar tanto no Edital quanto no GLD há discursividades semelhantes em relação a escolha do LD, essas discursividades produzem efeitos de sentidos que levam o leitor a uma interpretação que diante da incumbência de efetuar a “escolha”, professores e dirigentes são dotados de “autonomia” para realizar tal tarefa e escolherem as obras didáticas que vão ao encontro das suas urgências pedagógicas ao fazermos uma análise sobre todas as etapas que constituem o processo de escolha das obras didáticas fica evidente que o professor que é quem de fato irá fazer o uso da obra, junto aos seus alunos é o que menos participa desse processo, pois antes mesmo que o professor faça a sua escolha os avaliadores já avaliaram e escolheram previamente as obras. A respeito do PNLD 2020 Ensino Fundamental Anos Finais dispôs da inscrição de 17 obras, no entanto, apenas 16 obras participaram do processo de seleção, sendo que destas apenas 6 foram aprovadas, as demais obras reprovadas por não atenderem aos critérios e especificações constantes no Edital.

Desse modo, fica evidenciado que foi disponibilizado para os professores escolherem dentre seis obras a que mais se adequaria as necessidades das suas práticas pedagógicas isso confirma a ideia de que não há essa “liberdade total” por parte do professor, pois o processo de escolha das obras é determinado por certas limitações e determinações onde o professor escolhe o que de certo modo já foi escolhido em conformidade com as configurações e exigências do FNDE e do PNLD.

O processo de seleção e avaliação das obras didáticas destinadas ao PNLD 2020, teve início a partir da publicação do Edital de Convocação 01/2018 - CGPLI, no Diário Oficial da União. O Edital é o documento oficial, que compõe as orientações e exigências destinadas as editoras que pretendem inscrever as suas obras didáticas e conseqüentemente submetê-las ao processo de avaliação pedagógica, quanto a avaliação pedagógica é realizada através de uma equipe de avaliação designada pelo MEC, a equipe de avaliação é formada por uma comissão técnica, pela coordenação pedagógica, coordenação adjunta, e pelos avaliadores, vejamos no

quadro esboçado a seguir, os nomes dos 31 avaliadores que compõem a equipe de avaliação das obras didáticas do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, assim como o nome das instituições de trabalho e suas respectivas titulações.

**Quadro 8-** Avaliadores do componente curricular Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental Anos Finais, aprovados do PNLD 2020.

<b>Avaliadores</b>	<b>Instituições de trabalho.</b>	<b>Titulações</b>
Adriana Pereira dos Santana	SEMED/ MS	Mestre em Estudos de linguagem
Adriano de Catro Pinho	SEDUC/PA	Mestre em Diversidade e Inclusão
Alice Aurea Penteado Martha	UEM	Doutora em Letras
Alita Carvalho Miranda Paraguassu	IFG	Doutora em Letras e Linguística
Andreia Kanitz	IFRS	Mestra em Letras
Felipe Lopes de Lima	SEDUC	Mestre em Letras
Hildenize Andrade Laurindo	CMF	Doutora em Linguística
Ivo da Costa do Rosário	UFF	Doutor em Letras
Janete Silva dos Santos	UFT	Doutora em Linguística Aplicada
Jefferson Diório do Rozário	IESES	Doutor em Letras
Karem Cristina Carvalho correa	SMED-PMTL	Mestre em Letras
Karina Giacomelli	UFPEL	Doutora em Letras
Lovani Volmer	FEEVALE	Doutora em Letras
Ludmila Porteira Gondim	COLUN/UFMA	Doutora em Literatura
Luiz Fernando Hilleshein	EEBCMP	Mestre em Linguística
Mara Conceição Vieira de Oliveira	FIVJ	Doutora em Letras
Márcio Araújo de Melo	UFT	Doutor em Estudos Literários
Maria de Fátima Silva do Santos	UFRPE	Doutora em Estudos da Linguagem
Mônica Lopes Névoa	IFT	Mestre em Linguística Aplicada
Noemi Pereira de Santana	UFBA	Doutora em Letras e Linguística
Nunes Xavier da Silva	CEDCP	Mestre em Letras e Linguística
Renato de Oliveira Dering	UNU-ANHANGUERA	Mestre em Letras
Rosângela Aparecida Hilário	UNIR	Doutora em Educação
Rosângela Oliveira Cruz Pimenta	UFAL	Doutora em Letras e Linguística
Roseane Santana Santos	SEED	Doutora em Letras e Linguística
Rosilene Silva da Costa	UnB	Doutora em Letras e Literatura
Srah Maria Mendes	SEDUC	Mestre em Letras
Sharlene Davantei Valarini	SEED/PR	Doutora em Letras
Valnecy Oliveira Correa	UFMA	Mestre em Letras
Vilma Nunes da Silva Fonseca	UFT	Doutora em Letras
Wendel dos Santos Lima	EBE- Cicero Barreto-RS	Mestre em Letras

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora a partir do Guia de Livros Didáticos PNLD 2020

Como podemos observar a partir das informações contidas no quadro dos 31 avaliadores 12 possuem a titulação de mestre (a) e 19 a titulação de doutor (a), outra observação significativa é que dos avaliadores três são servidores da mesma instituição de ensino, que é a Universidade Federal do Tocantins, sendo, uma avaliadora doutora em Linguística Aplicada, uma avaliadora doutora em Letras e um avaliador doutor em Estudos Literários. Todas as avaliações referentes as obras aprovadas foram apresentadas no Guia de Livros Didáticos por meio das resenhas que foram elaboradas pelos avaliadores, as resenhas tratam sobre a

estruturação das coleções bem como, sobre os conteúdos abordados sobre os princípios, sobre a fundamentação teórica e sobre o planejamento das atividades e das avaliações.

O professor ao ler as resenhas terá acesso sobre a proposta pedagógica de cada coleção, isso irá auxiliá-lo no processo de escolha, pois cabe ao professor escolher a coleção a qual ele irá se identificar tendo em vista que essa escolha sempre deverá estar pautada nas peculiaridades e especificidades do Projeto Político Pedagógico (PPP) de cada escola, por isso, professores, coordenadores e dirigentes, ao escolherem a obra didática devem analisar e observar de forma cuidadosa se as propostas dos materiais estão de acordo com os ideais da escola e com a realidade de vida dos seus alunos, buscando agregar novas experiências e novos conhecimentos, vejamos a seguir algumas considerações acerca das coleções de LP aprovadas no PNLD 2020:

[a]presentam um trabalho pedagogicamente adequado, principalmente, no que concerne às **Práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos**. Por outro lado, as Práticas de Análise Linguística/Semiótica e de Oralidade, mesmo quando a coleção é aprovada, por vezes, podem conter alguma fragilidade quanto à contextualização e ao emprego da língua em uso, conforme orienta a BNCC (BRASIL 2020, p.19; grifos nossos).

Diante dessas observações podemos perceber que o GLD deixa evidenciado que a respeito das práticas de Linguagem da Leitura e da Produção de Textos todas as seis obras avaliadas e selecionadas pelos avaliadores possuem uma adequação pedagógica satisfatória algo que não se repete com as práticas de Análise Linguística/ Semiótica e Oralidade é importante ressaltar que não há LD que seja “perfeito” totalmente adequado e satisfatório, pois mesmo havendo a aprovação, deve-se considerar que o LD não está isento de alguma vulnerabilidade acerca dos conteúdos, diante disso reforçamos a ideia de que o LD sempre que possível deve ser utilizado como uma ferramenta auxiliar na prática docente.

É extremamente importante que os autores tentem manter um alinhamento entre as propostas de atividades com as competências e habilidades da BNCC. A equipe avaliadora do componente curricular LP ao realizar uma análise técnica e metodológica das obras constatou que houve por parte dos autores um empenho em contemplar todos os campos de atuação que são: campo jornalístico/midiático, campo de atuação na vida pública, campo das práticas de estudo e pesquisa e campo artístico - literário, pois é fundamental que haja uma interação entre campos de atuação, objetivos de conhecimentos e as práticas de linguagem. Sobre a prática de linguagem de leitura, objeto de nossa análise, observemos as seguintes considerações abordadas no GLD/PNLD 2020.

O trabalho pedagógico com essa Prática de Linguagem explora atividades de compreensão e ampliação de sentidos dos textos, buscando contemplar cada uma das habilidades, num processo progressivo que amplia as competências construídas ao longo dos anos iniciais do

Ensino Fundamental, se intensifica no 6º ano e culmina no 9º ano.

Tendo em vista as diferentes habilidades que um leitor proficiente precisa desenvolver, as coleções exploram atividades que mobilizam a leitura de textos verbais, visuais e verbo-visuais, buscando a articulação entre as diferentes linguagens e a relação de sentido que produzem.

O trabalho com as Práticas de Leitura, desenvolvido a partir da diversidade de gêneros textuais/discursivos, estimula a construção da competência leitora por meio de diferentes estratégias cognitivas e mobilização de habilidades. A variedade de textos é perceptível nas diversas coleções, o que deve proporcionar oportunidades de interação com gêneros variados e multissemióticos, relacionados aos mais diversos campos de atuação humana.

As temáticas dos textos são de interesse do universo do(a) jovem e do(a) adolescente moderno(a), buscando proporcionar experiências significativas de leitura que abrangem aspectos sociais e culturais relacionados ao cotidiano e às atualidades, com destaque para os temas relacionados à inclusão e à formação cidadã e à inclusão e valorização do ser humano (BRASIL/PNLD, 2020, p. 21).

Como podemos notar as propostas de leituras mencionadas estão em concordância com as determinações das habilidades e competências recomendadas na BNCC, o professor ao realizar a escolha do LD deverá analisar cuidadosamente os conteúdos sempre considerando que nos anos finais do Ensino Fundamental os (as) estudantes terão que lidar com novos desafios, afinal estão em uma fase de transição entre a infância e a adolescência, terão que acionar conhecimentos adquiridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como apropriar-se de novas aprendizagens como, por exemplo, compreender acerca da importância das práticas de linguagem e a sua funcionalidade nas práticas sociais, a respeito das práticas de leitura é interessante que o professor ao escolher o LD possa dar relevância as obras que buscam a valorização e o incentivo do desenvolvimento das competências leitoras com o intuito de contribuir para que os (as) estudantes sejam capazes de colocar em prática uma leitura autônoma e que além de compreender possam também atribuir sentidos às informações contidas nos textos, mas sempre considerando os vários tipos de letramentos, vejamos a seguir algumas considerações específicas acerca do componente curricular Língua Portuguesa:

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BNCC, 2017, p. 67, 68).

O professor antes de realizar a leitura do guia deverá estar inteirado de todo o processo de avaliação e seleção das obras didáticas, assim é recomendado a leitura do edital e o

acompanhamento das etapas do processo seletivo, o GLD é um material que foi totalmente desenvolvido e elaborado para auxiliar o professor na etapa final da escolha do LD que será utilizado por ele e pelos seus alunos durante o período de três anos, além das resenhas o GLD contém muitas outras informações importantes, bem como, modelos das fichas de análises, essas fichas são fundamentais para auxiliar os professor a respeito do modo de analisar e estudar as obras, diante dessas considerações é possível perceber a relevância da leitura do GLD para que professores e dirigentes possam fazer a escolha do LD com responsabilidade e comprometimento tanto com a sua prática docente quanto com os seus alunos.

#### **4.5 Da caracterização do Manual do Professor**

Nesta seção, buscamos tratar sobre as características e a função do Manual do Professor, um material que é considerado essencial para o professor em sala de aula, pois assim como o LD tem uma versão específica direcionada aos alunos que é denominado de livro do estudante o Manual do Professor é uma versão exclusiva do LD, mas destinada ao professor e com características peculiares tanto no que diz respeito a forma física, quanto em relação ao conteúdo. Uma das propostas do Manual do Professor é que ele seja um material de apoio, que dê suporte ao professor, que seja um norteador para o planejamento e para a organização dos conteúdos, que seja um subsídio complementar e que sirva para aprimorar a prática docente, visando proporcionar ao professor referências relevantes acerca dos pressupostos teórico-metodológicos da coleção, de acordo com o edital PNLD 2020, vejamos a seguir a definição do Manual do professor:

[...] aquele utilizado pelo professor, em correspondência com o Livro do Estudante, para aperfeiçoar-se, expandir seus estudos, preparar os planos de aulas e de avaliação formativa e suprir as dificuldades de aprendizagem dos estudantes (Edital PNLD, 2020, p. 24).

Esta definição do Manual do Professor está inserida no edital e é destinada tanto para as editoras, quanto para os profissionais da educação, como podemos perceber o manual é elaborado com o intuito de contribuir para que o professor possa ter um suporte a mais e que isso contribua de forma relevante para a sua prática docente, ainda segundo edital um dos objetivos do material é “ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem”. Desse modo, as orientações inseridas no Manual do Professor são constituídas por instruções que buscam aprimorar as aulas e a prática docente para proporcionar mais facilidades e melhorias tanto para o professor quanto para o aluno. De acordo com o que está estabelecido no Edital de convocação 01/2018 – CGPLI:

O manual do professor, nos seus diversos componentes, deverá orientar o trabalho do professor em sala de aula, apoiando-o desde os processos de planejamento, organização e sequenciamento de conteúdos e atividades a serem realizadas até o acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos estudantes, devendo, sobretudo, ter papel significativo na proposição de práticas inovadoras, estimulantes e eficazes ao processo de ensino-aprendizagem (EDITAL PNLD, 2020, p. 43; grifos nossos).

A citação acima trata-se de um recorte discursivo retirado do edital de convocação referente ao PNLD 2020, como podemos perceber o recorte é constituído por uma relação de força e de poder que se materializam na e pela discursividade, é notório que ao adotar palavras de ordem produz efeitos de sentidos de uma relação de autoridade entre a posição-sujeito em A que representa o MEC e que direciona para o sujeito em B que corresponde aos editores das obras didáticas, pois “[c]omo nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação” (ORLANDI,2020, p. 37). Neste caso, a posição sujeito em A que fala em nome do MEC possui uma autoridade determinada junto aos editores, ordenando os através da locução verbal “deverá orientar” que elaborarem um material de acordo com as orientações e que este material seja capaz de orientar e apoiar o professor da Educação Básica que neste contexto é o interlocutor.

O Manual do Professor possui duas versões, que são: a versão Manual do Professor impresso e a versão Manual do Professor Digital, o Manual do Professor possui características específicas desde o conteúdo até o seu formato físico, uma das características comuns dos manuais é o texto introdutório que é intitulado por apresentação, trata-se uma demonstração do LD, com um texto geralmente constituído por expressões atrativas e que tem um objetivo próprio que busca produzir determinados efeitos de sentidos no interlocutor. O Manual também é composto pelo sumário, pelas abordagens a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos da obra didática, bem como de textos e sites referenciais, explicitação da parte estrutural da obra, informações e orientações sobre as atividades e as respostas, textos que servem para auxiliar e complementar o trabalho do docente com as unidades, é relevante mencionar que se tratando do Manual do Professor esse material é comumente produzido contendo uma previsibilidade discursiva comum entre si, pois isso é uma característica que indica uma circunstância enunciativa peculiar e sempre destinada ao mesmo público alvo que é o professor da Educação Básica. Em síntese o Manual do Professor tem a missão de otimizar o andamento das atividades, oferecendo mecanismos e explicações minuciosas que auxiliam o professor na atuação da sua prática de ensino.

É importante destacar que durante a coleta de materiais para o desenvolvimento deste trabalho de pesquisa, ao contatar alguns professores da Educação Básica, em busca de obter informações a respeito do Manual do Professor, foi muito comum ouvir dos professores discursividades como: “eu não tenho acesso”, “eu não faço o uso do manual” ou até mesmo discursividade do tipo: “eu não sei o que é”, algo que nos causou certa inquietude já que a proposta do Manual do Professor é de ser um material que sirva como subsídio para o professor durante o desenvolvimento e andamento das aulas, bem como também disponibilizar ao professor conhecimentos relacionados a questões significativas voltadas às práticas pedagógicas, diante dessas discursividades ficou evidenciado que há um possível distanciamento entre professor e as orientações propostas pelo PNLD.

Sendo assim, percebemos que deve haver uma relação mais estreita entre o professor e o LD, pois torna-se indispensável que o professor para compreender melhor acerca do uso e da importância dessa “ferramenta auxiliar” que é o LD, precisa ter acesso a capacitações, assim como cursos de formação continuada que proporcionem conhecimentos voltados a questões relacionadas ao LD, pois o professor constituído de um saber ao não fazer o uso do Manual do Professor demonstra deflagrações de resistência e certamente acontecerá um esvaziamento da função do manual, bem como um apagamento das orientações e determinações apresentadas pelo PNLD, pois o Manual do Professor “configura-se num material complementar, não somente à formação docente, mas também à orientação da proposta pedagógica da obra, possibilitando que o livro didático otimize a sua prática de ensino [...]” (GUIA- PNLD, 2020, p.20). Dessa forma o professor precisa estar ciente da função do LD, até mesmo para não se deixar levar pela ideia de um ensino cuja eficácia estaria tão-somente relacionada ao material didático, ideia que muitas vezes leva ao apagamento da função do professor em sala de aula, por isso torna-se fundamental a leitura do Manual do professor, pois é um material constituído de relevância conforme o que consta do GLD-PNLD 2020:

[...] o Manual do Professor traz, além de sugestões de atividades, bibliografia, orientações didáticas e respostas, competências e habilidades abordadas, pressupostos teóricos que darão suporte aos exercícios, dicas de leitura para o professor e para os alunos, textos complementares que contribuem para a formação continuada do professor bem como para a preparação de ações de interação interdisciplinar que enriquecem as atividades cotidianas de sala de aula (GUIA-PNLD, 2020, p.131; grifos nossos).

Como podemos observar, o Manual do Professor é constituído por várias orientações e atribuições, como destacamos uma das incumbências do Manual do professor é contribuir para a “formação continuada do professor” desse modo procuramos compreender o modo como o eixo leitura é discursivizados pelos autores, sem perder de vista o interlocutor, neste cenário, o

professor da Educação Básica.

