Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Jaquelini da Silva Medeiros

A cidade do Rio de Janeiro nos livros didáticos Carioca e Rioeduca: uma análise discursiva

São Gonçalo
2024

Jaquelini da Silva Medeiros

A cidade do Rio de Janeiro nos livros didáticos Carioca e Rioeduca: uma análise discursiva

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Orientadora: Profª. Dra. Andréa Rodrigues

São Gonçalo

2024

CATALOGAÇÃO NA FONTE

UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/D

M488 Medeiros, Jaquelini da Silva.
TESE A cidade do Rio de Janeiro nos livros didáticos: uma análise discursiva / Jaquelini da Silva Medeiros. – 2024.
81f.

Orientadora: Profª. Dra. Andréa Rodrigues.
Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores.

1. Livros didáticos – Rio de Janeiro - Teses. 2. Análise do discurso - Teses. 3. Compreensão na leitura - Teses. I. Rodrigues, Andréa. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. III. Título.

CRB7 – 5190 CDU 371.671

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação, desde que citada a fonte.

_____ _____

Assinatura Data

Jaquelini da Silva Medeiros

A cidade do Rio de Janeiro nos livros didáticos Carioca e Rioeduca: uma análise discursiva

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Estudos Linguísticos.

Aprovada em 12 de junho de 2024.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dra. Andréa Rodrigues (Orientadora)

Faculdade de Formação de Professores – UERJ

_____

Prof. Dra. Maristela Cury Sarian

Universidade do Estado de Mato Grosso

_____

Prof. Dra. Juciele Pereira Dias

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

São Gonçalo

2024

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, amigos de faculdade, amigos de profissão e aos meus alunos, minhas fontes de força, inspiração e dedicação.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus por tudo o que Ele tem feito em minha vida.

Aos meus pais, Adonias da Silva e Shirlei Batista da Silva, e minha irmã Aline Batista da Silva que sempre estiveram presentes na minha trajetória me incentivando em todas as minhas loucuras e por ter paciência nos meus dias de ansiedade para que esse trabalho fosse concluído. Em especial, minha mãe, que nunca deixou de acreditar no meu potencial, incentivando-me a ser uma pessoa melhor sempre. Amo todos vocês demais e agradeço a Deus pela vida de cada um.

Aos melhores amigos que pude conhecer durante a minha graduação na UERJ/FFP, Fernanda Cristine, Paulo Antunes e Nathalia Baptista, que sempre estiveram presentes para me ajudar, me acolher e, me incentivar em todas as minhas loucuras.

Ao meu marido Delano, por sempre me apoiar. Me tornei uma pessoa melhor depois que te conheci. Obrigada por tudo, eu te amo!

À minha orientadora, Andréa Rodrigues, que sempre me apoiou e incentivou a melhorar cada vez mais. Obrigada pela paciência e por sempre acreditar em mim! Agradeço também a Prof. Dra. Maristela Cury Sarian e a Prof. Dra. Juciele Pereira Dias pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Aos professores do PPLIN, pelas valiosas contribuições ao longo do mestrado.

E, por fim, um agradecimento em especial a mim mesma pela perseverança, por nunca ter desistido em meio a uma vida exaustiva que é trabalhar e estudar ao mesmo tempo.

RESUMO

MEDEIROS, J. da S. A cidade do Rio de Janeiro nos livros didáticos: uma análise discursiva. 2024. 81f. (Dissertação Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