#### 4.6 Do procedimento de análise

Este trabalho, por se filiar teórica e analiticamente à Análise de Discurso francesa de linha pecheutiana, volta-se para a questão da constituição da posição discursiva de autores e avaliadores dos LD acerca do eixo leitura, ao realizarmos a seleção do *corpus* de pesquisa, levamos em consideração o fato de que faz parte da metodologia do próprio analista a definição do *corpus*, pois “[e]m grande medida o *corpus* resulta de uma construção do próprio analista”(ORLANDI, 2020, p. 61; grifo da autora). Sendo assim, a partir de um *corpus* delineado com base na teoria da Análise de Discurso fundamentada por Michel Pêcheux e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi, procedemos ao exercício de análise. Diante da vastidão do material, houve a necessidade de realizarmos o que na AD é denominado de recorte discursivo, pois diferentemente da linguística que trabalha com a noção de segmentar, a AD trabalha com a noção de recortar, pois “[o] *recorte* é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionados de linguagem-e-situação [...] (ORLANDI, 1984, p. 14; grifo da autora). Diante dessas considerações, podemos afirmar que um recorte é uma unidade discursiva, em outras palavras, o recorte trata-se de um fragmento da situação discursiva.

No exercício de análise é essencial colocar em prática a noção de recorte, pois de acordo com a perspectiva teórica na qual nos filiamos não há a possibilidade de trabalhar com textos na sua integralidade assim, é fundamental realizar o recorte discursivo, ainda em concordância com Orlandi (1894, p. 14; grifo da autora) “[...] o *texto* é o todo em que se organizam os recortes”.

Diante da amplitude do material que coletamos, houve a necessidade de construirmos um recorte, inicialmente os *corpora* foram mostrados por meio de RD e, seguidamente, foram recortadas as SD. É importante destacar que denominamos de RD aquilo que recortamos de um material extenso, neste caso, do LD e das resenhas, o nosso objetivo é trabalhar de forma precisa e detalhada o material recortado. Diante de uma regularidade discursiva no funcionamento do que nos propomos analisar, nessa situação, o pré - construído, recortamos as SD que são, o que recortamos do RD. A partir do método dialético, esses recortes foram analisados, esse trabalho de análise nos possibilitou realizar um confronto entre descrição e interpretação, por meio deste batimento foi possível perceber o funcionamento existente entre a língua e a história. Sempre considerando as tomadas de posição dos sujeitos discursivos.

Os recortes são fundamentais, pois, por meio dos recortes é possível evidenciar a relação entre textos distintos, é por meio dos recortes que o analista irá fazer o seu trabalho de analisar

e a partir da sua interpretação irá mostrar traços e marcas relevantes a respeito do tema analisado. Considerando que um objeto discursivo não está atrelado apenas a uma única interpretação, a interpretação do analista não será exclusiva, fechada e limitada, pois será somente uma viabilidade de interpretação, pois o mesmo recorte discursivo a depender dos dispositivos analíticos e perante o gesto de interpretação de outro analista será passível de outras interpretações.

Alicerçados nos pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este trabalho e haja vista as discursivizações de autores e de avaliadores dos LD a respeito da leitura, destacamos que o trabalho de análise foi concebido a partir dos respectivos dispositivos analíticos: formações imaginárias; pré-construído; formação discursiva, posição-sujeito; a divisão social do trabalho com a leitura e o lugar discursivo dos interlocutores, assim como a trama argumentativa oriunda desse lugar. É importante ressaltar que não iremos nos prender em conceituar esses, no entanto, algumas características serão evidenciadas por meio da análise do material simbólico exposto neste trabalho.

Diante da multiplicidade das materialidades passíveis de serem analisadas e problematizadas na esfera escolar, foi necessário realizamos um trabalho de seleção e de recorte. Inicialmente, elegemos o LD ancorados na ideia de que ele é um material simbólico que está presente na maioria das escolas públicas do Brasil. Como mencionamos em uma outra seção deste trabalho, o LD ganha evidência nas escolas públicas brasileiras, pois em muitas situações ao tratar de recursos didáticos, o LD se torna protagonista do processo de ensino-aprendizagem, pois muitas vezes ele deixa de ser apenas um dos recursos didáticos para ser o único recurso tendo em vista, a escassez de material e recursos didáticos nas escolas.

---

## **5 O EIXO LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: A (DI)VERGÊNCIA DISCURSIVA ENTRE AUTOR E AVALIADOR.**

---

A inquietude de operar sobre a materialidade significativa da língua, permite lidar com palavras, de maneira a não se contentar com, mas debater-se para liberar a sua vida secreta e traír o misterioso comércio que elas empreendem fora dos seus sentidos ao deparar-se com um fato, dar com um objeto. Desconfiança aguda em relação aos dito e ao feito. Desfazer o fato para torná-lo um processo, na medida em que se institui um conceito novo na tentativa de lidar com ele. Essa reelaboração se dá às custas de aparente desfiguração na tentativa de refazê-lo no plano ético, estético e político a partir de outra formação ideológica. Agrava a dúvida.

(MITTMANN, 2019, p. 9)

### 5.1 Considerações iniciais

Nesta seção, mostramos por meio do método comparativo, as possíveis marcas de aproximação e de distanciamento presentes nas discursividades de autores e de avaliadores a respeito do eixo leitura. Para isso, ressaltamos as marcas linguísticas que apontam observações das discursividades tanto dos autores quanto dos avaliadores, sinalizando o encontro ou o desencontro entre as discursividades. Apresentamos, também, as formações imaginárias, os pré-construídos, as formações discursivas, as posições em embate, os pontos de deriva dos sentidos, bem como a divisão social que há entre o eixo leitura e os outros eixos de ensino.

Vejam, a seguir, as ponderações analíticas deste trabalho que busca analisar e problematizar as discursividades constitutivas do jogo interlocutivo entre autor e avaliador do LD.

---

### 5.2 Jogo de interlocução entre autor e avaliador a respeito do eixo leitura nos livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados no PNL 2020.

---

A primeira coleção a ser analisada é: *Apoema Português*, de Lucia Teixeira, Silvia Maria de Sousa, Karla Faria e Nadja Pattresi, publicada pela Editora do Brasil. Vejamos, a seguir, o primeiro recorte discursivo de nosso trabalho de análise:

**RD - 1 (Autores)**

O compromisso com a formação de leitores<sup>3</sup> competentes é o ponto de partida do trabalho em cada unidade, tendo em vista as habilidades que a atividade de leitura desenvolve e sua natureza irradiadora. Cabe à escola ser espaço da fruição de textos artísticos, do entendimento de textos normativos, da interação com textos midiáticos, do posicionamento diante de textos opinativos. Todos esses modos de ler são perpassados pela crítica e pela livre expressão de preferências e interesses. Para isso, a coleção abrange diversos gêneros textuais e indica outros tantos, como fontes de pesquisa, que são de fácil acesso dentro e fora da sala de aula.

Se levarmos em consideração o funcionamento das formações imaginárias, como já abordamos neste trabalho, podemos observar que, no RD1, a formulação dos autores desta coleção, ao apresentarem a seção que aborda o eixo leitura, projeta a imagem do aluno, por meio do enunciado: “o compromisso com a formação de leitores competentes é o ponto de partida do trabalho em cada unidade.” Vejamos que a partir deste enunciado os autores pontuam que o comprometimento da coleção está pautado na formação de leitores, mas especificam que se trata de leitores adjetivados como competentes.

---

<sup>3</sup> Os destaques que aparecem sublinhados nas sequências discursivas são nossos e servem para evidenciar certas marcas linguísticas mobilizadas nas análises.

Vejam, a seguir, outra imagem projetada pelos autores desta coleção; desta vez, a do avaliador considerando a posição que este ocupa e que fica evidenciado no enunciado: “tendo em vista as habilidades que a atividade de leitura desenvolve e sua natureza irradiadora.” Considerando que o avaliador na hora de fazer a avaliação leva em conta o alinhamento da coleção com as habilidades propostas na BNCC, ainda a partir do mesmo enunciado, os autores afirmam que a atividade de leitura é constituída pelo que eles denominam de “natureza irradiadora”. Se examinarmos o dicionário de Língua Portuguesa somente para fazermos uma demonstração, veremos que, para o item lexical “irradiar”, estão registrados os respectivos sentidos: “propagar (ideias, opiniões etc.) a fim de que sejam conhecidas”; “expandir”; “espalhar”; “propagar(-se)”; “manifestar(-se)”; “sensação”; “sentimento de forma viva”; “transmitir(-se)”. A partir desse conjunto de sentidos, é possível observar que na perspectiva dos autores, ao fazerem o uso de uma linguagem conotativa, a atividade de leitura é atravessada pela fruição, pela imaginação e que por meio da leitura, seja possível propagar conhecimento.

Os autores também projetam a imagem da escola, a partir do enunciado: “cabe à escola ser espaço para a fruição de textos artísticos”. Ao mobilizarem o lexema “cabe”, produz-se o efeito de sentido que é uma atribuição da escola instigar nos alunos a fruição dos textos artísticos, fazendo um apagamento de outros espaços fora da escola, como, por exemplo, o espaço familiar, o espaço social entre outros espaços mais, a partir dos quais também pode ser possível haver a fruição de textos artísticos. Os autores, ao darem continuidade às atribuições da escola, destacam que cabe à escola também ser espaço responsável pelo “entendimento de textos normativos” e “da interação com textos midiáticos” e “do posicionamento diante dos textos opinativos”. É interessante observar que os autores formulam os seus enunciados, dando ênfase para as incumbências da escola, ou seja, para a responsabilidade da escola em formar o que denominam de “leitores competentes”, silenciando as principais propostas da coleção para se trabalhar o eixo leitura em sala de aula. Após as atribuições da escola, por meio do enunciado “para isso, a coleção abrange diversos gêneros textuais e indica outros tantos”; os autores ao utilizar a expressão “para isso” mobilizam efeitos de sentidos de que a escola dependerá da coleção para formar leitores competentes, pois a coleção dispõe de forma abrangente de diversos gêneros textuais e, apesar disso, ainda indica outros, que, segundo os autores, “são de fácil acesso dentro e fora da sala de aula”, ou seja, o aluno não terá dificuldade em acessar os gêneros textuais indicados na coleção.

A partir dessas projeções de imagens, do aluno, do avaliador e da escola, os autores mobilizam marcas linguísticas, como: “compromisso”, “habilidades”, “abrange”, “diversos” e “indica”. Por meio dessas marcas linguísticas, os autores formulam os seus dizeres em

conformidade ao que acreditam evidenciar “o compromisso com a formação de leitores competentes”. No entanto, fazendo um apagamento dos outros espaços fora do âmbito escolar e que também são essenciais para a formação do leitor, atribuindo somente à escola como se ela fosse a única responsável e destacando que para que a escola proporcione a fruição, o entendimento, a interação e o posicionamento dos alunos a partir dos textos, a coleção dispõe de forma ampla de múltiplos gêneros textuais. Além disso, indicam-se muitos outros gêneros, os quais o aluno terá facilidade para acessá-los tanto dentro quanto fora da escola, fazendo um apagamento da realidade regional, cultural e social da maioria dos alunos, que muitas vezes só conseguem ter acesso à leitura por meio do LD. Os autores atentaram em responsabilizar a escola para a formação do sujeito-leitor em vez de ressaltar as concepções da coleção para o desenvolvimento do trabalho com a leitura.

A formulação dos autores movimenta-se entre a responsabilidade da coleção com a (1) “formação de leitores competentes” para tanto, (2) “a coleção abrange diversos gêneros textuais” e se houver a necessidade (3) “indica outros tantos, como fontes de pesquisa que são de fácil acesso dentro e fora da sala de aula”. A partir dessas proposições, provocam-nos algumas inquietações como: o que caracteriza “leitores competentes?”; Quais são os gêneros que constituem os “diversos gêneros textuais?”; Quais são os gêneros que a coleção sugere “como fontes de pesquisa que são de fácil acesso dentro e fora da sala de aula?”

Como podemos observar se, por um lado, os autores pontuam que a coleção tem a responsabilidade de formar um leitor competente e, para isso, coloca em evidência o trabalho com os gêneros textuais, por outro lado, acaba por atribuir somente a escola como espaço responsável em desenvolver certas habilidades como, por exemplo, a fruição, o entendimento, a interação e o posicionamento, tendo como ponto de partida o texto, silenciando demais espaços e ao mesmo tempo mobilizando a ideia de que a coleção é constituída por diversos gêneros textuais; e que, além disso, também indica muitos outros gêneros que podem ser acessados facilmente pelo aluno dentro e fora da escola. Vejamos, a seguir, uma característica da coleção que marca “o compromisso com a formação de leitores competentes”, que mostra a existência de alguns pré-construídos e pode trazer as respostas para as nossas inquietações. A seguir um trecho constante em RD1:

**SD:** “a coleção abrange diversos gêneros textuais e indica outros tantos, como fontes de pesquisa”.

A partir desse trecho, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

a) há livros didáticos que não tem como proposta abranger diversos gêneros textuais, e estes não devem ser escolhidos.

b) há livros didáticos que tem como proposta abranger diversos gêneros textuais.

c) há livros didáticos que não tem como proposta abranger diversos gêneros textuais e não indicam outros tantos como fonte de pesquisa dentro e fora da sala de aula.

d) há livros didáticos que tem como proposta abranger diversos gêneros textuais, e indicam outros tantos como fonte de pesquisa dentro e fora da sala de aula.

e) há livro didático que deve abranger diversos gêneros textuais, mas não é o suficiente.

f) O livro didático para contribuir na formação de um leitor competente deverá abranger diversos gêneros textuais e indicar outros tantos como fonte de pesquisa dentro e fora da sala de aula.

**FD1: Posição sujeito 1** - Ter como proposta abranger diversos gêneros textuais.

**Posição sujeito 2** - Ter como proposta abranger diversos gêneros textuais e indicar outros gêneros de fácil acesso como fonte de pesquisa dentro e fora da sala de aula.

**FD2: Posição sujeito 1** - Não ter como proposta abranger diversos gêneros textuais.

Por meio dos pré-construídos, é possível perceber a tomada de posição dos autores em relação à proposta da coleção para contribuir para a formação de um leitor competente, o que também trouxe repostas para as inquietações levantadas anteriormente, ter como proposta abranger diversos gêneros textuais e indicar outros gêneros de fácil acesso como fonte de pesquisa dentro e fora da sala de aula é o que contribuíra para a formação de um “leitor competente”.

Ao fazer esse tipo de associação, limita-se o ensino da prática de leitura, pois relaciona essa prática ao acesso de múltiplos gêneros textuais, ou seja, somente o aluno que conhece diversos gêneros poderá tornar-se um leitor competente. Outro ponto relevante é que segundo os autores a indicação de outros gêneros “de fácil acesso como fonte de pesquisa” coloca em risco a possibilidade de aprendizagem do aluno, tendo em vista que afirmar e determinar como “fácil” o acesso é silenciar a realidade de muitos alunos, principalmente os da rede pública de ensino que vem de conjunturas diversas; a maioria desses alunos só conseguem ter acesso à prática de leitura escolarizada por meio do LD, assim há um apagamento dos aspectos culturais, regionais e sociais, pois o que pode ser fácil e viável para um aluno simultaneamente pode ser impossível para outro, como podemos perceber a partir dos enunciados dos autores a formação

de um “leitor competente” está restrita ao acesso de diversificados gêneros textuais, não queremos aqui extinguir a importância do estudo dos gêneros para a prática de leitura, só é importante ressaltar que não é a quantidade ou a diversidade de gêneros, mas o modo como é conduzido e construído as possibilidades de leitura.

Apresentamos, a seguir, as formulações dos avaliadores a respeito do eixo leitura, acerca da obra mencionada anteriormente.

**RD -1 (Avaliadores)**

A obra apresenta uma vasta seleção de textos e gêneros, o que propicia a formação de leitores críticos que levam em consideração o contexto de produção, os atores sociais envolvidos na interação, o momento histórico e os aspectos culturais subjacentes aos textos lidos.

Neste RD1, a formulação dos avaliadores apresenta características da coleção, ou seja, apontam o que “a obra apresenta” para o ensino do eixo leitura, por meio do enunciado “uma vasta seleção de textos e gêneros”. Os avaliadores destacam e reforçam a ideia da variedade textual e de gêneros, bem como ressaltam que essa multiplicidade de textos e gêneros “propicia”, ou seja, possibilita a “formação de leitores críticos”, o que não significa uma garantia, mas sim uma situação favorável para formação de um sujeito leitor que tenha criticidade. No entanto, os avaliadores, destacam que não trata somente da formação de “leitores críticos”, mas “leitores críticos que levam em consideração o contexto de produção” a “interação” bem como “o momento histórico” como também “aspectos culturais” porém “subjacentes aos textos lidos”.

Como podemos observar, as formulações dos avaliadores demonstram projetar a imagem do aluno, que, ao ter acesso a diversos textos e gêneros, tem a possibilidade de tornar-se um leitor crítico, ou seja, ter acesso a uma quantidade significativa de textos e gêneros seria o fio condutor para o aluno ser não somente um leitor comum, mas um leitor constituído da capacidade de indagar ou de criticar de acordo com as necessidades, considerando o contexto histórico, cultural e de ter a capacidade/ou a habilidade de ler para além do que está visível no texto e realizar uma interpretação mais profunda.

É possível perceber que os avaliadores estabelecem uma relação entre LD e aluno, fazendo assim um apagamento do papel do professor, que exerce juntamente com o LD e o aluno o papel de protagonista no processo de ensino-aprendizagem, pois, por mais adequado que seja um LD, vale ressaltar que a função do professor não deverá ser minimizada; cabe ao professor a tarefa de apresentar ao aluno o conteúdo constante no LD e também contrapô-lo se houver a necessidade. Por fim, ponderamos que as formulações dos avaliadores reforçam a ideia

de que a variedade de textos e de gêneros “propicia” a “formação de leitores críticos”. Observemos, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD1 e, em seguida, veremos a demonstração dos pré-construídos que embasam a constituição e a formulação dos efeitos de sentidos presentes na sequência a seguir:

**SD:** “A obra apresenta uma vasta seleção de textos e gêneros, o que propicia a formação de leitores críticos”.

A partir dessa sequência discursiva, podemos ver em funcionamento o pré-construído de que:

a) há livros didáticos que não apresentam uma vasta seleção de textos e de gêneros, e estes não devem ser escolhidos.

b) há livros didáticos que apresentam uma vasta seleção de textos e de gêneros.

c) há livros didáticos que apresentam uma vasta seleção de textos e de gêneros e propicia a formação de leitores críticos.

d) há livros didáticos que não apresentam uma vasta seleção de textos e de gêneros e não propicia uma formação de leitores críticos.

e) apresentar uma vasta seleção de textos e de gêneros é relevante, porém não é o suficiente.

f) o livro didático além de apresentar uma vasta seleção de textos e de gêneros deverá propiciar a formação de leitores críticos.