Esta pesquisa apresenta a análise de um conjunto de atividades de leitura propostas em dois cadernos didáticos produzidos pela secretaria de educação municipal do Rio de Janeiro – Caderno Carioca e Rioeduca. As análises se voltam mais especificamente para atividades que incluem textos em que a cidade do Rio de Janeiro faz parte da temática e a proposta de analisar essas atividades parte das seguintes questões que levanto a partir de minha prática docente e da leitura desses livros didáticos: quais seriam as principais diferenças entre essas duas coleções no que diz respeito às propostas de leitura e interpretação de textos? De que modo cada um desses livros traz textos e atividades sobre a cidade do Rio de Janeiro? As atividades de leitura propiciam diferentes modos de leitura pelos alunos, de forma a promover a polissemia? Para discutir essas questões, estabeleço os seguintes objetivos para a pesquisa: analisar os modos de produção de sentidos sobre a cidade do Rio de Janeiro nas atividades sobre textos com a temática da cidade; analisar as formulações dos enunciados produzidos nas atividades de leitura; refletir sobre as possibilidades de leituras polissêmicas a partir do modo como essas práticas de leitura são formuladas nas atividades propostas no livro didático analisado. Para tanto, tomo por base a abordagem teórica da Análise do Discurso materialista proposta por Michel Pêcheux (1969, 1975) na França e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (2007), entre outros pesquisadores, mobilizando, principalmente, os conceitos de paráfrase e polissemia (Orlandi, 1998), de prática discursiva de leitura (Indursky, 2001), e estudos sobre discurso, escola e cidade (Orlandi, 2004, Pfeiffer, 2003). As constatações gerais da análise indicam que as atividades de leitura encontradas nos livros didáticos trazem exercícios que se limitam às questões referentes ao que o texto “quer dizer”, priorizando mais a extração de informações e uma leitura parafrástica.

Palavras-chave: atividades de leitura; cidade do Rio de Janeiro; livros didáticos; prática discursiva de leitura.

ABSTRACT

MEDEIROS, J. da S. The city of Rio de Janeiro in the textbook Carioca and Rioeduca: a discursive analysis. 2024. 81f. (Dissertação Mestrado em Letras e Linguística) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2024.

This research presents the analysis of a set of reading activities proposed in two didactic notebooks produced by the Municipal Education Department of Rio de Janeiro – Caderno Carioca and Rioeduca. The analyzes focus more specifically on activities that include texts in which the city of Rio de Janeiro is part of the theme and the proposal to analyze these activities is based on the following questions that I raise from my teaching practice and reading these textbooks: which would there be the main differences between these two collections with regard to the proposals for reading and interpreting texts? How do each of these books bring texts and activities about the city of Rio de Janeiro? Do reading activities provide different ways of reading by students, in order to promote polysemy? To discuss these issues, I establish the following objectives for the research: analyze the ways of producing meanings about the city of Rio de Janeiro in activities on texts with the city's theme; analyze the formulations of statements produced in reading activities; reflect on the possibilities of polysemic readings based on the way these reading practices are formulated in the activities proposed in the teaching book analyzed. To do so, I take as a basis the theoretical approach of materialist Discourse Analysis proposed by Michel Pêcheux (1969, 1975) in France and developed in Brazil by Eni Orlandi (2007), among other researchers, mobilizing, mainly, the concepts of paraphrase and polysemy (Orlandi, 1998), discursive reading practice (Indursky, 2001), and studies on discourse, school and city (Orlandi, 2004, Pfeiffer, 2003). The general findings of the analysis indicate that the reading activities found in textbooks include exercises that are limited to questions relating to what the text “means”, prioritizing the extraction of information and paraphrastic reading.

Keywords: reading activities; city of Rio de Janeiro; didatic books; discursive reading practice.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	8
1	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ANÁLISE DO DISCURSO DE BASE MATERIALISTA**	15
1.1	**Texto**	18
1.2	**Leitura como prática discursiva**	19
1.3	**Formulação, circulação e constituição dos sentidos**	22
1.3.1	O conceito de formulação	23
1.3.2	Estudos sobre o livro didático na perspectiva da Análise do Discurso materialista	23
1.3.3	Discurso pedagógico e Livro didático	29
2	**METODOLOGIA**	35
3	**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: CADERNO CARIOCA E RIOEDUCA**	37
3.1	**Condições de produção dos livros didáticos propostos pela prefeitura do Rio de Janeiro**	37
3.2	**Os Cadernos Cariocas**	43
3.2.1	Modo de organização e apresentação	43
3.2.2	Análises de atividades de leitura do livro Caderno Carioca com textos sobre a cidade do Rio de Janeiro	49
3.3	**O Caderno Rioeduca**	57
3.3.1	Modo de organização e apresentação do livro	57
3.3.2	Análise de Atividades de leitura do livro Rioeduca com textos sobre a cidade do Rio de Janeiro	63
3.3.3	Comparação entre os livros didáticos	66
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	75
	REFERÊNCIAS	79

INTRODUÇÃO

Este projeto busca discutir algumas propostas de atividades de leitura e escrita presentes nos livros didáticos Cadernos Cariocas e Rioeduca. Voltados para alunos da rede pública municipal do Rio de Janeiro, esses livros começam a circular na internet a partir de 2019 e 2021, respectivamente, trazendo textos sobre a cidade do Rio para serem trabalhados nas aulas de língua portuguesa– inclusive a capa dos volumes referente aos Cadernos Cariocas, produzidos para todas as áreas de ensino, traz a imagem do Pão de Açúcar, forte símbolo turístico da cidade.

Os Cadernos Cariocas e o Rioeduca estão disponibilizados no site do portal MultiRio. O Caderno Carioca foi criado a partir de 2019 com duração até 2020 da educação infantil até o Ensino Médio e na modalidade EJA. Não foi encontrado livro do professor referente ao caderno Carioca no portal ou mensagem dizendo quem elaborou o livro didático, somente consta a ficha de editoração no próprio livro com os nomes de quem o elaborou e o revisou. O ano de 2020 foi o ano do início da pandemia de COVID-19, momento histórico no Brasil e no mundo, em diferentes contextos, sendo assim, a educação sofreu impactos significativos com a necessidade de suspensão de aulas presenciais e com a implementação de aulas online.

Já o livro Rioeduca foi criado a partir de 2021 da educação infantil até o Ensino Médio e na modalidade EJA, e é apresentado como tendo sido elaborado integralmente por professores da rede municipal de ensino, distribuído para todos os alunos e encontra-se também disponível em versão digital para professores e alunos. Ambos os livros didáticos abordam a cidade do Rio de Janeiro como tema de algumas atividades e até mesmo de personagens, imagens e decorações dos livros.

Nossa proposta é, principalmente, discutir de que modo a cidade do Rio de Janeiro está significada nas atividades que envolvem a leitura de textos presentes nos livros da coleção, para, ao verificar como os enunciados são formulados, discutir até que ponto a didatização desses textos leva em conta suas condições de produção e de circulação na sociedade. A partir dessa análise, pretendemos refletir sobre as propostas de práticas de leitura na escola que estejam articuladas a debates sobre as condições de produção desses textos. Consideramos, como Freda Indursky (2010; 2020) que é de grande importância que as práticas de leitura na escola possam contribuir para promover a formação de sujeitos-leitores, que podem produzir diferentes leituras dos textos discutidos em sala.

Para isso, essa investigação toma por base a Análise do Discurso materialista, abordagem teórica inaugurada por Michel Pêcheux (1969, 1975), e desenvolvida no Brasil por Eni Orlandi (1988; 1999) e outros pesquisadores. São mobilizados, principalmente, os conceitos de leitura (Orlandi, 1988; 1999; 2008); Indursky, 2001; 2010; paráfrase e polissemia (Orlandi, 1988; 1999); Leitura no contexto escolar (Pfeiffer, 2003); escola e cidade (Orlandi, 1999; 2004; Pfeiffer, 2003; Rodrigues, 2017). De acordo com Orlandi (2004) a Análise do Discurso (AD) tem por objetivo analisar como os sentidos são produzidos nos textos e mais especificamente, de que forma os textos funcionam. Sendo assim, podemos entender que a AD é uma teoria de base materialista, a qual envolve "um conjunto de reflexões sobre os elos entre a linguagem e a história, sobre a produção dos sentidos e sobre o sujeito" (Mariani 1999, p. 139).