**FD1: Posição sujeito 1:** Apresenta uma vasta seleção de textos e de gêneros.

**Posição sujeito 2:** Apresenta uma vasta seleção de textos e de gêneros e propicia a formação de leitores críticos.

**FD2:** Não apresenta uma vasta seleção de textos e de gêneros.

A partir dos pré-construídos oriundos da sequência discursiva, é possível perceber a tomada de posição dos avaliadores em relação ao ensino do eixo leitura a partir do LD. Os avaliadores em suas formulações parecem revelar que é importante o ensino de leitura por meio dos diversos textos e gêneros, pois essa proposta viabiliza o que eles caracterizam de “formação de leitores críticos”. O que vai ao encontro ao que os autores pontuaram ao apresentarem a proposta da coleção acerca do eixo leitura, quando enunciam que a coleção tem o “compromisso com a formação de leitores competentes”. Isso porque “a coleção abrange diversos gêneros

textuais e indica outros tantos, como fontes de pesquisa, que são de fácil acesso dentro e fora da sala de aula”. Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 9, as discursividades que marcam as deflagrações de convergências e de divergências acerca do eixo leitura constantes na coleção didática *Apoema Português*. Em outras palavras, apresentaremos a unidade e a dispersão nos enunciados de autores e de avaliadores do LD acerca da leitura.

**Quadro 9** - Unidade e/ou Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Apoema Português* acerca do eixo leitura.

Autores	Avaliadores
<p>- “O compromisso com a formação de leitores competentes é o ponto de partida do trabalho em cada unidade”;</p> <p>- “Para isso, a coleção abrange diversos gêneros textuais e indica outros tantos, como fontes de pesquisa, que são de fácil acesso dentro e fora da sala de aula”.</p>	<p>- “A obra apresenta uma vasta seleção de textos e gêneros”;</p> <p>- “O que propicia a formação de leitores críticos que levam <u>em consideração</u> o <u>contexto de produção</u>”.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

A partir dos enunciados apresentados no quadro 9, é possível compreender os pontos convergentes entre as discursividades dos autores e dos avaliadores; a partir do lugar discursivo de cada sujeito, fica evidenciado a concordância entre autores e avaliadores acerca da importância dos diversos textos e gêneros para o ensino de leitura. As formulações dos autores apontam que uma seleção de diversos gêneros contribui para a “formação de leitores competentes”, enquanto os avaliadores pontuam que “uma vasta seleção de textos e gêneros” irá possibilitar “a formação de leitores críticos”. Por meio das discursivizações, podemos observar que não há uma tensão e nenhum desencontro de ideias entre os sujeitos acerca do eixo leitura. Mesmo diante dos pré-construídos a respeito da mesma materialidade discursiva, fica evidenciada a aproximação das discursivizações entre autor e avaliador em relação às propostas sobre o ensino de leitura por meio de textos e de gêneros diversos.

Na segunda coleção analisada, *Geração Alpha de Língua Portuguesa*, de Cibele Loprest Costa e Gretta Marchetti, publicada pela editora SM Educação, as autoras enfocam que:

**RD - 2** (Autores)

As atividades de leitura propostas ao longo da coleção orientam os alunos na construção dos sentidos do texto, promovendo o desenvolvimento de importantes habilidades que vão desde o compartilhamento da leitura até o levantamento de hipóteses e o posicionamento crítico em relação ao que é expresso no texto. O principal objetivo dessa proposta é possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente, de modo que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem.

Os autores iniciam fazendo uma apresentação que está inserida em uma seção intitulada

de “As práticas de linguagens e os eixos”; nessa seção, os autores abordam a importância da Língua Portuguesa no cotidiano das pessoas e ressaltam que a coleção proporciona o contato com diversas práticas de linguagens, desse modo destacam os eixos: Leitura, Produção de textos, Oralidade e Análise linguística/Semiótica; na sequência, a primeira seção que é destinada ao eixo leitura e assim consecutivamente com os demais eixos.

Na seção destinada ao eixo leitura, os autores iniciam as suas formulações relatando que a coleção é constituída por atividades direcionadas ao ensino de leitura, pontuam por meio da expressão “ao longo” que as atividades destinadas para o ensino dessa modalidade da língua não se limitam somente em uma determinada parte da obra, mas no decorrer dela. É relevante destacar que aparentemente os autores apontam em suas formulações uma proposta de leitura que possibilita a multiplicidade dos sentidos, pois, ao destacarem que o ensino de leitura se dará por meio de “atividades de leitura”, apresentam que o objetivo dessas atividades será o de “orientar” os alunos.

Assim, podemos observar que, de acordo com as formações imaginárias, os autores precedem a imagem do aluno, quando afirmam que a função das atividades é de nortear os alunos no processo de “construção dos sentidos do texto”. Com isso, espera-se um aluno que tenha a capacidade de ler um texto e construir sentidos a ele, o que rompe com uma conceituação tradicional que relaciona a leitura como espaço de interpretação fechado e limitado em que só é válida a ideia do autor ou a do professor (que ocupava/ou ocupa a função de detentor do conhecimento). Essa percepção cristalizou pré-construídos que contribuem para a existência de uma barreira entre aluno e leitura, algo que impossibilita o aluno de expor ideias e de se deixar levar pela imaginação e pela fruição a partir da leitura.

Podemos observar que os autores desta coleção, assim como os autores da coleção analisada anteriormente, também usam a expressão “leitores competentes” para demonstrarem uma característica do leitor que tenha a capacidade de construir sentidos ao texto, viabilizando o que os autores denominam de “importantes habilidades”, “compartilhamento da leitura”, “levantamento de hipóteses” e “posicionamento crítico”. Características relevantes a serem colocadas em prática pelo leitor, tendo em vista a importância de inferir sentidos, de questionar, de criticar, de ler além da superficialidade e de buscar extrair sentidos a partir das capilaridades do texto. Vejamos, a seguir, uma sequência discursiva recortada de RD2 e, mais adiante, a apresentação de pré-construídos que enfatizam o que estamos apontando e que está presente na sequência mencionada logo a seguir:

**SD:** “O principal objetivo dessa proposta é possibilitar a realização de um trabalho de

leitura consistente, de modo que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos que não têm como proposta possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente, e estes não devem ser aprovados.

b) há livros didáticos que têm como proposta possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente.

c) há livros didáticos que não têm como proposta possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente, e os alunos não se tornam leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem.

d) há livros didáticos que têm como proposta possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente, e os alunos se tornam leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem.

e) Propor possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente é importante, mas não é o suficiente.

f) O livro didático não só deve possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente, mas também deve possibilitar que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem.

**FD 1: Posição sujeito 1:** Possibilitar um trabalho de leitura consistente.

**Posição sujeito 2:** Possibilitar um trabalho de leitura consistente de modo que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem.

**FD 2:** Não possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente.

A partir desse levantamento, realizado por meio dos pré-construídos, aparentemente, torna-se perceptível a tomada de posição dos autores acerca do papel do LD em relação ao ensino de leitura, ou seja, o LD deve possibilitar a realização de um trabalho de leitura consistente, de modo que os alunos se tornem leitores competentes, capazes de analisar criticamente o que leem. Essa tomada de posição reforça a ideia de que o aluno, para se tornar um “leitor competente” segundo as formulações dos autores, deverá participar do processo de construção de sentidos, o que irá contribuir para o desenvolvimento de habilidades como: o

compartilhamento de leituras, levantar questionamentos, desenvolver o senso crítico, levando em conta a aspectos históricos, sociais e culturais.

Analisemos, a seguir, as formulações dos avaliadores no que se refere ao eixo leitura acerca da obra citada anteriormente.

**RD - 2 (Avaliadores)**

No que se refere à Leitura, compreendida como interação entre autor, texto e leitor, as atividades, com estratégias variadas e com nível de dificuldade crescente, exploram efeitos de sentido nos textos disponíveis, buscando identificar o saber prévio dos alunos, com proposições de situações que favorecem o levantamento de hipóteses e, muitas vezes, a realização de inferências.

Diferentemente dos autores, os avaliadores não destinaram uma seção específica para cada eixo, suas formulações acerca dos eixos estão inseridas em uma seção denominada de “Visão Geral”, ou seja, uma abordagem geral a respeito da coleção. No terceiro parágrafo, os avaliadores tratam sobre o eixo leitura, no entanto apenas quatro linhas foram destinadas para as considerações sobre essa modalidade da língua. É importante destacar que essa forma compacta se estendeu aos demais eixos; podemos ressaltar, por exemplo, o eixo oralidade como o que menos os avaliadores fizeram formulações, ou seja, apontamentos analíticos.

Os avaliadores iniciaram as suas formulações sobre a apresentação do trabalho com a leitura, fazendo uma acepção do que concerne à leitura, a partir do enunciado “interação entre autor, texto e leitor”. Como podemos observar, os autores por meio dessa formulação demonstram o que eles compreendem acerca dessa modalidade da língua. Ao tratarem sobre as atividades, por meio da formulação “estratégias variadas”, pontuam que as atividades apresentam características diferentes e são formuladas contendo o que denominam de “dificuldade crescente”. Ainda acerca das características das atividades, os avaliadores marcam uma tomada de posição por meio da formulação “exploram efeitos de sentidos nos textos”; o que marca uma concordância com as formulações dos autores que, ao apresentarem a coleção, demonstraram que uma das propostas da coleção seria conduzir o aluno na construção dos sentidos presentes no texto. De um modo geral, aparentemente, a avaliação tem aspectos positivos, já que os avaliadores, por meio das suas formulações, apresentaram concordância com os autores, que apresentaram uma coleção que tem como promessa propiciar o ensino de leitura no âmbito de uma leitura discursiva, considerando o conhecimento dos alunos e permitindo a interação e a construção dos sentidos. Vejamos, a seguir, uma sequência discursiva retirada do RD2, e, por meio do pré-construído, mostraremos os sentidos positivos que ecoam acerca da leitura na respectiva sequência:

**SD:** “Exploram efeitos de sentido nos textos disponíveis, buscando identificar o saber prévio dos alunos”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos que não exploram efeitos de sentido nos textos, estes não devem ser aprovados.

b) há livros didáticos que exploram efeitos de sentido nos textos disponíveis.

c) há livros didáticos que não exploram efeitos de sentido nos textos disponíveis, e não buscam identificar o saber prévio dos alunos.

d) há livros didáticos que exploram os efeitos de sentido nos textos disponíveis e buscam identificar o saber prévio dos alunos.

e) explorar os efeitos de sentido nos textos disponíveis é importante, porém não é o suficiente.

f) o livro didático deve explorar os efeitos de sentido presente nos textos disponíveis, mas também deve buscar identificar o saber prévio dos alunos.

**FD 1: Posição sujeito 1:** o livro didático deve explorar os efeitos de sentido nos textos disponíveis/

**Posição sujeito 2:** o livro didático deve explorar os efeitos de sentido nos textos disponíveis, buscando identificar o saber prévio dos alunos.

**FD 2:** o livro didático não deve explorar os efeitos de sentido nos textos disponíveis.

Considerando esse levantamento oriundo de alguns pré-construídos, marca-se a tomada de posição dos avaliadores em relação ao que é importante a respeito do trabalho com a leitura. Ou seja, o LD deve proporcionar atividades que sejam capazes de nortear os alunos no trabalho de construção e de produção dos sentidos nos textos. Como podemos observar, os avaliadores fazem apontamentos convergentes com a proposta dos autores, tanto autores quanto avaliadores demonstram tomadas de posição similares em relação à participação do aluno no processo de ensino-aprendizagem voltado para a leitura; ambos têm discursividades marcadas pela ideia da construção dos sentidos, interação, depreender, mas tendo como base os saberes prévios dos alunos.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 10, partindo das discursividades de autores e de avaliadores, os pontos convergentes/ou pontos divergentes, acerca do eixo leitura, expostos na coleção *Geração Alpha - Língua Portuguesa*. Em outras palavras, iremos apontar a unidade e a dispersão a partir dos enunciados dos autores e dos avaliadores do LD acerca da leitura.

**Quadro 10** - Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Geração Alpha - Língua Portuguesa*.

Autores	Avaliadores
<p>- “As atividades de leitura propostas ao longo da coleção orientam os alunos na construção dos sentidos do texto”.</p> <p>- “Promovendo o desenvolvimento de importantes habilidades que vão desde o compartilhamento da leitura até o levantamento de hipóteses e o posicionamento crítico em relação ao que é expresso no texto”.</p>	<p>- “As atividades, com estratégias variadas e com nível de dificuldade crescente, exploram efeitos de sentido nos textos”.</p> <p>- “Buscando identificar o saber prévio dos alunos, com proposições de situações que favorecem o levantamento de hipóteses e, muitas vezes, a realização de inferências”.</p>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Na formulação do enunciado “As atividades de leitura propostas ao longo da coleção orientam os alunos na construção dos sentidos do texto”, podemos observar que a coleção tem em sua proposta o trabalho com a leitura, levando em consideração a relação entre o leitor e os sentidos. As atividades são destinadas a orientar o leitor no processo de construção dos sentidos, tendo em vista que, ao ler um texto, o aluno, além de compreender os sentidos que já estão instaurados, também, poderá inferir tantos outros sentidos. Na mesma perspectiva, os avaliadores, por meio da formulação “As atividades, com estratégias variadas e com nível de dificuldade crescente, exploram efeitos de sentido nos textos”, pontuam a proposta exposta pelos autores, pois confirmam que o trabalho com a leitura busca “explorar” os efeitos de sentidos nos textos.

Dessa forma, verificamos por meio das formulações discursivizadas pelos autores e pelos avaliadores que há uma regularidade discursiva em seus dizeres, ou seja, as discursividades estão alinhadas, o que encerra uma regularidade dos sentidos instaurados, pois se por um lado os autores por meio das formulações afirmam que a coleção possibilita “o desenvolvimento de importantes habilidades que vão desde o compartilhamento da leitura até o levantamento de hipóteses e o posicionamento crítico em relação ao que é expresso no texto” em conformidade a essa formulação os avaliadores pontuam que a coleção pretende “identificar o saber prévio dos alunos, com proposições de situações que favorecem o levantamento de hipóteses e, muitas vezes, a realização de inferências” dessa forma, o modo como os avaliadores do LD posicionam-se na avaliação produz efeitos de sentidos de que a avaliação da proposta de

trabalho com o eixo leitura é favorável, não havendo sentidos de dispersão entre as formulações discursivas entre autores e avaliadores do LD.

Na terceira coleção analisada *Português: conexão em uso*, de Dileta Delmanto e Laiz B. de Carvalho, os autores destacam que:

**RD - 3** (Autoras)

O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o *texto verbal ou semiótico*, com base na fruição, compreensão, interpretação e análise de gêneros textuais. Estes estão organizados, de acordo com a BNCC, por meio dos campos de atuação das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiáticas e de atuação na vida pública. Nesta coleção, as expectativas de ensino e aprendizagem convergem para um ponto central: o de que o trabalho realizado nas diferentes seções do livro se amplie e se aprofunde de modo a permitir que o aluno desenvolva um grau progressivo de letramento que o capacite a compreender o que ouve, lê ou vê em qualquer situação de comunicação e, a partir disso, produza, com autonomia, textos (verbais, orais, visuais, verbo-visuais) de diferentes gêneros, adequados a seus propósitos, a seu interlocutor e ao contexto de circulação.

Como podemos observar a partir de RD3, as autoras iniciam as suas formulações, fazendo uma projeção da imagem do aluno, pois, ao enunciarem que na coleção o eixo leitura trata do ensino das práticas de linguagem a partir “da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico”, as autoras aparentam demonstrar a projeção de um aluno que tem a capacidade de interagir com elementos que representam significados e sentidos, abrangendo as linguagens verbais e não verbais.

É relevante observar que as autoras, ao formularem enunciados que apontam para uma idealização do aluno, também, parecem direcionar as suas formulações baseadas nas projeções de imagens dos avaliadores, considerando a posição que este ocupa; é o que podemos observar, quando enunciam que a proposta da coleção está baseada na “fruição”, na “compreensão”, na “interpretação” e na “análise de gêneros textuais” e logo na sequência formulam o seguinte enunciado “estes estão organizados, de acordo com a BNCC”.

Assim, é possível perceber que as autoras aparentemente levaram em consideração os critérios que o avaliador considera no ato da avaliação do LD, já que o processo de avaliação do LD é pautado pelos critérios de avaliação que estão dispostos por meio do edital de convocação. As autoras evidenciam haver um alinhamento entre a proposta do LD com os documentos oficiais que normatizam a educação brasileira, pois, ao destacarem que a coleção está em conformidade com a BNCC, as autoras apontam que esse alinhamento se dá por meio dos campos de atuação, ou seja, as áreas de uso da linguagem com predominância nos campos “das práticas artístico-literárias”, “estudo e pesquisa”, “jornalístico-midiáticas” e “de atuação

na vida pública”. A partir destas formulações, as autoras marcam mais uma vez que a coleção foi estruturada de acordo com os fundamentos da avaliação.

É importante destacar que, assim como as demais coleções analisadas anteriormente, as autoras também destacaram que o trabalho com a leitura também se dará por meio dos gêneros textuais. As autoras destacam que o objetivo da coleção é “permitir que o aluno desenvolva um grau progressivo de letramento”. Uma vez mais, as autoras projetam a imagem do aluno, supondo que por meio da coleção o aluno irá desenvolver de forma gradual habilidades de leitura e de escrita em uma esfera social, como podemos observar a partir do enunciado “compreender o que ouve, lê ou vê em qualquer situação de comunicação”. De um modo geral o que podemos considerar é que aparentemente as autoras, ao apresentarem o objetivo com o trabalho com o eixo da leitura, direcionam as suas formulações para evidenciar o batimento entre o conteúdo da coleção com as demandas do edital de convocação, bem como com os documentos oficiais que fundamentam a educação brasileira, neste caso a BNCC, tendo em vista que o não alinhamento entre LD, edital de convocação e documentos oficiais poderia resultar em uma suposta reprovação da coleção. Vejamos, a seguir, uma sequência discursiva retirada do RD3 e, seguidamente, os pré-construídos que reverberam a partir desta sequência:

**SD:** “O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o *texto verbal ou semiótico*, com base na fruição, compreensão, interpretação e análise de gêneros textuais. Estes estão organizados, de acordo com a BNCC”.