Tendo em vista que o texto se organiza de acordo com as suas condições de produção, Orlandi (2003) aponta que essas condições dizem respeito aos sujeitos, a situação, o contexto sócio-histórico e ideológico, sendo assim, "a leitura não é um gesto automático", mas sim uma produção de sentidos, na qual ler discursivamente implica em compreender que há diferentes sentidos possíveis. Portanto, é fundamental que as atividades de leitura envolvam as condições de produção dos textos a serem lidos, para que a construção dos sentidos seja tomada como um processo simbólico de produção de interpretações, possibilitando ao sujeito-aluno exercitar-se na prática da leitura e avançar em direção a tornar-se um sujeito-leitor. Para isso, a escola precisa desnaturalizar a ideia de leitura como mera decodificação, como destaca Indursky (2010).

Em entrevista publicada em 2020, Indursky (2020) observa que por muito tempo a escola considerou que saber ler era o mesmo que saber extrair informações do texto. Questionada sobre como formar professores, nos cursos de graduação em Letras e/ou Educação, que contribuam para desnaturalizar essa noção de leitura como mera decodificação, Indursky (2020, p.1) responde que o professor deve ser também um leitor crítico. A autora observa ainda que não defende a extinção de perguntas que exploram o texto, "pois para interpretar é preciso antes compreender o que o texto propõe".

Para Indursky, perguntas de compreensão podem ser o ponto de partida necessário para que o leitor possa ultrapassar esse estágio de leitura e posicionar-se, de modo que essas perguntas devem ser seguidas de questões que levem à reflexão, que propiciem um texto se relacionar com outros textos, outros pontos de vista, rompendo as fronteiras físicas que o separam da exterioridade. Sendo assim, Indursky, aponta que "se o professor trabalhar com livro didático e este não oferecer esse tipo de leitura, caberá ao professor formular perguntas

interpretativas ou atividades complementares que façam o aluno refletir sobre o que o texto defende" (Indursky, 2020, p.2).

Apoiada nas inquietações partilhadas no contexto da disciplina de *Português em sala de aula* do curso de Pós-Graduação *Lato Sensu* em Língua Portuguesa e, principalmente nas dificuldades em analisar e formular enunciados de questões em minha própria atividade docente, busco refletir sobre a produção de enunciados e sobre a preparação de atividades de leitura e interpretação. Ao analisar os livros da rede municipal do Rio de Janeiro, selecionei as coleções que mais apresentavam características da cidade.

Em um primeiro momento procurei analisar atividades que mencionassem a cidade do Rio de Janeiro de alguma forma, porém ao longo do processo de delimitação do corpus desta pesquisa, percebi que ambos os livros apresentavam uma característica em comum, a de evidenciar lugares turísticos da cidade em textos acompanhados de atividades de interpretação ou produção, em sua maioria sem considerar os seus leitores e a possibilidade de serem atividades que não fazem parte do cotidiano dos alunos. Portanto, essa divulgação de lugares turísticos prestigiados da cidade do Rio e que podem não fazer sentido para os alunos mais pobres[1], chamou a minha atenção.

Uma primeira análise de uma atividade me levou a considerar que as perguntas seguidas de textos que abordam a cidade do Rio de Janeiro promoviam uma abordagem superficial do texto a ser lido, com muitos exercícios que se limitavam a questões referentes ao que o texto "quer dizer", a que gênero do discurso pertencem, quais as características do gênero, priorizando mais a extração de informações. Tais atividades podem acabar se tornando desinteressantes aos olhos desses alunos que, consequentemente, podem ser tornar leitores-reprodutores, por meio de uma leitura parafrástica, na qual o leitor reproduz apenas os sentidos que estão presentes nas estruturas do texto ou do gênero. Portanto, destaco a importância de uma leitura polissêmica, pois segundo Orlandi (1999) é nesse processo que ocorre a ruptura dos processos de significação. Essa tensão discursiva dá lugar a outras possibilidades de leituras, produzindo assim sentidos outros.

Indursky (2001) destaca que o sujeito-leitor passa a interagir com o efeito-texto, "este espaço discursivo simbolicamente fechado, acabado e completo, com ele discutindo, debatendo, argumentando, dele extraindo implícitos, pressupostos e subentendidos. E essa postura crítica do sujeito-leitor vai promovendo a "desconstrução" do efeito-texto" (Indursky,

[1] Apesar de alguns alunos da rede municipal do Rio de Janeiro terem acesso aos lugares prestigiados da cidade como os bairros da zona Sul, muitos deles não conhecem o pão de açúcar, por exemplo. Sendo esse grupo correspondente a uma parte mínima da população.