A partir desse trecho, podemos ver em funcionamento os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos que ao proporem o trabalho com o eixo Leitura não abordam práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais, e estes não devem ser escolhidos.

b) há livros didáticos que ao proporem o trabalho com o eixo Leitura abordam práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais.

c) há livros didáticos que ao proporem o trabalho com o eixo Leitura não abordam práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais, e não estão organizados de acordo com a BNCC.

d) há livros didáticos que ao proporem o trabalho com o eixo Leitura abordam práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais e estão organizados de acordo com a BNCC.

e) é importante o livro didático ter como referência o trabalho com o eixo Leitura abordando práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais, mas não é o suficiente.

f) o livro didático deve ter como referência o trabalho com o eixo Leitura abordando práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais e também deve estar de acordo com a BNCC.

**FD1: Posição sujeito 1:** ter como referência o trabalho com o eixo Leitura, abordando práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais e também deve estar de acordo com a BNCC.

**Posição sujeito 2:** ter como referência o trabalho com o eixo Leitura, abordando práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais e estar de acordo com a BNCC.

**FD2:** Não ter como referência o trabalho com o eixo Leitura, abordando práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, na compreensão, na interpretação e na análise de gêneros textuais e estar de acordo com a BNCC.

A partir do que evidenciam esses pré-construídos, é perceptível a tomada de posição das autoras acerca do trabalho voltado para o ensino da leitura, que, segundo as suas formulações, demonstram que o ensino dessa modalidade da língua deve ter como referência o ensino das práticas de linguagens “decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico”, ou seja, o aluno não deverá ser meramente um leitor que reproduz sentidos já existentes no texto, mas deverá relacionar-se com o texto em busca de interagir, segundo as autoras formulam “com base na fruição, compreensão, interpretação e análise de gêneros textuais. Para tanto, as autoras

fundamentam as suas tomadas de posição sustentando suas ideias de acordo com as balizagens da BNCC; em síntese, interpeladas pelos sentidos instaurados acerca da leitura, as autoras assumem tomadas de posição que se alinham aos critérios do edital de convocação, aos documentos oficiais, isso acontece a partir da projeção da imagem do avaliador.

Ponderemos, a seguir, as formulações dos avaliadores referentes ao eixo leitura, no que concerne à obra mencionada anteriormente.

**RD - 3 (Avaliadores)**

No eixo da Leitura, as experiências propostas pela coleção destacam-se pela multiplicidade de gêneros, explorando-se os textos em suas dimensões diversas, relacionando as especificidades do gênero em estudo com os sentidos possivelmente construídos pelo texto. Além desse trabalho, a obra preocupa-se ainda com o desenvolvimento da leitura literária, de modo que se leve os alunos à apreciação do texto literário, pela leitura de textos, trechos de obras, obras completas. Para isso, há uma preocupação na forma como os textos da esfera literária são apresentados aos alunos, cuidando-se para que as leituras propostas sirvam tanto para levar o aluno à fruição pela leitura, quanto para mostrar-lhe os caminhos possíveis à compreensão dos textos dessa esfera.

Como podemos perceber, nesse RD3, os avaliadores iniciam as suas formulações procurando, primeiramente, mostrar algumas características da coleção; para tanto, formulam por meio do enunciado “as experiências propostas pela coleção destacam-se”. Observemos que, por meio dessa formulação, os avaliadores aparentemente buscam realçar uma proposta voltada ao trabalho com a leitura na coleção em questão. Para esse fim, realçam que a coleção se sobressai pela presença da “multiplicidade de gêneros”. Essa discursividade dos avaliadores está em concordância com as formulações dos autores que em um dado momento destacaram que uma das propostas da coleção seria o trabalho com gêneros textuais.

Outro ponto que os avaliadores destacaram como relevante é acerca dos objetivos da coleção ao propor o trabalho com o eixo leitura, tendo como norteador os gêneros textuais. Desse modo, os avaliadores complementam as suas formulações a partir do enunciado “explorando-se os textos em suas dimensões diversas, relacionando as especificidades do gênero em estudo com os sentidos possivelmente construídos pelo texto”. Percebemos que os sentidos produzidos, por meio dessa formulação dos avaliadores, indicam um batimento com os interesses dos autores ao proporem o ensino da leitura por meio dos gêneros textuais, visando à interação do aluno com o texto, bem como os processos de fruição, de compreensão e de interpretação, a partir dos sentidos produzidos no e partir do texto.

Os avaliadores, para evidenciarem que a coleção também tem como enfoque específico o trabalho com gêneros da esfera literária, utilizam em suas formulações a locução adverbial “além”, produzindo efeitos de sentido de adição, ou seja, segundo os avaliadores, a coleção

“preocupa-se ainda” com “desenvolvimento da leitura literária”, o que aparentemente caracteriza a coleção evidenciando uma perspectiva positiva, já que é relevante que os alunos tenham acesso a esse tipo de conhecimento, tanto que os avaliadores pontuam que a coleção propicia aos alunos a “apreciação do texto literário” e destacam que a coleção por meio dessa proposta de trabalhar a leitura a partir de textos literários, tem como objetivo “levar o aluno à fruição pela leitura” e “mostrar-lhe os caminhos possíveis à compreensão dos textos dessa esfera”. A partir dessas formulações discursivizadas pelos avaliadores, torna-se possível de observarmos uma rede de identificação entre as discursividades de autores e avaliadores, como podemos observar por meio dos pré-construídos que reverberam a partir da sequência que segue:

**SD:** “A obra preocupa-se ainda com o desenvolvimento da leitura literária de modo que se leve os alunos à apreciação do texto literário”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos que não se preocupam com o desenvolvimento da leitura literária, e estes não devem ser escolhidos.

b) há livros didáticos que se preocupam com o desenvolvimento da leitura literária.

c) há livros didáticos que não se preocupam com o desenvolvimento da leitura literária, e não levam os alunos à apreciação do texto literário.

d) há livros didáticos que se preocupam com o desenvolvimento da leitura literária e também levam os alunos à apreciação do texto literário.

e) é importante o livro didático se preocupar com o desenvolvimento da leitura literária, mas não é o suficiente.

f) o livro didático deve se preocupar com o desenvolvimento da leitura literária, mas também de levar os alunos à apreciação do texto literário.

**FD 1: Posição sujeito 1:** se preocupar com o desenvolvimento da leitura literária.

**Posição sujeito 2:** se preocupar com o desenvolvimento da leitura literária e levar os alunos à apreciação do texto literário.

**FD 2:** não se preocupar com o desenvolvimento da leitura literária.

Conforme viemos evidenciado, neste trabalho, estamos examinando as convergências e as divergências existentes entre as discursividades entre autores e avaliadores do LD, levando em consideração a noção de FD. Afinal, a FD regula e determina os discursos os quais o sujeito pode ou não se identificar, considerando as deflagrações de identificação ou de dispersão dos sentidos. A partir dos pré-construídos oriundos da SD mencionada anteriormente, torna-se possível observar a tomada de posição dos avaliadores, a partir da FD em que estão inscritos, ou seja, os avaliadores desta coleção assumem a sua tomada de posição, isto é, “se preocupar com o desenvolvimento da leitura literária e levar os alunos à apreciação do texto literário”. Vale ressaltar que, em se tratando de efeitos de sentido, devemos considerar a posição-sujeito, bem como a FD em que o sujeito histórico está inscrito.

Mostramos, a seguir, por meio do Quadro 11, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, as convergências e as divergências a respeito do eixo leitura, apresentadas na coleção didática *Português: Conexão e Uso*. Ou seja, apontaremos a unidade e a dispersão nos enunciados dos autores e avaliadores do LD a respeito da leitura.

**Quadro 11** - Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP Português: conexão e uso acerca do eixo leitura.

Autores	Avaliadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o <i>texto verbal ou semiótico</i>, com base na fruição, compreensão, interpretação e análise de gêneros textuais”;</li> <li>- “Estes estão organizados, de acordo com a BNCC, por meio dos campos de atuação das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiáticas e de atuação na vida pública”;</li> <li>- “permitir que o aluno desenvolva um grau progressivo de letramento que o capacite a compreender o que ouve, lê ou vê em qualquer situação de comunicação”;</li> <li>- “e, a partir disso, produza, com autonomia, textos (verbais, orais, visuais, verbo-visuais) de diferentes gêneros”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “No eixo da Leitura, as experiências propostas pela coleção destacam-se pela multiplicidade de gêneros”;</li> <li>- “explorando-se os textos em suas dimensões diversas, relacionando as especificidades do gênero em estudo com os sentidos possivelmente construídos pelo texto”;</li> <li>- “Além desse trabalho, a obra preocupa-se ainda com o desenvolvimento da leitura literária, de modo que se leve os alunos à apreciação do texto literário, pela leitura de textos, trechos de obras, obras completas”;</li> <li>- “as leituras propostas sirvam tanto para levar o aluno à fruição pela leitura, quanto para mostrar-lhe os caminhos possíveis à compreensão dos textos”.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

A partir do enunciado “O eixo Leitura aborda práticas de linguagem decorrentes da interação do aluno com o texto verbal ou semiótico, com base na fruição, compreensão,

interpretação e análise de gêneros textuais”, observamos que a proposta das autoras da coleção está em proximidade pelo que foi evidenciado pelos avaliadores acerca do eixo leitura, já que a formulação produzida pelas autoras reverbera a respeito da coleção atinente ao ensino da leitura, tendo como referência a relação do aluno com texto, a partir de uma leitura que possibilite o aluno a fruir, a compreender e a interpretar a partir dos gêneros textuais. Os avaliadores pontuam em suas formulações a “multiplicidade dos gêneros”, as tomadas de posição dos avaliadores mostram efeitos de sentido de uma avaliação positiva, tanto que os avaliadores evidenciam que as atividades voltadas para o trabalho com a leitura “destacam-se pela multiplicidade de gêneros”. Percebe-se uma unidade discursiva acerca dos sentidos instaurados a partir das formulações dos autores e dos avaliadores.

As autoras também destacam em suas formulações que o trabalho com diversos gêneros visa “permitir que o aluno desenvolva um grau progressivo de letramento que o capacite a compreender o que ouve, lê ou vê em qualquer situação de comunicação”; em concordância, os avaliadores destacam que “as leituras propostas sirvam tanto para levar o aluno à fruição pela leitura, quanto para mostrar-lhe os caminhos possíveis à compreensão dos textos”. Assim como nas demais coleções analisadas anteriormente, observamos nesta coleção as discursividades dos autores e dos avaliadores não se tencionam, ou seja, não há embates ou enfrentamentos, ou seja, não há uma dispersão de sentidos.

Na quarta coleção analisada, *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*, de Witon Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicada pela editora Moderna, os autores destacam que:

#### **RD - 4 (Autores)**

##### **Leitura/escuta**

As atividades de leitura representam um dos principais eixos de trabalho da obra. A seleção dos gêneros teve por critérios o trabalho com as duas modalidades da língua (oral e escrita), a variação das linguagens e dos tipos textuais (narrar, relatar, argumentar, expor e descrever), os diferentes graus de formalidade, a maior ou menor relação deles com a cultura digital e as múltiplas semioses (diferentes linguagens), as práticas sociais envolvidas (formação escolar, defesa de direitos, expressão artística etc.), entre outros fatores.

Além disso, por meio da proposição de diferentes gêneros textuais, há um trabalho articulado com as competências gerais propostas na BNCC (2017), considerando a valorização do conhecimento (competência 1), o pensamento científico, crítico e criativo (competência 2), o repertório cultural (competência 3), a comunicação (competência 4), a cultura digital (competência 5), o trabalho e projeto de vida (competência 6), a argumentação (competência 7), o autoconhecimento e autocuidado (competência 8), a empatia e cooperação (competência 9) e a responsabilidade e cidadania (competência 10).

A abordagem do gênero textual em foco no capítulo inicia-se com a seção **Leitura 1**, composta de um texto selecionado. Em seguida vêm as seções **Desvendando o texto** e **Como funciona [nome do gênero] (Como funciona o verbete, por exemplo)**. A

primeira destas duas seções tem como objetivo explorar a compreensão global do texto, enquanto a segunda direciona a leitura para observações relativas às características do gênero – etapas que, sabemos, não são excludentes nem rígidas. Entendemos que os alunos já têm familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio. Assim, espontaneamente ou sob orientação (ações do professor e atividades propostas), serão capazes de reconhecer e de relacionar, entre outros aspectos, o conteúdo temático, a construção composicional, os procedimentos linguísticos, o leitor previsto, os pontos de vista envolvidos e os usos e funções relacionados com as atividades típicas do campo de atuação, entendendo sua articulação na construção do sentido e suas implicações na recepção. Essa primeira etapa é finalizada com um box conceito curto, intitulado **Da observação para a teoria**, que sistematiza o que foi observado. Entendemos que, após analisar com profundidade o texto e observar determinados elementos nele presentes, os alunos terão condições de apreender aspectos teóricos. Tudo isso de forma não transmissiva.

**A Leitura 2** é uma nova oportunidade de leitura global, agora feita por um aluno mais consciente dos recursos de composição do texto e de suas implicações. Na seção **Refletindo sobre o texto** propõem-se atividades que permitem observar novamente alguns aspectos e avançar na compreensão de novos elementos, que resultam, mais uma vez, no box **Da observação para a teoria**. Cumpra lembrar que essas etapas não tomam o estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo, procurando considerar a interação ativa do leitor com o texto. É uma preocupação da coleção evitar a “gramaticalização” dos gêneros textuais, por isso nos afastamos de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros (Baltar e outros, 2005). O trabalho prevê, em consonância com a BNCC (p. 70 a 72, especialmente), o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológico entre outras (Grifos dos autores).

Levando em consideração o dispositivo das formações imaginárias, podemos observar, a partir das formulações dos autores da coleção discursividades, que estas mostram uma certa relevância para o eixo leitura em relação aos demais eixos. Isso porque os autores deixam evidenciar esse destaque, quando afirmam que “As atividades de leitura representam um dos principais eixos de trabalho da obra”. Observamos que os autores não caracterizam o eixo leitura como o principal eixo, porém ressaltam que esse eixo representa “um dos principais”. As tomadas de posição dos autores produzem efeitos de sentido de que se a obra é constituída por eixos considerados principais. Aparentemente, os autores apontam para a existência de eixos que não são considerados principais, diante dessas formulações evidencia a ideia de que o eixo leitura ocupa um lugar de notoriedade na obra, ou que, juntamente com outros eixos de ensino, a leitura é tida como mais relevante.

Sabemos que é comum circular discursividades constituídas de sentidos que demonstram uma maior importância para o eixo leitura, tanto que muitos professores tendem a valorizar mais as práticas de leitura em sala de aula, dando, em alguns casos, menos importância às demais práticas. Essa valorização faz com que haja um silenciamento da proposta da BNCC que defende a ideia de que as práticas de linguagens são dependentes entre si, assim não podem

ser trabalhadas de forma estanque. Dessa forma, há, em funcionamento, tais formulações dos autores, que aparentemente apontam uma maior significância para eixo leitura; e isso contribui para reafirmar que o ensino da prática de leitura deve ter uma maior atenção, discursividades que de tanto serem repetidas tornaram-se cristalizadas e fixadas na/e pela sociedade e, de tanto serem propagadas, acabam tendo efeitos de verdade.

No decorrer do funcionamento das formulações dos autores, também, fica evidente a projeção da imagem do avaliador por meio do enunciado “há um trabalho articulado com as competências gerais propostas na BNCC (2017)”. Ou seja, ao elaborarem o conteúdo destinado ao ensino de leitura, aparentemente, os autores levaram em consideração o avaliador e a posição que este ocupa, já que se espera que o avaliador priorize aprovar coleções que estão de acordo com as demandas do edital de convocação e, também, em concordância com os documentos oficiais que norteiam a educação brasileira.

As formulações dos autores deixam entrever que a coleção está alinhada com as competências constantes na BNCC (2017), pois é considerável o fato de que, na falta de concordância entre a proposta da coleção, o edital de convocação e a BNCC, a coleção estará sujeita a ser invalidada pelos avaliadores. Vale ressaltar que, nesta coleção, o trabalho com a leitura será realizado por meio de duas seções; a primeira seção intitulada de “Leitura 1” é constituída por duas subseções, que, segundo os autores, são **“Desvendando o texto e Como funciona [nome do gênero] (Como funciona o verbete, por exemplo)**. Observamos que a coleção também tem como proposta o trabalho com a leitura por meio dos gêneros textuais, no entanto as seções dispostas na seção Leitura 1, segundo as formulações dos autores: “A primeira destas duas seções tem como objetivo explorar a compreensão global do texto, enquanto a segunda direciona a leitura para observações relativas às características do gênero”. Aparentemente, a proposta dos autores está voltada para que o aluno tenha conhecimento acerca da compressão textual e que consiga assimilar características específicas de cada gênero a ser estudado.

Vejamos que a tomada de posição dos autores mostra a projeção da imagem do aluno, que aparentemente será capaz de apreender o que a coleção projeta acerca do ensino de leitura, e os autores exteriorizam essa projeção por meio das formulações estruturantes do enunciado “entendemos que os alunos já têm familiaridade com os gêneros textuais em estudo ou com gêneros próximos, isto é, dispõem de conhecimento prévio”. Por meio dessas formulações, os autores projetam a imagem de um aluno que tem conhecimento acerca dos gêneros textuais e que, por isso, irá colocar em prática o conhecimento adquirido previamente.

Na segunda subseção denominada de “Leitura 2”, mais uma vez, os autores projetam a imagem do aluno, pois discursivizam que por meio desta seção os alunos terão “nova oportunidade de leitura global, agora feita por um aluno mais consciente dos recursos de composição do texto e de suas implicações”. Tais formulações dos autores remetem à imagem de um aluno que conseguirá assimilar o que foi proposto na seção anterior e que terá a capacidade de avançar em novas perspectivas de leitura. É perceptível que assim como nas demais coleções analisadas anteriormente nesta coleção o trabalho com gêneros textuais é regular, no entanto os autores preocupam-se em pontuar que “Cumpre lembrar que essas etapas não tomam o estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo, procurando considerar a interação ativa do leitor com o texto”.

De forma aparente os autores destacam que, apesar de a coleção recorrer aos gêneros textuais para ensinar a leitura, o objetivo não está pautado em um pretexto para ilustrar noções gramaticais, tanto que formulam que “é uma preocupação da coleção evitar uma “gramatização” dos gêneros textuais”. Dessa forma, os autores destacam que o objetivo é explorar questões textuais como “o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura”. Para melhor iluminar essa afirmação, consideremos a sequência discursiva retirada a partir do RD4; logo em seguida a demonstração de pré-construídos que reafirmam as discursividades de que a proposta da coleção não é a de trabalhar com gêneros textuais na perspectiva de apontar características sociocomunicativas ou de explorar a gramática.