2001, p.37/38), ou seja, o sujeito-leitor, através da produção da sua leitura vai destramando os sentidos do texto, produzindo assim uma leitura diferente dos sentidos projetados pelo sujeito-autor, o que o afasta de uma leitura de mera identificação.

Para esta pesquisa, partirmos então da noção de leitura como produção, na qual o leitor vai se aproximar do texto como primeiro passo, analisando os processos semânticos que se instauram no processo de interpretação, para que assim seja capaz de compreender como se dá a construção dos sentidos. Segundo Indursky (2019), esse movimento de leitura é um trabalho de desconstrução e reconstrução que se relaciona com a memória discursiva, no qual o sujeito-leitor introduz um discurso diferente, oriundo do interdiscurso em seu trabalho de leitura. Essa possibilidade do sentido ser outro no processo de leitura, instaura-se, segundo Orlandi (1998), "um movimento contraditório entre o mesmo e o diferente" (1998, p.16).

Nessa perspectiva, "o mesmo" determina uma leitura que é da ordem de uma paráfrase discursiva, na qual teríamos a reiteração "do mesmo espaço dizível" (Orlandi, 1998, p.15), e o "diferente" diz respeito a uma leitura polissêmica, ou seja, "a produção de efeitos metafóricos, transferência de sentidos, ressignificação" (Orlandi, 1998, p.15).

Para a Análise do Discurso, pesquisas sobre cidade e discurso oportunizam caminhos para que reflitamos sobre a cidade por uma perspectiva diferente daquela que é estabelecida pelos especialistas do espaço urbano. Desse modo, a AD parte da concepção de cidade como "espaço de significação/interpretação em sua relação com a linguagem" (Orlandi, 2011, p. 44), e essa significação da cidade implica uma mudança no conceito de espaço, o qual podemos pensar discursivamente.

Discutir sobre a temática da cidade implica em explorar o ambiente em que os alunos vivem, estudam e interagem diariamente, sendo possível contextualizar o aprendizado de maneira significativa. Isso pode ajudar os alunos a considerarem as atividades mais significativas e motivadoras. Ao abordar a cidade em que o aluno está inserido em sala de aula, os educadores podem ajudar os alunos a desenvolverem um senso de pertencimento e identidade comunitária, assim como promover a diversidade, o respeito às diferenças culturais e a valorização da inclusão. Tal ação pode promover o engajamento dos alunos na escola e na comunidade, além de incentivar um maior envolvimento crítico e social.

Discutir sobre a temática da cidade do Rio nos textos dos livros didáticos pode ser um ponto de inclusão ou não para os alunos, um modo deles se identificarem ou não com a cidade que está sendo retratada. Isso vai depender se as atividades promovem discussões apenas sobre lugares prestigiados e grupos de elite carioca favorecidos ou se discutem sobre as comunidades, as pessoas que vieram de zonas de maior violência, a pobreza, a diversidade

cultural e social. São fatores que podem levar o aluno a não se reconhecer nos discursos produzidos sobre a cidade do Rio e nas atividades discutidas nas escolas.

A cidade pode ser um tema repleto de questões locais e globais, e ao discutir essas questões, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda dos desafios enfrentados por sua comunidade e incentivados a pensar criticamente sobre diferentes perspectivas. Portanto, contextualizar o aprendizado, desenvolver o senso de pertencimento, estimular o pensamento crítico, valorizar a diversidade cultural e, principalmente, explorar as condições de produção das atividades de leitura que estão sendo apresentadas nas coleções escolhidas são essenciais para que o aluno se sinta parte do significante, ou seja, a cidade fazendo sentido em si, e ele significando na cidade, constituindo assim, uma rede de sentidos próprios e em constante movimento. Diante desta premissa, Lacerda (2020) apresenta o direcionamento que Pfeiffer (2013) nos dá a respeito da cidade chamada de o "sujeito urbano escolarizado":

> Tal noção, desenvolvida por Pfeiffer (2013), representa um modo discursivo de ocupar uma posição frente às demandas e comandas da cidade, com suas diferentes escritas. Esse sujeito urbano participa dos processos de simbolização da cidade, escrevendo-a e inscrevendo-se. Isto é, ele se faz autor da e na cidade. (Lacerda, 2020, p.8)

Orlandi (2001), a partir de uma perspectiva discursiva, aponta que a cidade não é apenas um espaço físico-geográfico, mas também um espaço urbano simbolizado carregado de significações que exigem gestos de interpretação dos sujeitos.

Manetta contribui dizendo que:

> do ponto de vista discursivo, a cidade pode ser interpretada como um espaço simbólico particular, que tem sua materialidade e que produz sua(s) significância(s). Em outras palavras, a cidade caracteriza-se por dar forma a um conjunto específico de interpretações que constitui o urbano. Quanto ao urbano, de um lado disponibiliza referências e permite a unidade imaginária que desencadeia a possibilidade do sujeito identificar-se, ao mesmo tempo em que resulta em uma perda que instala o sujeito urbano no real da cidade (Manetta, 2017, p. 81, 82).

Lacerda (2020) aponta que a cidade é como um espaço repleto de sentidos, no qual é preciso sujeitar-se ao modo do sujeito urbano escolarizado para se tornar um autor. Pfeiffer (2013) fala da importância de tornar visível a cidade:

> [...] esse espaço e o sujeito que nele vive, buscando, de modos diversos, compreender sobre os gestos de interpretação que se constituem e nos constituem quando dizemos sobre as línguas, os sujeitos, as cidades, os bairros, as ruas, enfim,

> tocando a relação constitutiva dos processos de identificação com e pela língua. (Pfeiffer, 2013, p. 95).

Dessa forma, destaco a relevância de discutir atividades de leitura na escola de modo que ao confrontarmos com o "real da rua" (Orlandi, 2004, p. 153), possamos contribuir com reflexões dentro da escola sobre o contexto social, e os diferentes fatores que podem levar o aluno a não se reconhecer nos discursos produzidos nas/sobre as escolas. Indursky (2019) aponta que "um texto ressoa no outro, seja para identificar-se com seu posicionamento e reproduzir seus sentidos, seja para refutá-los e, assim, tomar outra direção de sentidos e assumir outro posicionamento" (Indursky, 2019, p. 104).

Por isso, é imprescindível que diferentes modos de produção de sentidos sejam promovidos em práticas de leitura na escola para que não seja um ensino que estimule meramente um leitor-reprodutor, mas um ensino que seja comprometido em criar condições para que o aluno transite de uma leitura parafrástica para uma leitura polissêmica, movimentando assim, os espaços da significação de sentidos.

Os materiais didáticos, que muitas vezes funcionam como parâmetros para os professores em suas práticas em sala de aula, tradicionalmente apresentam atividades de escrita sem que sejam baseadas em um conjunto de leituras sobre o tema proposto. Vale observar que Indursky (2001) aponta que só se aprende a escrever, escrevendo, e que para realizar essa prática é preciso ter algo sobre o que escrever, associando então a prática da escrita à leitura. Portanto, a discussão sobre atividades de leitura em livros didáticos também contempla o modo como podem promover ou não atividades de escrita na escola.

Desse modo, esta pesquisa tem como tema central o estudo de aspectos relativos ao modo como a cidade do Rio de Janeiro está sendo significada em atividades que envolvem a leitura de textos em livros didáticos da rede municipal do Rio de Janeiro. Com base nessa fundamentação teórica central, busca-se contribuir para a discussão sobre as práticas de leitura no ensino de língua, a partir das possibilidades de relação entre a cidade, a escola, o ensino.