**SD:** “É uma preocupação da coleção evitar a “gramaticalização” dos gêneros textuais, por isso nos afastamos de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento os pré-construídos de que:

a) há coleções que não se preocupam em evitar a gramatização dos gêneros textuais, e estas não deve ser escolhidas.

b) há coleções que se preocupam em evitar a gramatização dos gêneros textuais.

c) há coleções que não se preocupam em evitar a gramatização dos gêneros textuais, e se aproximam de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros.

d) há coleções que se preocupam em evitar a gramatização dos gêneros textuais, e se afastam de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros.

e) há coleções que se preocupam em evitar a gramatização dos gêneros textuais, mas não é o suficiente.

f) A coleção deverá se preocupar em evitar a gramatização dos gêneros textuais, e também deverá se afastar de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros.

**FD 1: Posição sujeito 1:** evitar a gramatização dos gêneros textuais.

**Posição sujeito 2:** evitar a gramatização dos gêneros textuais e se afastar de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros.

**FD 2:** Não evitar a gramatização dos gêneros textuais.

Ponderamos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição dos autores dessa coleção demonstra manifestar-se de forma favorável ao ensino de leitura a partir dos gêneros textuais, mas não se limitando a um trabalho voltado para a exploração das características e das especificidades de cada gênero, bem como por meio de suas formulações aparentam discordar do uso do trabalho com gêneros nas práticas de leitura como um pretexto para descrição das estruturas formais do gênero. Assim, a coleção apresenta uma proposta voltada para a fruição, a compreensão, a construção dos sentidos excluindo a ideia de propor o “estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo”. Dessa forma, a partir do interior de uma FD com a qual o sujeito se identifica, marca a tomada de posição dos autores que sugerem “evitar a gramatização dos gêneros textuais e se afastar de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros”.

Observamos, a seguir, as formulações dos avaliadores, no que concerne ao eixo leitura acerca da obra referida anteriormente.

**RD - 4 (Avaliadores)**

A prática de linguagem de Leitura tem como suporte uma coletânea constituída de textos de vários gêneros textuais, que abordam temas de relevância social e complexidade adequada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental. Pela diversidade que apresenta, a coletânea favorece experiências significativas de leitura, tanto em relação aos gêneros quanto aos assuntos que se propõem a discutir. Além de ler textos verbais, há a presença de textos multissemióticos, que favorecem o desenvolvimento de habilidades ligadas à ampliação do conhecimento sobre os temas explorados. As atividades propiciam a proficiência do aluno em leitura e exploram a ativação de conhecimentos prévios, a localização de informações disponíveis no texto, a compreensão global do texto lido e a percepção da intertextualidade, bem como estimulam a reflexão, o posicionamento crítico e a elaboração de perspectivas sobre assuntos que rodeiam os alunos[...]

O trabalho geral com o eixo da leitura é significativo na coleção, na medida em que as atividades contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente e buscam preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

Nesse RD4, a formulação dos avaliadores aponta para o trabalho da leitura a partir dos gêneros textuais. Os avaliadores destacam que “A prática de linguagem de Leitura tem como suporte uma coletânea constituída de textos de vários gêneros textuais.”; algo que os autores também evidenciaram em suas discursividades ao tratarem sobre o ensino de leitura por meio dos gêneros textuais. Os avaliadores pontuam a presença de diversos gêneros textuais: “a coletânea favorece experiências significativas de leitura”. A partir das formulações dos avaliadores, podemos observar as suas tomadas de posição, ao afirmarem que a coleção propicia “experiências significativas de leitura”; aparentemente deixam evidenciar uma avaliação favorável acerca da coleção.

Os avaliadores por meio de suas formulações também apontam que as atividades destinadas ao ensino de leitura possibilitam que os alunos se tornem leitores proficientes, isso fica perceptível, quando os autores formulam que “As atividades propiciam a proficiência do aluno em leitura”. Os avaliadores ressaltam também que as atividades “exploram a ativação de conhecimentos prévios”. Ou seja, essa formulação dos avaliadores vai ao encontro das discursividades dos autores que, ao apresentarem as propostas da coleção acerca do eixo leitura, também, pontuaram que a coleção pretende relevar os conhecimentos prévios dos alunos. Desse modo, é possível perceber que há uma regularidade discursiva entre as discursividades de autores e aquelas em funcionamento a partir das formulações dos avaliadores desta coleção.

As formulações dos avaliadores remetem para uma avaliação satisfatória da coleção, ao finalizarem a análise a respeito da abordagem sobre o eixo leitura na coleção; eles mostram de forma aparente que a proposta da coleção é adequada, como podemos considerar por meio do enunciado “O trabalho geral com o eixo da leitura é significativo na coleção”. Para tanto, logo em seguida, os avaliadores justificam essa tomada de posição, ao afirmarem “que as atividades contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente”. Segundo os avaliadores, as habilidades que irão propiciar aos alunos a capacidade de se tornar um leitor proficiente são “localização de informações disponíveis no texto”, “compreensão global do texto” e “percepção da intertextualidade” entre outras como o conhecimento prévio e percepção crítica.

Vejam, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD4 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que circulam acerca do ensino da leitura:

**SD:** “as atividades contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente e buscam preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos com atividades que não contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente, e estes não devem ser escolhidos.

b) há livros didáticos com atividades que contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente.

c) há livros didáticos com atividades que não contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente, e que não buscam preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

d) há livros didáticos com atividades que contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente, e que buscam preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

e) ter atividades que contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente é importante, mas não é o suficiente.

f) o livro didático não só deve conter atividades que contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente, mas também deve buscar preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

**FD1 - Posição sujeito 1:** propor atividades que contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente/

**Posição sujeito 2:** propor atividades que contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente e preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade.

**FD2** - não propor atividades que contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente.

Atentamos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição dos avaliadores dessa coleção parece assumir uma perspectiva de que o livro didático, além de propor atividades constituídas de habilidades essenciais para a contribuição de um leitor proficiente, deve,

também, preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diversos gêneros que estão inseridos em nossa sociedade.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 12, a partir das discursivizações de autores e de avaliadores, os pontos convergentes e/ou pontos divergentes acerca do eixo leitura, constantes na coleção didática *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem*. Em outras palavras, mostraremos a unidade e a dispersão presentes nos enunciados de autores e de avaliadores do LD a respeito da Leitura.

**Quadro 12** - Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Se Liga na Língua: Leitura, Produção de Texto e Linguagem* acerca do eixo leitura.

Autores	Avaliadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “por meio da proposição de diferentes gêneros textuais, há um trabalho articulado com as competências gerais propostas na BNCC (2017)”; -</li> <li>- “A primeira destas duas seções tem como objetivo explorar a compreensão global do texto, enquanto a segunda direciona a leitura para observações relativas às características do gênero”;</li> <li>- “Cumprir lembrar que essas etapas não tomam o estudo da teoria sobre os gêneros como um fim em si mesmo, procurando considerar a interação ativa do leitor com o texto”;</li> <li>- “É uma preocupação da coleção evitar a “gramaticalização” dos gêneros textuais, por isso nos afastamos de um tratamento descritivo, falha que tem sido observada no ensino da língua por gêneros”;</li> <li>- “o desenvolvimento de estratégias e procedimentos de leitura que recorram aos conhecimentos prévios, confirmem antecipações e inferências, ampliem o repertório linguístico, conduzam à reflexão crítica sobre as informações e posicionamentos explícitos ou implícitos no texto e estimulem as apreciações estéticas, éticas, políticas e ideológico entre outra”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “prática de linguagem de Leitura tem como suporte uma coletânea constituída de textos de vários gêneros textuais, que abordam temas de relevância social e complexidade adequada a alunos dos anos finais do Ensino Fundamental”;</li> <li>- “As atividades propiciam a proficiência do aluno em leitura exploram a ativação de conhecimentos prévios”;</li> <li>- “a localização de informações disponíveis no texto, a compreensão global do texto lido e a percepção da intertextualidade, bem como estimulam a reflexão, o posicionamento crítico e a elaboração de perspectivas sobre assuntos que rodeiam os alunos.</li> <li>- “o trabalho geral com o eixo da leitura é significativo na coleção, na medida em que as atividades contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente e buscam preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros que circulam em nossa sociedade”.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela autora.

A partir do enunciado “As atividades propiciam a proficiência do aluno em leitura exploram a ativação de conhecimentos prévios”, observamos que os avaliadores assumem uma tomada de posição, que evidencia aparentemente uma avaliação favorável no que diz respeito às atividades destinadas ao ensino da prática de leitura, tanto que destacam que as atividades contribuem para a formação de um leitor proficiente. Segundo os avaliadores, uma das características das atividades é estimular o conhecimento que o aluno adquiriu anteriormente.

Se atentarmos para o Quadro 12 e levarmos em consideração os diferentes lugares discursivos entre autores e avaliadores, no que se refere acerca das discursividades relacionadas

ao eixo leitura na coleção analisada, podemos perceber a presença de discursividades análogas. Os avaliadores, ao analisarem a referida coleção, formulam, por meio dos seus enunciados, discursividades que aparentemente apontam para uma avaliação positiva da coleção. É o que podemos perceber a partir da formulação “o trabalho geral com o eixo da leitura é significativo na coleção, na medida em que as atividades contemplam as habilidades necessárias para a formação de um leitor proficiente e buscam preparar o aluno dos anos finais para a leitura de diferentes gêneros[...]”. Desse modo, ao considerarmos os lugares discursivos de autores e de avaliadores do LD, é perceptível que as discursividades apontam para uma regularidade no funcionamento discursivo.

Na quinta coleção analisada, *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*, de Marisa Balthasar e Shirley Goulart, publicada pela editora Moderna LTDA, as autoras mencionam que:

**RD - 5 (Autoras)**

Caracteriza esta seção uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática visando à variedade de gêneros, escolhidos de acordo com o recorte temático da unidade e a adequação destes à faixa etária dos(as) estudantes e suas necessidades de formação. Nesta seção serão propostas de uma a três atividades de leitura em diferentes modalidades, de acordo com a natureza do texto e os objetivos de aprendizagem. Dentre as modalidades destacamos a leitura em voz alta pelo professor, a leitura colaborativa (ou compartilhada), a roda de leitura e roda de conversa, a leitura para estudo do texto etc.

A seção de leitura tem como objetivos:

- alimentar a discussão sobre o tema da unidade e, conseqüentemente, a produção do gênero proposto;
- possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e explorar as características temáticas e específicas dos textos (linguísticas, textuais e discursivas), necessárias para sua compreensão e interpretação. No início dessa seção, o boxe *Antecipando a leitura* apresenta questões para levantamento de conhecimentos prévios a respeito do gênero e/ou do tema abordados no texto a ser lido, assim como para levantar expectativas de leitura.

Nas atividades de leitura dessa seção poderão aparecer as seguintes subseções:

- *Primeiras impressões* — questões de compreensão global e de exploração do contexto de produção, oferecidas para serem trabalhadas coletiva e oralmente.
- *O texto em construção* — questões que envolvem a análise linguística, textual e discursiva, de modo a possibilitar aos alunos a percepção dos recursos e das estratégias usados pelo autor na construção do texto, para que lhe atribuam sentidos, intenções e valores e se posicionem sobre ele (Grifão das autoras).

Conforme dá a perceber o RD5, as autoras iniciam as suas formulações, destacando que a seção destinada a tratar acerca do eixo leitura é caracterizada por “uma cuidadosa seleção de textos”. Observamos que as autoras pontuam que não se trata simplesmente de uma seleção, mas utilizam o adjetivo “cuidadosa” para aparentemente evidenciar que houve uma seleção cautelosa de textos, o que parece mostrar uma certa preocupação por parte das autoras ao

escolherem os textos que estão expostos na coleção didática. Ainda em conformidade com as formulações das autoras, podemos perceber que essa “seleção cuidadosa” foi feita a partir dos campos de atuação “na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática”. Vale ressaltar que, de acordo com a BNCC (2017), os campos de atuação relacionados ao componente curricular Língua Portuguesa anos finais do Ensino Fundamental são: campo jornalístico/midiático, campo artístico-literário, campo da vida pública e campo das práticas de estudo e pesquisa. Os campos de atuação permitem considerar as práticas linguagem como leitura, produção de textos orais e escritos.

As autoras apontam que a coleção é constituída por “uma variedade de gêneros”, ou seja, assim como nas demais coleções analisadas anteriormente as autoras dessa coleção apresentam que o trabalho com a leitura ocorrerá por meio de diversos gêneros textuais, porém essa ampla possibilidade de gêneros textuais também aconteceu por meio de uma seleção. E, segundo as autoras, os gêneros textuais foram selecionados “de acordo com o recorte temático da unidade e a adequação destes à faixa etária dos(as) estudantes e suas necessidades de formação”.

Ao abordar sobre as propostas de atividade para o eixo leitura, as autoras mencionam que “serão propostas de uma a três atividades de leitura”, considerando um conjunto de modalidades, que são “a leitura em voz alta pelo professor, a leitura colaborativa (ou compartilhada), a roda de leitura e roda de conversa, a leitura para estudo do texto”. Como podemos notar, as autoras evidenciam a participação do professor nesse processo direcionado para o ensino de leitura, tendo em vista o dispositivo das formações imaginárias. De acordo com o que viemos mobilizando neste trabalho, por meio da formulação “a leitura em voz alta pelo professor”, é possível considerar uma antecipação da imagem do professor que irá utilizar o recurso da leitura em voz alta para intermediar o ensino de leitura aos seus alunos.

As autoras articulam um conjunto de formulações que destinam a tratar acerca dos objetivos da seção leitura; entre os objetivos delimitados pelas autoras, fica perceptível o modo como as discursividades apontam para enfatizar o ensino de leitura por meio dos gêneros textuais. Essa discursividade fica explícita por meio do enunciado “possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e explorar as características temáticas e específicas dos textos (linguísticas, textuais e discursivas), necessárias para sua compreensão e interpretação”. Percebemos que as autoras em alguns momentos das suas formulações discursivizam a respeito do fato de a coleção dispor de uma diversidade de gêneros textuais. Aparentemente, essa seria uma característica relevante da coleção. Vejamos, a seguir, a sequência discursiva recortada de

RD5 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que reproduzem sentidos positivos a respeito do ensino de leitura por meio de diversos gêneros textuais, na referida sequência.

**SD:** “Caracteriza esta seção uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática visando à variedade de gêneros”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos que não dispõem de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática, e estes não devem ser escolhidos.

b) há livros didáticos que dispõem de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática.

c) há livros didáticos que dispõem de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática e, visa a variedade de gêneros.

d) há livros didáticos que não dispõem de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática e, não visam à variedade de gêneros.

e) dispor de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática é importante mais não é o suficiente.

f) o livro didático deve dispor de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática, mas também deve visar à variedade de gêneros.

**FD1 - Posição sujeito 1:** dispor de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática/

**Posição sujeito 2:** dispor de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática e visar a variedade de gêneros.

**FD2:** Não dispor de uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática.

Percebemos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição das autoras dessa coleção aparenta uma concordância em relação à ideia de que a coleção didática, no que se refere ao trabalho com o eixo leitura, não só deve ser constituída por uma seção caracterizada por uma cuidadosa seleção de textos como deve também visar a uma diversidade de gêneros. Podemos perceber que as diversas posições-sujeito evidenciam diferentes efeitos de sentido o que marca a heterogeneidade característica de todo discurso.

Analisemos, a seguir, as formulações dos avaliadores no que diz respeito ao eixo leitura, no que se refere à obra aludida anteriormente.

**RD - 5 (Avaliadores)**

A prática de Leitura conta com textos que tratam de temas recorrentes na sociedade brasileira e internacional, como por exemplo: Internet e redes sociais, consumismo, adolescência e baixa autoestima, diversidade cultural, direitos humanos, meio ambiente e participação política, ética nas relações pessoais, fake news, adolescência e sexualidade, corrupção, ensino fundamental e ensino médio. Há diversos gêneros textuais contemplados que são apresentados em diferentes suportes, lançando olhar para as novas tecnologias, o que oportuniza a formação do leitor midiático digital. No entanto, nem sempre o gênero textual proposto na atividade é aquele solicitado pela habilidade em foco. É recorrente as solicitações para que os alunos acessem vídeos, áudios, informações em páginas da internet, filmes, revistas, jornais digitais, podcats, entre outros, porém nem sempre a indicação de acesso é bem sucedida, pois a página em questão encontra-se indisponível [...]

[...] A metodologia empreendida para a leitura favorece o eixo da escuta, porque propõe roda de conversa e discussões reflexivas, inclusive investigando o conhecimento prévio do aluno.

Observamos que, nesse RD5, os avaliadores iniciam as suas formulações apresentando a relação dos temas que são abordados na coleção por meio dos textos, os avaliadores destacam que os temas abordados na coleção são “temas recorrentes na sociedade brasileira e internacional”. Os avaliadores realçam o fato de a coleção ser constituída por uma variedade de gêneros textuais, o que evidencia uma regularidade entre as discursividades de autores e de avaliadores, tendo em vista que as autoras da coleção demonstraram, por meio de suas discursividades, que a coleção tem como proposta o ensino de leitura a partir de uma seleção de diversos gêneros textuais. Dessa forma, os avaliadores apontam essa regularidade a partir das formulações “Há diversos gêneros textuais contemplados que são apresentados em diferentes suportes”. Por meio da formulação “lançando olhar para as novas tecnologias”, observamos que os avaliadores pontuam um aspecto relevante, já que, com o advento da tecnologia, bem como das novas mídias digitais, há uma necessidade de adequação da língua.

Isso porque, com o passar do tempo, esta vai sofrendo uma variação histórica, os avaliadores destacam que o fato de a coleção considerar o surgimento das novas tecnologias é relevante, pois “oportuniza a formação do leitor midiático digital”. Trata-se de algo aparentemente relevante, já que existe a necessidade de haver o letramento midiático, pois a sociedade está cada vez mais introduzida nessa realidade que demanda a identificação e a interpretação dos diversos tipos de mídias presentes na esfera digital.

Apesar de os avaliadores evidenciarem a presença de vários gêneros textuais na coleção, também, apontam uma observação importante, pois se, por um lado, a coleção dispõe de diversos gêneros textuais, por outro lado, há um desencontro, pois, conforme os avaliadores, “nem sempre o gênero textual proposto na atividade é aquele solicitado pela habilidade em foco”. Ou seja, a formulação dos avaliadores aponta para o fato de que acontece, algumas vezes, uma contradição entre o gênero que será estudado por meio da atividade e o gênero que constitui a habilidade mobilizada; aparentemente essa divergência acerca dos gêneros resulta em uma avaliação negativa.

Os avaliadores também relatam que, concernente ao eixo leitura, é muito comum haver “solicitações para que os alunos acessem vídeos, áudios, informações em páginas da internet, filmes, revistas, jornais digitais, podcats, entre outros”. Os avaliadores destacam que há uma inconsistência nessa solicitação, porque “nem sempre a indicação de acesso é bem sucedida, pois a página em questão encontra-se indisponível”. Mais uma vez, percebemos uma irregularidade discursiva entre autor e avaliador, mas, apesar de a formulação em questão apontar para uma insatisfação por parte dos avaliadores, mais adiante os avaliadores sintetizam que “A metodologia empreendida para a leitura favorece o eixo da escuta, porque propõe roda de conversa e discussões reflexivas”. Dessa forma, os avaliadores aparentam mostrar uma aprovação da metodologia proposta pela coleção para o ensino do eixo leitura, tanto que em suas formulações evidenciam que a metodologia apropriada pela coleção contribui para o eixo escuta, o que propicia aspectos como a aquisição da linguagem e o desenvolvimento da fluência leitora, como também leva em consideração o conhecimento prévio do aluno, pois o que o aluno já sabe pode vir a intermediar novas aprendizagens.

Vejamos, a seguir, a sequência discursiva retirada do RD5 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que ampliam a imagem disseminada na sociedade acerca da importância de se considerar os conhecimentos prévios do aluno ao ensinar a prática de leitura.

**SD:** “A metodologia empreendida para a leitura favorece o eixo da escuta, porque propõe roda de conversa e discussões reflexivas, inclusive investigando o conhecimento prévio do aluno”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos em que a metodologia apreendida para a leitura não favorece o eixo escuta, porque não propõe roda de conversa e discussões reflexivas, e estes não devem ser escolhido.

b) há livros didáticos em que a metodologia apreendida para a leitura favorece o eixo escuta, porque propõe roda de conversa e discussões reflexivas.

c) há livros didáticos em que a metodologia apreendida para a leitura não favorece o eixo escuta, porque não propõe roda de conversa e discussões reflexivas e, inclusive, não investiga o conhecimento prévio dos alunos.

d) há livros didáticos em que a metodologia apreendida para a leitura favorece o eixo escuta, porque propõe roda de conversa e discussões reflexivas, e investiga o conhecimento prévio dos alunos.

e) a metodologia apreendida para a leitura deve favorecer o eixo escuta, propor roda de conversa e discussões reflexivas, mas não é suficiente.

f) a metodologia apreendida para a leitura não só deve favorecer o eixo escuta, propor roda de conversa e discussões reflexivas, mas também deve investigar o conhecimento prévio dos alunos.

**FD1 - Posição sujeito 1:** favorecer o eixo escuta, propor roda de conversa e discussões reflexivas.

**Posição sujeito 2:** favorecer o eixo escuta, propor roda de conversa e discussões reflexivas e, investigar o conhecimento prévio do aluno.

**FD2:** Não favorecer o eixo escuta e não propor roda de conversa e discussões reflexivas.

Verificamos, a partir desses pré-construídos, que a tomada de posição dos avaliadores dessa coleção aponta para um trabalho com a leitura que vise a estimular aspectos linguísticos que relacionem a fala e a escuta. A tomada de posição dos avaliadores, também, mostra que é relevante considerar o conhecimento prévio do aluno, ou seja, sondar saberes adquiridos antes para construir novos saberes. Notamos, também, que há diversas posições-sujeito inscritas em

FD distintas, e isso evidencia a possibilidade de identificação do sujeito com uns discursos e (des)identificação com outros discursos.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 13, a partir das discursividades de autores e de avaliadores os pontos convergentes e/ou os pontos divergentes acerca do eixo leitura, apresentados na coleção *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. Em outras palavras mostraremos a unidade e a dispersão a partir dos enunciados de autores e de avaliadores do LD a respeito da leitura.

**Quadro 13** - Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem* acerca do eixo leitura.

Autores	Avaliadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Caracteriza esta seção uma cuidadosa seleção de textos dos campos de atuação na vida pública, nas práticas de estudo e pesquisa e jornalístico/midiática”;</li> <li>- “visando à variedade de gêneros”;</li> <li>- “serão propostas de uma a três atividades de leitura em diferentes modalidades, de acordo com a natureza do texto e os objetivos de aprendizagem”;</li> <li>- “Dentre as modalidades destacamos a leitura em voz alta pelo professor, a leitura colaborativa (ou compartilhada), a roda de leitura e roda de conversa, a leitura para estudo do texto”;</li> <li>- “possibilitar a experiência de leitura de diversos gêneros e explorar as características temáticas e específicas dos textos”;</li> <li>- “questões de compreensão global e de exploração do contexto de produção, oferecidas para serem trabalhadas coletiva e oralmente”.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Há diversos gêneros textuais contemplados que são apresentados em diferentes suportes”;</li> <li>- “lançando olhar para as novas tecnologias, o que oportuniza a formação do leitor midiático digital”;</li> <li>- “No entanto, nem sempre o gênero textual proposto na atividade é aquele solicitado pela habilidade em foco”;</li> <li>- “É recorrente as solicitações para que os alunos acessem vídeos, áudios, informações em páginas da internet, filmes, revistas, jornais digitais, podcats, entre outros, porém nem sempre a indicação de acesso é bem sucedida, pois a página em questão encontra-se indisponível”;</li> <li>- “A metodologia empreendida para a leitura favorece o eixo da escuta, porque propõe roda de conversa e discussões reflexivas,”;</li> <li>- “inclusive investigando o conhecimento prévio do aluno”.</li> </ul>

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora.

Ao analisarmos as discursividades de autores e de avaliadores, observamos uma regularidade nas formulações dos avaliadores, no que concerne ao trabalho com a leitura. Os avaliadores, no decorrer da sua avaliação, destacam pontos aparentemente positivos e que se assemelham com as formulações das autoras da coleção. Podemos evidenciar essa conformidade por meio do enunciado “A metodologia empreendida para a leitura favorece o eixo da escuta, porque propõe roda de conversa e discussões reflexivas”. Percebemos que a tomada de posição dos avaliadores parece mostrar uma avaliação positiva a respeito da metodologia que a coleção dispõe para o ensino de leitura, observemos que os avaliadores

fazem o uso do verbo “favorece”, neste caso, expressa ideia de aprovação pelo fato de a “metodologia apreendida” propor “roda de conversa e discussões reflexivas”. Os avaliadores ainda ressaltam que a proposta da coleção leva em consideração os saberes que o aluno adquiriu antes; é o que podemos ver por meio do enunciado “inclusive investigando o conhecimento prévio do aluno”. Dessa forma, os avaliadores apontam outra característica da coleção, o que também parece demonstrar uma avaliação satisfatória.

A avaliação não é constituída somente de formulações que convergem com as ideias das autoras, tanto que os avaliadores aparentam mostrar insatisfação pelo fato de a coleção demandar dos alunos pesquisas por meio do acesso à internet, mas segundo os avaliadores:

É recorrente as solicitações para que os alunos acessem vídeos, áudios, informações em páginas da internet, filmes, revistas, jornais digitais, podcasts, entre outros porém nem sempre a indicação de acesso é bem sucedida, pois a página em questão encontra-se indisponível (PNLD, 2020).

O uso da conjunção adversativa “porém”, neste caso, expressa a ideia de oposição, pois se, por um lado, a coleção solicita que os alunos acessem certos conteúdos, por outro lado, o *site* indicado para o aluno realizar tal pesquisa “nem sempre” está acessível. Vale ressaltar que é interessante propor o acesso a internet como recurso didático, porém se devem analisar questões relacionadas às possibilidades do aluno. Considerando a realidade da maioria dos estudantes da rede pública de ensino que não têm acesso a internet, por questões econômicas ou por indisponibilidade do serviço no lugar onde vivem, deve-se atentar para o fato de a aparente inclusão pode se tornar uma exclusão.

Considerando as discursividades apresentadas no Quadro 13, notemos que, a partir do lugar discursivo de avaliador do LD, há duas posições-sujeito diferentes no que concerne ao trabalho proposto na coleção acerca da leitura. Vale destacar que uma posição-sujeito aparentemente valida o trabalho com a leitura, desenvolvido na coleção, e isso é visível por meio da unidade discursiva entre as formulações de autores e de avaliadores. Já a outra posição-sujeito deixa entrever uma aparente dispersão entre as formulações de autores e de avaliadores. Dessa forma, percebemos que há proximidades e afastamentos por parte dos avaliadores em relação às discursividades das autoras no que se refere ao trabalho com a leitura, recomendado pela coleção *Singular e Plural: leitura, produção e estudos de linguagem*.

Na sexta e última coleção analisada *Tecendo Linguagens*, Tania Amara Oliveira e Luci Aparecida Melo Araújo, publicada pelo editorial IBEP - Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas LTDA, as autoras consideram que:

**RD - 6 (Autoras)**

O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros. Cada capítulo apresenta uma quantidade significativa de textos que se relacionam pela temática. Por meio da comparação dos aspectos estruturais, das linguagens e dos recursos utilizados, espera-se que os alunos consigam diferenciar os diversos gêneros, transferindo esses conhecimentos para as próprias produções. Esperamos, dessa forma, contribuir para promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas, incentivando os professores a construírem as próprias metodologias.

As estratégias de leitura variam conforme o gênero trabalhado, mas há procedimentos que podem ser considerados constantes:

- Preparação para a leitura (começando por pistas presentes no título, discussão sobre as expectativas dos alunos com relação ao texto a ser lido, levantamento de hipóteses etc.).
- Leitura oral compartilhada (uma excelente estratégia para o desenvolvimento, por exemplo, das propostas de atividades que ocorrem durante a leitura).
- Leitura silenciosa.
- Interpretação oral.
- Interpretação escrita, entre outras.

Conforme dá a perceber o RD6, as autoras iniciam as suas formulações apontando que, no que diz respeito ao trabalho com a leitura, a coleção propicia ao aluno acesso a vários textos, como podemos observar a partir do enunciado “O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes”, as autoras destacam que a coleção dispõe de uma variedade de textos e, atribuem aos textos o adjetivo “interessantes”. No entanto, vale ressaltar que as autoras, ao afirmarem que os textos são “interessantes”, evidenciam uma discursividade a que elas se mostram identificadas, isso não significa que o aluno terá a mesma ideia a respeito dos textos podendo achá-los interessantes ou não.

As autoras também destacam que a coleção visa ao trabalho com a leitura por meio de “variados gêneros”. Assim como nas demais coleções analisadas anteriormente, as autoras desta coleção aparentemente acreditam que propor uma diversidade de gêneros irá contribuir para a formação do aluno no que concerne à leitura, as autoras ainda pontuam que uma das características da coleção é a “quantidade significativa de textos” e, por meio do enunciado, “espera-se que os alunos consigam diferenciar os diversos gêneros” diante das formulações mencionadas. Percebemos que as autoras parecem justificar o motivo de a coleção ser constituída por uma “quantidade significativa de textos”, para viabilizar ao aluno o acesso a vários gêneros. Observemos que as autoras fazem o uso do adjetivo “significativas” para ressaltar que não se trata somente de “quantidade”, mas de uma quantidade ideal para proporcionar ao aluno contato com uma gama de gêneros textuais.

Vejam os que as autoras realçam que a coleção propicia tanto acesso a “uma diversidade de textos” quanto acesso a “variados gêneros”, porém, mais adiante, as autoras mostram, por meio de suas formulações, que o objetivo da coleção é também tornar relevante o ensino de leitura a partir das práticas variadas; é o que podemos considerar com base no enunciado “Esperamos, dessa forma, contribuir para promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura”. Quando as autoras abordam a importância da variedade das práticas de leitura, tocam em um ponto relevante no que tange ao trabalho com o eixo leitura, pois as práticas de leitura, quando bem conduzidas, pelo professor, pelo aluno, por meio do LD ou até mesmo por meio de outros recursos didáticos, podem tornar o ambiente escolar em uma comunidade de leitores.

Acerca das estratégias de leitura, as autoras destacam que a variedade de estratégias é uma característica da coleção, e o que irá determinar as estratégias será “o gênero trabalhado”, ou seja, a estratégia de leitura será de acordo com o gênero proposto, se, por um lado, a coleção dispõe de uma diversidade de estratégias de leitura, por outro lado, as autoras destacam que há procedimentos de leitura considerados invariáveis; é o que podemos evidenciar por meio do enunciado “mas há procedimentos que podem ser considerados constantes”. As autoras fazem o uso da conjunção adversativa “mas”, o que parece mostrar uma ideia de contraste entre as várias estratégias de leitura e os constantes procedimentos de leitura.

Ampliar as práticas de leitura pode ser relevante para a formação de um leitor que tenha a capacidade de expandir os sentidos construídos por meio da leitura, as práticas de leitura podem intermediar o encontro entre o aluno e a leitura. No entanto, a coleção didática disponibiliza um acervo diversificado de textos e de gêneros textuais não é o suficiente. Deve-se levar em consideração aspectos como as práticas de leitura e também questões metodológicas que dependem das práticas didáticas do professor. E, a respeito das metodologias utilizadas para o ensino de leitura, as autoras pontuam que a coleção instiga os professores a colocarem em prática suas “próprias metodologias”. Se levarmos em consideração o dispositivo das formações imaginárias, percebemos que as autoras projetam a imagem do professor capaz de construir a sua própria metodologia e colocá-la em prática ao mediar o ensino de leitura. Vale destacar que é importante o professor estar atento às estratégias que estão à sua disposição; deve-se considerar também o livro didático como uma ferramenta norteadora no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, caberá ao professor utilizar o livro didático a partir das suas próprias metodologias e sempre que possível recorrer a outros recursos didáticos. É importante levar em conta que o LD é um recurso de apoio para o professor, este por sua vez deverá estar

atento para não fazer um esvaziamento da sua função que não deverá ser substituída nem pelo LD nem por nenhum outro material pedagógico.

Vejam, a seguir, a sequência discursiva recortada de RD6 e, em seguida, a apresentação de pré-construídos que fundamentam a constituição e a formulação dos sentidos instaurados à referida sequência:

**SD:** “Promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas, incentivando os professores a construir as próprias metodologias”.

A partir dessa sequência, podemos ver funcionando os pré-construídos de que:

a) há livros didáticos que não promovem uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas e estes não devem ser escolhidos.

b) há livros didáticos que promovem uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas.

c) há livros didáticos que não promovem uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas, e não incentivam os professores a construir as próprias metodologias.

d) há livros didáticos que promovem uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas e que incentivam os professores a construir as próprias metodologias.

e) promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas é importante, mas não é suficiente.

f) o livro didático não só deve promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas, mas também deve incentivar os professores a construir as próprias metodologias.

**FD 1: Posição Sujeito 1:** promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas.

**Posição Sujeito 2:** promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizadas e incentivar os professores a construir as próprias metodologias.

**FD 2:** não promover uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura mobilizada e não incentivar os professores a construir as próprias metodologias.

A partir desses pré-construídos, aparentemente, fica evidenciada a tomada de posição das autoras acerca do trabalho com o eixo leitura. Ou seja, o livro didático, além de promover

uma reflexão a respeito da importância de diversificar as práticas de leitura, deve também incentivar os professores a construírem as próprias metodologias.

Consideremos, a seguir, as formulações dos avaliadores em relação ao eixo leitura, no que se refere à obra referenciada anteriormente.

**RD - 6 (Avaliadores)**

Para o eixo Leitura são propostos vários textos de diversos gêneros que evidenciam a temática do capítulo e da unidade e servem para desenvolver as diversas seções e subseções que fazem parte de cada capítulo. Há uma variedade de atividades de leitura antecipatória já no início do capítulo. As estratégias de leitura variam de acordo com o gênero trabalhado, porém se apresentam procedimentos que são constantes como preparação para leitura, leitura oral compartilhada, leitura silenciosa, interpretação oral, escrita, dentre outros, o que possibilita o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que realiza um trabalho específico com as habilidades da BNCC.

A partir de RD6, observamos que os avaliadores da coleção aludida iniciam as suas formulações, marcando que a proposta da coleção para o trabalho com o eixo leitura propõe tanto uma diversidade de textos, quanto uma diversidade de gêneros e destacam que há uma variedade de atividades pelo menos; é o que deixam entrever por meio do enunciado “Há uma variedade de atividades antecipatória já no início do capítulo”. A tomada de posição dos avaliadores parece mostrar que, logo no começo do capítulo destinado ao trabalho com eixo leitura, há uma diversidade de atividades denominadas pelas autoras de “antecipatória”; ou seja, o capítulo é constituído por atividades prévias, no entanto, como podemos observar, houve um silenciamento por parte dos avaliadores a respeito do objetivo das autoras em propor “As atividades antecipatórias”, bem como silenciaram também se a presença dessas atividades introdutórias é ou não relevante para o ensino de leitura.

Os avaliadores, ao analisarem a coleção, observaram que, no que concerne às estratégias de leitura, a coleção dispõe de uma variedade, pois a estratégia de leitura é mobilizada em conformidade com o gênero em uso. Essa ideia fica marcada por meio do enunciado “As estratégias de leitura variam de acordo com o gênero trabalhado”. Assim como as autoras desta coleção, os avaliadores também ressaltam que a coleção possui uma diversidade de estratégias de leitura e destacam que “porém se apresentam procedimentos que são constantes como preparação para leitura”. Vejamos que os avaliadores fazem o uso da conjunção adversativa “porém”, produzindo, a partir dessa formulação, percebemos que há filiação de sentidos convergente entre as discursividades de autores e de avaliadores.

Por fim, os avaliadores listam de forma consecutiva os procedimentos utilizados de forma constante pela coleção para o ensino do eixo leitura, são eles: “leitura oral compartilhada, leitura silenciosa, interpretação oral, escrita, dentre outros.” e, ainda complementam por meio

do enunciado “o que possibilita o desenvolvimento da competência leitora”. Percebemos que a tomada de posição dos avaliadores parece mostrar que os procedimentos de leitura são constantes, ou seja, invariáveis. Isso não impede que a coleção viabilize “o desenvolvimento da competência leitora”, pois, mesmo havendo uma constância acerca dos procedimentos utilizados, a coleção parece estar alinhada com a proposta da BNCC; é o que parece apontar a discursividade que se inscreve a partir do enunciado “uma vez que realiza um trabalho específico com as habilidades da BNCC”. Ou seja, por meio das formulações dos avaliadores, é possível entrever que as autoras, ao produzirem a coleção, projetaram a imagem dos avaliadores, que, ao analisarem e avaliarem a coleção, levam em consideração se a coleção está alinhada às competências e às habilidades da BNCC (2017). Vejamos, a seguir, uma sequência discursiva recortada de RD6 e, em seguida, apresentação de pré-construídos que respaldam o funcionamento das discursividades dos avaliadores a respeito do eixo leitura.