De forma mais detalhada, buscaremos responder às seguintes perguntas da pesquisa: a) As atividades presentes nos livros didáticos produzidos para a rede municipal do Rio de Janeiro trazem propostas de práticas de leitura que levam em conta as suas condições de produção? b) Como a cidade é significada nesses livros? c) Como a perspectiva discursiva poderia contribuir, nas propostas analisadas, para a produção de atividades que tenham espaço para a leitura polissêmica? Para isso, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: i) analisar as atividades que trazem textos sobre a cidade do Rio de Janeiro; ii) refletir se e de que modo essas atividades promovem leituras polissêmicas por parte dos alunos; e iii) discutir

a importância de práticas discursivas de leitura que convoquem o aluno a produzir seus gestos de leitura com autoria, considerando as condições de produção e o modo de produção de sentidos dos textos apresentados para leituras nas práticas de ensino.

Acredita-se que tal pesquisa possa contribuir ao promover discussões sobre propostas de práticas de leitura no livro didático, trazer à tona a importância de se pensar no modo como as atividades de leitura podem abrir espaço para leituras polissêmicas, e com isso promover a formação de alunos que tenham a possibilidade de pensar sobre o que leem, analisando um texto nas suas relações com as condições de produção, com outros textos e outros discursos. A abordagem teórica escolhida leva em conta as contribuições que a Análise do Discurso pode trazer quando mobilizada em aulas de línguas para promover práticas discursivas de leitura.

Desse modo, para o desenvolvimento da pesquisa, apresento no primeiro capítulo a fundamentação teórica, com os conceitos que serviram de base para este estudo. No segundo capítulo, apresento o método da pesquisa, no terceiro apresento e discuto as análises produzidas, e, para concluir, as considerações finais. Nos anexos, estão disponibilizadas as cópias das partes das coleções analisadas.

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A ANÁLISE DO DISCURSO DE BASE MATERIALISTA

Ao adotar a perspectiva da Análise do Discurso de base Materialista, entendemos a leitura não como algo automático e decodificado, mas sim, como uma tomada de palavra, a qual, o leitor adquire frente ao que está disposto a ler. Tal posicionamento se produz em um determinado contexto sócio-histórico, sendo parte fundamental para os gestos de interpretação, nos quais diferentes leituras "atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem" (Orlandi, 2012b, p.68).

Dessa forma, discutir sobre os conceitos de paráfrase e polissemia é fundamental para compreendermos que há diferentes possibilidades de leitura. Mota e Rodrigues (2021) apontam que para Orlandi (1999) os processos parafrásticos são "aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, enquanto pelos processos polissêmicos o que ocorre é o deslocamento, a ruptura dos processos de significação" (Mota e Rodrigues, 2021, p.148). Portanto, essa tensão discursiva dá lugar a outras leituras, sedimentação, transformação ou repetição do já posto, significando e produzindo sentido.

Uma das contribuições a serem apontadas é a análise de Barbosa e Farias (2018), sobre os manuais de leitura, na qual os autores destacam uma apreensão da leitura como pretexto para o estudo da gramática, caracterizada pela reprodução formal dos sentidos projetados pelo discurso do autor do manual e das exigências de leitura oral perfeita. O trabalho com a leitura e interpretação diante desses textos projeta um leitor reprodutor, filiado à tradição retórica, o qual tem a função de repetir, com outras palavras, o que o autor "quis dizer".

Essas reflexões produzidas pela Análise do Discurso podem ser favoráveis aos professores na realização de práticas de leitura em sala de aula que propiciem processos polissêmicos e que convoquem nos alunos diferentes movimentos de leitura.

Sendo assim, torna-se relevante as seguintes indagações: de que modo a cidade do Rio de Janeiro é significada no processo de didatização dos textos utilizados nas atividades? Como os enunciados são formulados, se e de que modo as atividades promovem práticas de leituras polissêmicas por parte dos alunos? Pressupõe-se que a desconsideração de elementos internos e externos à produção de sentidos dos variados textos em questões de leitura elaboradas para o Ensino Fundamental pode deixar de promover práticas leitoras necessárias

para a formação integral de um aluno crítico, que saiba refletir e se posicionar diante dos textos que lê.