**SD:** “O que possibilita o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que realiza um trabalho específico com as habilidades da BNCC”.

A partir dessa sequência, podemos ver em funcionamento os pré-construídos de que:

- a) há livros didáticos que não possibilitam o desenvolvimento da competência leitora, e estes não devem ser escolhidos.
- b) há livros didáticos que possibilitam o desenvolvimento da competência leitora.
- c) há livros didáticos que não possibilitam o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que realizam um trabalho específico com as habilidades da BNCC.
- d) há livros didáticos que possibilitam o desenvolvimento da competência leitora, uma vez que realizam um trabalho específico com as habilidades da BNCC.
- e) possibilitar o desenvolvimento da competência leitora é importante, mas não é suficiente.
- f) o livro didático não só deve possibilitar o desenvolvimento da competência leitora, mas também deve realizar um trabalho específico com as habilidades da BNCC.

**FD 1: Posição sujeito 1:** possibilitar o desenvolvimento da competência leitora.

**Posição sujeito 2:** possibilitar o desenvolvimento da competência leitora e realizar um trabalho específico com as habilidades da BNCC.

**FD2:** Não possibilitar o desenvolvimento da competência leitora e não realizar um trabalho específico com as habilidades da BNCC.

A partir desses pré-construídos, podemos compreender que há por parte dos sujeitos uma identificação com uns sentidos e não com outros, o que possibilita o sujeito assumir uma posição. Desse modo, por meio dos pré-construídos, percebemos a tomada de posição dos avaliadores, no que diz respeito ao eixo leitura na coleção avaliada, pois, a partir da filiação de sentidos, os avaliadores mostram que o livro didático deve possibilitar o desenvolvimento da competência leitora, como também realizar um trabalho específico com as habilidades constantes na BNCC. É importante ressaltar que com base nos pré-construídos é possível compreender que há uma relação entre os dizeres que já foram ditos antes em outros espaços com as formulações estabelecidas no ato da avaliação. Assim, compreendemos que certas discursividades acerca do eixo leitura emergem no livro didático e refletem na educação brasileira, tendo em vista que o livro didático assume um papel de grande relevância no contexto educacional do Brasil, dado o fato de ser um material didático que é tido como um instrumento norteador e facilitador do ensino-aprendizagem para professores e alunos das escolas brasileiras, principalmente os da rede pública.

Apresentamos, a seguir, por meio do Quadro 14 a partir das discursividades de autores e de avaliadores, os pontos de convergência e/ou pontos de divergência acerca do eixo leitura, apresentados na coleção didática *Tecendo Linguagens*. Ou seja, mostraremos a unidade e a dispersão com base nos enunciados de autores e de avaliadores do LD a respeito da leitura.

**Quadro 14** - Unidade e Dispersão entre autor e avaliador do LDLP *Tecendo Linguagens*, acerca do eixo leitura.

Autores	Avaliadores
<ul style="list-style-type: none"> <li>- “O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros”.</li> <li>- “As estratégias de leitura variam conforme o gênero trabalhado”;</li> <li>- “mas há procedimentos que podem ser considerados constantes”;</li> <li>- “Preparação para a leitura (começando por pistas presentes no título, discussão sobre as expectativas dos alunos com relação ao texto a ser lido, levantamento de hipóteses etc.).               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura oral compartilhada (uma excelente estratégia para o desenvolvimento, por exemplo, das propostas de atividades que ocorrem durante a leitura).</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- “Para o eixo Leitura são propostos vários textos de diversos gêneros”;</li> <li>- “As estratégias de leitura variam de acordo com o gênero trabalhado”;</li> <li>- “porém se apresentam procedimentos que são constantes”.</li> <li>- “como preparação para leitura, leitura oral compartilhada, leitura silenciosa, interpretação oral, escrita, dentre outros”.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura silenciosa.</li> <li>• Interpretação oral.</li> <li>• Interpretação escrita, entre outras”.</li> </ul>	
---	--

Fonte: Quadro elaborado pela própria autora

A partir do Quadro 14, podemos perceber que, ao se inscreverem no lugar discursivo de autores do LD, os sujeitos articulam as discursividades que os constituem, de modo a produzirem efeitos de sentido que aparentemente visam a sustentar uma ideia de defesa acerca de um produto que foi formulado, ou seja, produzido pelos próprios autores. Toda discursividade que os autores formulam é fundamentada, levando em consideração a etapa de avaliação do PNLD. Dessa forma, as autoras desta coleção, ao elaborarem a referida seleção, aparentemente, projetaram a imagem dos avaliadores; estes, por sua vez, a partir do lugar discursivo de avaliadores, analisam e avaliam a coleção, tendo como respaldo para fundamentar as suas análises e avaliações as discursividades constantes nos documentos oficiais que norteiam e que regulam a educação brasileira.

Observamos que, nesse jogo entre locutores e interlocutores, há discursividades convergentes, isso fica evidenciado por meio da formulação dos respectivos enunciados “O trabalho com a leitura na coleção possibilita ao aluno entrar em contato com uma diversidade de textos interessantes de variados gêneros” (**autores**) e “Para o eixo Leitura são propostos vários textos de diversos gêneros” (**avaliadores**). Observamos que há uma convergência discursiva entre as discursividades de autores e de avaliadores; possivelmente, essa regularidade de sentido se dá por meio do dispositivo das formações imaginárias. Dessa forma, os autores, ao projetarem a imagem dos avaliadores, irão ajustar os seus dizeres, de modo que haja uma proximidade com as propostas dos documentos oficiais, pois os autores imaginam que, havendo um alinhamento entre as suas discursividades, o edital de convocação e a BNCC, haverá possibilidade coleção ser analisada, avaliada e possivelmente aprovada.

Atentamos que, até mesmo quando as autoras formulam enunciados que produzem sentidos de contrastes, os avaliadores, mesmo ocupando lugares discursivos diferentes, assumem uma tomada de posição similar à tomada de posição em que se inscrevem as autoras. Isso porque tanto nas discursividades das autoras quanto nas discursividades de avaliadores o uso de conjunção adversativa serve para evidenciar uma convergência, pois, enquanto as autoras formulam “mas há procedimentos que podem ser considerados constantes”, os avaliadores formulam o enunciado “porém se apresentam procedimentos que são constantes”. O que nos leva a ressaltar que, mesmo assumindo lugares discursivos diferentes, as posições sujeito podem ser semelhantes. Se atentarmos para todas as discursividades apresentadas no

quadro 14, veremos que há uma regularidade nos dizeres de autores e avaliadores do LD acerca do eixo leitura.

---

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

A interpretação é aberta e a significação sempre incompleta em seus processos de apreensão. Há ineditismo em cada análise, e isto faz a riqueza da análise de discurso, seu caráter aberto e dinâmico. O objeto da análise é inesgotável face à possibilidade da compreensão dos processos discursivos possíveis. Com a análise não se objetiva interpretar o objeto submetido a ela, mas compreendê-lo em seu modo de significar.

(ORLANDI, 2013)

Considerando as experiências vivenciadas a partir da posição como professora de Língua Portuguesa de modo específico nos anos finais do Ensino Fundamental é extremamente relevante considerarmos o quanto é significativo formar um sujeito-leitor que não somente “saiba ler”, mas que também seja capaz de atribuir sentidos e significados ao texto. Diante dessa necessidade torna-se essencial que os professores de Língua Portuguesa tenham acesso a cursos de capacitações e materiais didáticos, ou seja, é fundamental que o professor tenha como aporte pedagógico recursos que possam contribuir para a sua formação continuada, levando em consideração as novas demandas que vão surgindo com as modificações da proposta curricular assim como as alterações que acontecem na esfera educacional, um bom exemplo dessas modificações é a implementação da BNCC (2017) que desde então estados e municípios têm realizado trabalhos voltados para (re) elaboração ou revisão dos currículos de suas redes com base nos referenciais curriculares estaduais.

Percebemos que cada vez mais a sociedade atual passa por um processo de modificação e de evolução, diante disso, fica evidente a necessidade da escola em acompanhar essas transformações principalmente no que concerne o ensino da prática de leitura, pois infelizmente o ensino de leitura tornou-se algo embaraçoso na maioria das escolas da rede pública no Brasil. Dessa forma, ensinar a ler tornou-se uma grande preocupação por parte dos professores de Língua Portuguesa, principalmente os professores dos anos finais do Ensino Fundamental que se deparam com alunos que não sabem ler e não sabem escrever, sabemos que não é um documento oficial que irá solucionar essas problemáticas relacionadas ao ensino da prática de leitura, até mesmo porque a BNCC afirma propor a formação de um leitor competente, mas silencia o fato de haver particularidades, realidades regionais, culturais e sociais diversas e que o ensino não pode ser conduzido a partir de uma “receita padrão”, pois cada aluno pertence a

uma realidade distinta.

Observa-se a necessidade de a escola propiciar ao aluno estratégias que contribuam para o desenvolvimento da competência leitora, ou seja, formar um sujeito-leitor que seja crítico, reflexivo e que seja capaz de imergir para além da superficialidade do texto e que também seja capaz de construir e inferir sentidos ao texto. Diante da necessidade dos professores em tentar solucionar essa inquietação que gira em torno do ensino de leitura, surgiu este trabalho, pois fundamentados pela Análise de Discurso francesa, emergimos em certas discursividades constitutivas do jogo interlocutivo entre autor e avaliador do LDLP. Nos propomos analisar as discursividades que constituem o processo de produção e de avaliação do LDLP no âmbito escolar brasileiro e, consideramos os equívocos, os silêncios e as falhas que constituem o ensino de Língua Portuguesa.

Ressaltamos que a proposta deste trabalho não é a de oferecer uma solução e muito menos propor um modelo ideal a ser seguido pelos professores ao trabalharem o ensino de leitura, pois na posição de analista do discurso, realizamos um gesto de leitura que não está fechado, mas um gesto de leitura aberto, passível de múltiplas análises a partir dos mesmos objetos simbólicos, pois em conformidade com Orlandi (2013) “[a] interpretação é aberta e a significação sempre incompleta em seus processos de apreensão. Há ineditismo em cada análise, e isto faz a riqueza da análise de discurso [...]”. Dessa forma há várias possibilidades de investigar e de compreender o *corpus*.

Como já ponderamos no capítulo metodológico deste trabalho o LD é um dos inúmeros objetos que constituem o processo de ensino no âmbito do contexto educacional, no entanto, o nosso interesse em analisá-lo está pautado em acreditarmos que é um material extremamente relevante para o ensino básico nas escolas públicas do Brasil. O LD é um recurso didático voltado para auxiliar o professor na sua prática pedagógica, dessa forma, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem do aluno e a respeito do LDLP concordamos com Bezerra (2005), quando este ressalta que:

O Livro Didático de Português, entendido como um livro composto por unidades (lições ou módulos) com conteúdos e atividades preparados a serem seguidos por professores e alunos, principalmente na sala de aula, constitui-se, se não o único material de ensino-aprendizagem, o mais importante, em grande parte das escolas brasileiras (BEZERRA, 2005, p.35).

É importante destacar que o LD está presente na maioria das escolas brasileiras e, ainda que não seja o único recurso tornou-se o material didático mais utilizado pelos professores tanto que é muito comum a circulação de discursividades que elegem o LD como a principal

“ferramenta” de apoio para o trabalho docente podendo ser considerado um material que contribui para a formação continuada de professores. Ao que concerne a escolha do eixo, vale ressaltar que em relação as práticas de linguagem são estabelecidos quatro eixos de integração que são: Oralidade, Leitura/escuta, Produção de textos e Análise linguística/semiótica, dentre os quatro eixos, selecionamos o eixo Leitura/escuta. Diante dos desafios e das dificuldades que estão em torno do ensino de leitura, a nossa escolha foi motivada pelo modo como esse eixo é discursivizado pelos avaliadores do LD por meio das resenhas constantes no Guia de Livros Didáticos.

À vista disso, tomamos como ponto de partida para as nossas reflexões, o questionamento a seguir, “Como o eixo leitura vem sendo discursivizado pelos autores e pelos avaliadores das obras didáticas?”. Com o objetivo de buscar respostas para tal indagação que direcionou o nosso trabalho, pautamos como objetivo geral: analisar e problematizar o modo como o eixo leitura é discursivizado pelos autores a partir do Manual do Professor, no âmbito dos livros didáticos e pelos avaliadores por meio das resenhas constantes no Guia de Livros Didáticos. Os livros e as resenhas analisados neste trabalho, compõe as seis coleções de Língua Portuguesa para os anos finais do Ensino Fundamental que foram selecionadas por meio do (PNLD) 2020; simultaneamente temos como objetivos específicos: analisar as condições de produção desses objetos simbólicos; inteirar-se sobre as relações discursivas marcadas entre autores e avaliadores em relação ao eixo leitura; discernir o lugar discursivo dos interlocutores; analisar as interlocuções expostas em seus enunciados, os pontos de concordância e de divergência presentes nas discursividades acerca do eixo leitura.

Finalizamos este trabalho, com uma percepção que nos possibilita responder o referido questionamento. Com base nos recortes discursivos analisados, observamos que as discursividades entre autores e avaliadores das seis coleções analisadas acerca do eixo leitura são constituídas pela unidade e pela dispersão de sentidos, considerando o lugar discursivo de cada interlocutor, pois levamos em consideração que autor e avaliador falam de lugares distintos sobre o mesmo objeto e para o mesmo interlocutor, neste caso, o professor de Língua Portuguesa. Ao direcionarmos o nosso olhar teórico-analítico para as discursividades de autores e de avaliadores foi possível verificar a evidência de uma regularidade nas discursividades, verificamos também o jogo interlocutivo constitutivo das formações imaginárias a partir da projeção de imagens feitas por autores e por avaliadores.

Com o objetivo de exemplificar, retornaremos a análise do RD6 que simboliza as formulações dos avaliadores das seis coleções analisadas. Podemos perceber que há uma regularidade que demonstra uma avaliação positiva em suas formulações acerca do eixo leitura,

o que aponta para uma unidade. Ao analisarmos os recortes discursivos percebemos que as discursividades dos avaliadores evidenciam uma concordância com as discursividades dos autores das coleções e mesmo havendo alguns pontos de dispersão, prevalece nas discursividades dos avaliadores uma regularidade que aponta para uma avaliação satisfatória.

Se considerarmos o funcionamento das formações imaginárias, conforme fomos mobilizando, neste trabalho, observamos que os autores (as) tiveram uma preocupação em destacar que as coleções estão alinhadas com a proposta da BNCC (2017), dessa forma, fica perceptível que houve uma projeção da imagem do avaliador e uma antecipação de imagem dos documentos oficiais que regulam a educação brasileira, pelo menos é o que fica explícito por meio das discursividades constantes no RD3, onde os autores da coleção formulam que a proposta da coleção está “[...] de acordo com a BNCC, por meio dos campos de atuação das práticas artístico-literárias, de estudo e pesquisa, jornalístico-midiáticas e de atuação na vida pública”. Por meio desta formulação constatamos que há uma projeção de imagens que regula e que direciona os sentidos, os autores ao afirmarem que a proposta da coleção para o ensino de leitura está “de acordo com a BNCC” evidenciam que há uma interpelação tanto pelo poder, quanto pela voz de verdade de autoridade de um documento oficial, neste caso, a BNCC (2017).

Cosideramos que nas seis coleções analisadas percebemos que as formulações dos autores (as) são atravessadas pelas discursividades sobre a variedade textual, a diversidade de gêneros, estratégias de leitura, consideração do conhecimento prévio do aluno, sobre a importância de formar um leitor competente, crítico, reflexivo e que seja capaz de construir os sentidos a partir da leitura de textos, salientamos que essas discursividades são oriundas dos documentos oficiais. É importante frisarmos que em todas as coleções a uma regularidade por parte dos autores ao destacarem que a coleção propicia aos alunos acesso à uma “variedade de textos” e acesso a uma “diversidade de gêneros textuais” podemos constatar essa afirmação a partir do RD4 que sintetiza a formulação dos autores das seis coleções analisadas, quando os autores afirmam que “[...] por meio da proposição de diferentes gêneros textuais, há um trabalho articulado com as competências gerais propostas na BNCC (2017) [...]”. Mais uma vez, percebemos que aparentemente houve uma projeção de imagens que de certo modo contribuiu para que houvesse uma conformidade entre as discursividades de autores e de avaliadores.

Observarmos essa convergência a partir do RD4 por meio das formulações dos avaliadores que ao avaliarem a coleção constataram que “A prática de linguagem de Leitura tem como suporte uma coletânea constituída de textos de vários gêneros textuais [...] os avaliadores também destacaram que “[p]ela diversidade que apresenta, a coletânea favorece experiências significativas de leitura, tanto em relação aos gêneros quanto aos assuntos que se

propõem a discutir [...]”. Vejamos que é interessante a abordagem das coleções didáticas em propor o trabalho destinado para o ensino de leitura considerando tanto a variedade de textos, quanto a multiplicidade dos gêneros textuais, as coleções didáticas além de oferecer ao aluno contato com os gêneros textuais apresentados no LD, também indicam outros gêneros os quais os alunos podem ter contato fora do ambiente escolar. Outro ponto relevante e que os avaliadores destacaram é em relação a metodologia das coleções, que ao proporem um trabalho com a leitura a partir dos gêneros textuais visam formar um sujeito-leitor que por meio das diversas estratégias de leitura seja capaz de ler, compreender o texto, que seja crítico, reflexivo, que possa emergir na profundidade do texto e que a partir dos conhecimentos prévios consiga inferir e construir sentidos a partir do texto, nessa perspectiva espera-se que o aluno participe do processo de construção do conhecimento, tendo em vista que o texto é passível de múltiplas interpretações pois conforme pondera Orlandi (2012, p 116) “[n]ão há leituras previstas por um texto, em geral, como se o texto fosse fechado em si mesmo e autosuficiente. Há leituras previstas para ele”.

Ao analisarmos os recortes discursivos notamos que das seis coleções analisadas, apenas uma teve a sua avaliação marcada por o que denominamos de tensão contraditória, ou seja, houve alguns pontos de divergência entre as discursividades de autores e de avaliadores. A fim de exemplificação retomaremos ao RD5 (avaliadores). Conforme dá a perceber, os avaliadores destacam que realmente a coleção dispõe de “diversos gêneros textuais”, mas que algumas vezes há uma incompatibilidade entre o gênero textual trabalhado por meio da atividade e o gênero textual demandado pela habilidade em foco, observamos que houve uma dispersão de sentidos por parte dos autores, mas apesar disso, verificamos que as discursividades dos avaliadores não tiveram um tom de avaliação negativa a respeito da coleção.

A respeito das seis coleções analisadas neste trabalho, conforme já mencionamos anteriormente, todas pautam o ensino de leitura por meio de gêneros textuais, sabemos que essa perspectiva de formar um sujeito-leitor a partir do estudo dos gêneros textuais vem sendo demandada desde a publicação do PCN, agora com a implementação da BNCC (2017), observamos que a ideia da centralidade do texto permanece e que além dos gêneros considerados tradicionais há também a inserção de novos gêneros textuais que foram surgindo de acordo com o advento tecnológico, com desenvolvimento e as necessidades da sociedade. Dessa forma, torna-se relevante considerar o papel de prestígio no âmbito escolar, pois, como afirma Wiedemer e Augusto:

Ao falarmos de LD, estamos nos referindo a um gênero particular na literatura em geral, pois ele dá suporte à veiculação de vários outros gêneros de diferentes esferas e contextos socioculturais. Uma particularidade marcante do LD é a característica “sistêmica”, ou seja, nele se organizam de forma sistematizada e numa determinada sequência de etapas, conhecimentos selecionados e o próprio processo de ensino-aprendizagem (WIEDEMER. M. L; AUGUSTO. V. C. P, 2017, p. 93)

Um aspecto relevante das coleções analisadas é o fato de proporem o ensino-aprendizagem de leitura por meio dos gêneros textuais indo além de somente propiciar aos alunos conhecimentos relacionados as características, a composição, o estilo, ou até mesmo, a gramatização, ou seja, as coleções estropolam as particularidades do gênero textual. Não queremos afirmar que é insignificante estudar e compreender acerca das especificidades dos gêneros textuais, porém seria interessante haver uma preocupação por parte dos autores em instigar a formação de um leitor que tenha habilidade para ler, compreender, interpretar de forma autônoma, reflexiva e crítica. Todas as seis coleções analisadas são constituídas por uma ampla variedade de gêneros textuais e verificamos por meio das discursividades dos avaliadores que as coleções exploram tanto características temáticas, quanto características específicas dos textos como, por exemplo, características “linguísticas”, “textuais” e “discursivas”, elementos essenciais para a compreensão e interpretação. Ao proporem estratégias como, roda de leitura, leitura em voz alta pelo professor, roda de conversa, leitura para o estudo do texto, entre outras, as coleções possibilitam debates, interações, reflexões, propicia a inferência de novos sentidos, a percepção que ao ler um texto não existe somente um sentido restrito, mas que um mesmo texto pode ser suscetível de novas leituras e novas interpretações.

Em síntese, após realizarmos o nosso gesto de análise por meio dos recortes das seis coleções, averiguamos que em todas as coleções ficou evidente os pontos de convergência entre as discursividades de autores e de avaliadores do LD. Ao analisarmos as discursividades dos avaliadores percebemos que nenhuma da seis coleções tiveram uma avaliação negativa, isso não significa dizer que as coleções podem ser consideradas perfeitas, isentas de falhas, de lacunas e de silenciamentos. Teoricamente o LD é um material que serve de suporte para o professor, permitindo a busca e a utilização de outros recursos didáticos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem, apesar dessa orientação, não podemos silenciar o fato de que a depender da realidade da escola e do aluno o LD acaba sendo o único material didático utilizado em sala de aula o que o torna um recurso tão relevante para as práticas de ensino, Lajolo (1996) pondera que:

Muito embora não seja o único material de que professores e alunos vão valer-se no processo de ensino e aprendizagem, ele pode ser decisivo para a qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares [...] Por desfrutar de uma tal

importância na escola brasileira, o livro didático precisa estar incluído nas políticas educacionais com que o poder público cumpre sua parte na garantia de educação de qualidade para todos. Pela mesma razão, a escolha e a utilização dele precisam ser fundamentadas na competência dos professores que, junto com os alunos, vão fazer dele (livro) instrumento de aprendizagem (LAJOLO, 1996, p.4).

É uma incumbência do professor realizar a escolha final do LD e essa escolha será realizada de acordo com as possibilidades do professor, com as suas redes de identificação, seus gestos de leitura e suas interpretações que são resultados das suas Formações Ideológicas, dessa forma não há como julgarmos essa escolha como boa ou ruim, certa ou errada, pois apesar de ser atribuída ao professor a responsabilidade de realizar a escolha final do LD é importante destacarmos que na realidade o professor realiza a escolha de um material que já foi escolhido antes por profissionais que também são professores, mas que de acordo com a proposta do PNLD assumem a posição de avaliadores, ou seja, as obras que chegam à escola para serem selecionadas, foram previamente escolhidas e avaliadas.

É relevante destacar, que este trabalho é resultado de um processo de construção de sentidos, no entanto, não trata de um produto encerrado e fechado, mas suscetível a outros gestos de interpretação, passível de outras leituras, outros sentidos, pois se toda leitura tem a sua história, deve-se considerar que “[...] todo leitor tem a sua história de leitura. O conjunto de leituras feitas configuram, em parte, a compreensibilidade de cada leitor específico” (ORLANDI, 2012, p. 57). Como já mencionamos, anteriormente, o nosso interesse em realizar esse trabalho, não é determinar uma forma padrão para o professor ensinar leitura em sala de aula, o nosso objetivo é produzir um trabalho que sirva como reflexão e que possa de alguma forma auxiliar e orientar o professor da Educação Básica. A partir dessas reflexões aqui apresentadas, os professores ao serem demandados a fazerem a escolha dos livros didáticos possam assumir uma postura diferente a respeito do ensino de leitura em sala de aula. Esperamos que por meio dessas observações que expomos, o professor tenha uma nova compreensão acerca da relevância de fazer uma escolha ancorada do no compromisso e na responsabilidade e, que tenha a percepção que o LD é o seu objeto de trabalho, embora não deva ser o único.

Atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático. Ou seja, o professor orienta-se por aquilo que é fornecido, pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático (ORLANDI, 2012, p. 57).

É importante frisar que há um número significativo de pesquisas e de publicações voltadas para tratar a respeito do eixo leitura. Todavia, diante da importância dessa prática de linguagem e diante das dificuldades enfrentadas por professores de Língua Portuguesa ao

tentarem traçar estratégias para trabalharem com o ensino de leitura, fica evidenciado que quanto mais materiais disponíveis acerca dessa temática, melhor será, pois é válido ter acesso a informações que possam contribuir de alguma forma para o ensino da leitura desenvolvido na sala de aula. Em vista disso, o nosso objetivo com esse trabalho é de contribuir para o ensino dessa modalidade, de maneira que este ensino não se restrinja em formar um sujeito-leitor que seja limitado em apenas ler um texto e reproduzir interpretações prontas e finalizadas, a leitura deve ser considerada como um processo de construção dos sentidos e o aluno deve participar ativamente desse processo de atribuição de sentidos ao texto, pois ler é saber que o sentido pode ser outro. (Orlandi, 2012).

Diante de cada recorte discurso ao realizarmos o nosso gesto de interpretação, analisamos as tomadas de posição assim como os efeitos de identificação de autor e de avaliador do LD, no entanto, o nosso gesto de análise é constituído pela nossa posição e inscrição em uma dada formação discursiva. Analisar as discursividades de autores e de avaliadores do LDLP acerca do eixo leitura, contribuiu de forma significativa a respeito da minha percepção tanto sobre a importância do LD, quanto sobre a relevância do papel da escola em pautar o ensino de leitura a partir do (re) conhecimento da leitura como prática social e discursiva. Como já foi mencionado anteriormente, esperamos que este trabalho sirva para instigar professores de Língua Portuguesa a refletirem a respeito do ensino de leitura, pois considerando a relevância dessa prática de linguagem e, a a dificuldade que muitos alunos enfrentam quando são demandados a interpretar e compreender um texto, certificamos que é interessante haver uma (re) significação em relação as práticas de ensino ao que concerne o ensino-aprendizagem da leitura e, essa (re) significação deve acontecer a partir da escolha do LD.

A respeito das coleções analisadas é importante ressaltar que tive acesso somente a uma no formato impresso, a referida coleção, a saber, *Geração Alpha - Língua Portuguesa*, de Everaldo Nogueira, Greta Machetti e Mirella L. Cleto, Editora sm. Esta coleção faz parte das coleções escolhidas na escola que trabalho atualmente, já as demais coleções tive acesso por meio da versão on-line a partir do Manual do Professor versão digital e por meio do Guia de Livros Didáticos PNLD (2020). Confesso que uma das dificuldades que tive foi em relação a construção do *corpus*, considerando que acessar os materiais na versão digital demandou mais atenção e requereu um gesto de leitura minucioso a fim de construirmos a materialidade discursiva que ao passar por um tratamento tornou-se o *corpus* de arquivo do nosso trabalho, pois segundo aponta Orlandi (2015):

[...] um corpus é um sistema diversificado, estratificado, disjuncto, laminado, internamente contraditório, e não um reservatório homogêneo de informações ou uma

justa-posição de homogeneidades contrastadas. Em suma, um corpus de arquivo textual não é um banco de dados (ORLANDI, 2015, p. 165).

Chegamos agora, ao final dessas reflexões e, na posição de estudante na fase de elaboração e produção de um trabalho de dissertação, permito-me expor as dificuldades enfrentadas durante esse trajeto árduo e ao mesmo tempo satisfatório. Árduo porque durante o processo de escrita deste trabalho acadêmico, pude certificar-me que mais difícil que escrever é ter que escrever a partir da posição de analista de discurso, emergir no *corpus*, produzir uma matéria prima e se reinventar em cada análise. Satisfatório porque tive a oportunidade de conhecer mais a respeito da formulação e da produção do LD. Durante o percurso deste trabalho, ao direcionar um olhar curioso e minucioso para as discursividades de autores e de avaliadores do LDLP acerca do eixo leitura, pude certificar-me que ao assumir a posição de analista de discurso é necessário assumir também, a posição de investigador (a) na busca de desvendar os múltiplos efeitos sentido, a partir do gesto de leitura, considerando a compreensão de que os sentidos não são encerrados.

---

## REFERÊNCIAS

---

APINAGÉ, M. D. B. S.; SANTOS, J. S; LEITE, J. D. Livro didático de Língua Portuguesa: análise discursiva do eixo oralidade. **Letras**, Santa Maria, Especial 2020, n. 01, p. 156-177.

APINAGÉ, M. D. B. S. O eixo oralidade no Livro Didático de Língua Portuguesa: as discursividades entre autores e avaliadores das coleções aprovadas no PNLD 2018. 2020. 157 f. Dissertação (mestrado em Ensino de Língua e Literatura) – Programa de Pós-graduação em Letras – PPGL, Araguaína, TO, 2020.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Título do capítulo. IN: **A avaliação dos livros didáticos: Para entender o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)**; ROJO, Roxane. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita (Org.) Campinas-SP: Mercado de Letras, 2003. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita.

BEZERRA, Maria Auxiliadora. Textos: seleção variada e atual. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora; DIONÍSIO, Angela Paiva. **O livro didático de português: múltiplos olhares**. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 2016. 496 p. p. ISBN 978-85-7018-698-0.

\_\_\_\_\_. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, 1996.

\_\_\_\_\_. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 106 p.

\_\_\_\_\_. MEC. **Editais de Convocação 01/2018-CGPLI**. Processo de Inscrição e Avaliação de Obras Didáticas para o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD 2020. Brasília: MEC, 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. MEC. Brasília, DF, 2017.

\_\_\_\_\_. MEC. **PNLD 2020: língua portuguesa – guia de livros didáticos/ Ministério da Educação – Secretaria de Educação Básica – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2019.

CASARIN, E. A. **Posição-sujeito**: um espaço enunciativo heterogêneo. In. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria, Cristina, Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeamento conceitos, confrontando limites**. São Carlos: 2007, p. 109-122.

COURTINE, J. J. **Análise do discurso político**: o discurso comunista endereçado aos cristãos. 1ª ed. São Carlos: EdUFSCar, 2009. p. 77.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.  
FERREIRA, L. M. C. A trama enfática do sujeito. In. INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria, Cristina, Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil: mapeamento conceitos, confrontando limites**. São Carlos: 2007. p.400.

FISS, D. M. L. **Ser/estar professor na escola:** efeitos de sentido de permanência e negociação no discurso pedagógico. In: MITTMANN, S.; JUNG, C.L (Org.). **Análise do Discurso:** da inquietude ao incômodo lugar. Campinas, SP: Pontes, 2019. p. 87-104.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 3º ed. São Paulo: Atlas, 1991.

\_\_\_\_\_. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GREGOLIN, M. R. Formação discursiva, mídia e identidades. In:\_\_\_\_\_. (org.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeamento conceitos, confrontando limites. São Carlos: 2007. p, 173-186.

GRIGOLETTO, E. **Do lugar discursivo à posição-sujeito:** os movimentos do sujeito-jornalista no discurso de divulgação científica. In: MITTMANN, S; GRIGOLETTO, E; CAZARIN, E.A (Org.). **Práticas discursivas e identitárias:** sujeito e língua. Porto Alegre: Editora Nova Prova, p. 47-65. 2008.

GUIMARÃES, J. T. D. **Ressignificando os labirintos da pesquisa qualitativa:** exercícios práticos de análise de discurso. Porto Alegre: ediPURCS p, 146, 2015.

HENRY, P. Os fundamentos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T (org.). **Por uma análise automática do discurso.** 5. ed. Campinas: Editora da Unicamp p.11-38. 2014.

INDURSKY, F. **Unicidade, desdobramento, fragmentação:** a trajetória da noção de sujeito em análise do discurso. In:\_\_\_\_\_. (Org.). **Práticas discursivas e identitárias:** sujeito e língua. Porto Alegre: Editora Nova Prova, p. 9-33. 2008.

LEITE, J. D. **Aula de Língua Portuguesa:** das identificações do professor à sua prática. 2015. 248f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) - Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Uberlândia-MG, 2015.

LISBOA, N. Nos limites entre o ser e o sujeito: a escritura de Clarice Lispector. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria, Cristina, Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeamento conceitos, confrontando limites. São Carlos: 2007. p, 110-122.

MACHADO, R. D. S. O sujeito discursivo e a questão da autoria. In: MITTMANN, S; GRIGOLETTO, E; CAZARIN, E.A (Org.). **Práticas discursivas e identitárias:** sujeito e língua. Porto Alegre: Editora Nova Prova, p. 66-96, 2008.

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: \_\_\_\_\_. (org.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeamento conceitos, confrontando limites. São Carlos: 2007, p. 153-162.

NUNES, J. H. **Leitura de arquivo:** historicidade e compreensão. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria, Cristina, Leandro (org.). **Análise do discurso no Brasil:** mapeamento conceitos, confrontando limites. São Carlos: 2007. p, 373-380.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. 12ª ed. São Paulo: Pontes Editores, 2015.

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

ORLANDI, Eni. **Segmentar ou recortar?** Lingüística: questões e controvérsias. Série Estudos 10. Curso de Letras do Centro de Ciências Humanas e Letras das Faculdades Integradas de Uberaba, 1984.

ORLANDI, Eni Puccinelli. A materialidade do gesto de interpretação e o discurso eletrônico. In. DIAS, Cristiane. **Formas de mobilidade no espaço e-urbano: sentido e materialidade digital** [online]. Série e-urbano. Vol. 2, 2013, Consultada no Portal Labeurb – <https://www.labeurb.unicamp.br/livroEurbano/> Laboratório de Estudos Urbanos – LABEURB/Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade – NUDECRI, Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP.

PÊCHEUX M.; FUCHS, C. (2014). “A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas (1975)”. In: GADET, F.; HAK, T.(org). **Por uma análise automática do discurso**. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp p.159-249. 2014.

PÊCHEUX, M. Metáfora e Interdiscurso. In: Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**; tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 151-161.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p. 59-158.

\_\_\_\_\_. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio** / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi et al. 5ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

\_\_\_\_\_. Língua, “Linguagens”, Discurso. In: Textos escolhidos por: Eni Puccinelli Orlandi. **Análise de Discurso: Michel Pêcheux**; tradução: Freda Indursky. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 121-129.

\_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Unicamp, 2014. p. 57-67.

\_\_\_\_\_. **O Discurso: estrutura ou acontecimento** / Michel Pêcheux; tradução: Eni Puccinelli Orlandi. 7ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

PELANDRÉ, N. L. Compreendendo o processamento da leitura. **Leitura: construindo caminhos para a formação do leitor**, Florianópolis, v. 17, n. 31, p. 21-29, jan./jun. 1999.

WIEDEMER, M. L.; AUGUSTO, V. C. P. **Leitura(s) no livro didático: a necessidade da autonomia e mediação do professor**. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente-SP, v. 28, n. 2, p. 92 - 114, Maio/Agosto, 2017.ISSN:2236-0441.

SILVA, M. S. P. Disputas e desafios em torno da educação no Brasil. **Movimento revista de educação**, Niterói, n. 10, p. 281-290, jan./jun. 2019. Entrevista concedida a Dináh Vasconcellos Terra; Suleide. S. Silveira.

## LIVROS DO CORPUS DA PESQUISA

TEIXEIRA, L.; SOUSA, S.; M; FARIA, K.; PATTRESI, N. Apoema Língua Portuguesa, v. 1, 2, 3 e 4. 1º ed. São Paulo: Editora do Brasil, 2018.

COSTA, L. C.; MARCHETTI, G. Geração Alpha - Língua Portuguesa, v. 1,2,3 e 4. 2ª ed. São Paulo: Editora Sm, 2018.

DELMANTO, D.; CARVALHO, L. B. Português conexão e uso, v. 1, 2, 3 e 4. 1º ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2018.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga na língua:** leitura, produção de texto e linguagem, V. 1, 2, 3 e 4. 1º ed. São Paulo: Editora Moderna, 2018.

BALTHASAR, M.; GOULART, S. **Singular & Plural:** leitura, produção e estudos de linguagem autoria, v. 1, 2, 3 e 4. 3º ed. São Paulo: Editora Moderna LTDA, 2018.

OLIVEIRA, A. T.; ARAÚJO, L. A. N. Tecendo Linguagens, v. 1, 2, 3 e 4. 5º ed. São Paulo: Instituto brasileiro de edições pedagógicas Ltda. (IBEP), 2018.