Primeiramente, faz-se necessário compreendermos o que é a Análise do Discurso. A Análise do discurso trata do discurso, palavra esta, etimologicamente indica a ideia de percurso, de movimento, ou seja, é a prática de linguagem, sendo a palavra em movimento. Na Análise do Discurso busca-se entender a língua "fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história" (Orlandi, 2010, p.15), sendo assim, a AD considera a linguagem como um objeto mediador entre a realidade social e natural e o sujeito. Tal mediação facilita "tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive" (Orlandi, 2010, p. 15).

É importante observamos que a AD trabalha com a língua no mundo e não enquanto um sistema abstrato, ou seja, a língua é trabalhada com formas de significação, com pessoas falando e considerando a construção de sentidos como algo intrínseco em suas vidas. Considerar os processos e as condições de produção da linguagem, implica em analisar a relação que se estabelece pela língua com os sujeitos que a falam e o contexto que o dizer é produzido. Portanto, é preciso que o analista de discurso relacione a linguagem à sua exterioridade, para que as estruturas da linguagem em sua produção possam ser estabelecidas.

Considerando este propósito, o analista de discurso desenvolve uma relação entre os conhecimentos do campo das Ciências Sociais e da Linguística, visando transformar as práticas das ciências socias e dos estudos da linguagem. Orlandi (2010) aponta que:

> Em uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam, essa nova forma de conhecimento coloca questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. (Orlandi, 2010, p. 16).

Dessa forma, com a finalidade de descentralizar o conceito de sujeito e relativizar a autonomia do objeto da Linguística, os estudos discursivos consideram o sentido determinado no tempo e no âmbito das práticas do homem, trabalhando, portanto, com o discurso, um objeto sócio-histórico, sobre o qual o linguístico atua como pressuposto e não como na Linguística que se trabalha com a língua fechada nela mesma. Além disso, a Análise do discurso reflete sobre a condição em que a linguagem está materializada na ideologia e, consequentemente, como a ideologia se materializa na língua, criticando assim, a práticas das Ciências Sociais.

Orlandi (2010) afirma que trabalhar a língua-discurso-ideologia é considerar que a materialidade da ideologia é o discurso e que a materialidade do discurso é a língua. Tal afirmação se relaciona com a visão de Pêcheux (1975) de que "não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido" (Orlandi, 2010, p.17). Sendo assim, o discurso é um meio pelo qual observamos a relação entre ideologia e a língua, considerando os efeitos desta na sociedade e na história, além de nos mostrar como o indivíduo se constitui e produz sentidos a partir de tal unidade.

Maldidier (1993) aponta que foi entre os anos de 1966 e 1968 que surgiu este novo campo de pesquisa desenvolvida por Michel Pêcheux, o qual defendeu sua tese de doutorado intitulada Analyseautomatiquedudiscours. Campo e Delanoy (2019) apontam as considerações de Maldidier (1993) dizendo que Pêcheux se aventurou teoricamente para desfazer a concepção de uma "fantasia da totalidade" e direciona as suas ideias para a Linguística, a Psicanálise e o Materialismo histórico da linguística.

Os autores apresentam ainda, na perspectiva de Pêcheux, o conceito de discurso "por uma dupla fundamentação da língua na História. Ele é pensado sob o modo de uma ruptura epistemológica com a ideologia subjetivista que reina nas ciências sociais e regula a leitura dos textos." (Maldidier, 1993, p. 109 apud Campo e Delanoy, 2019, p.257). D. Maldidier (1993) ressalta que o Materialismo histórico, refere-se à língua em funcionamento na história, não ela em si, como um produto isolado.

Para Orlandi, é a partir dessa visão que podemos compreender a materialidade do discurso, na qual a história é afetada pelo simbólico e não é imperceptível ao homem, desse modo, "o discurso vai tomar sua forma material, qual seja, aquela '[...] encarnada na história para produzir sentido: essa forma é, portanto, histórico-linguística' [...]" (Orlandi, 2012, p.19 apud Campo e Delanoy, 2019, p.258).

Babosa e Farias ressaltam (2018) que na perspectiva da Análise de Discurso francesa, o discurso objetiva articular "sentidos e sujeitos que se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva (FD) e se confrontam entre outras diferentes formações" (Babosa e Farias, 2018, p.11), as quais, além de fazer parte da estrutura dos discursos e dos sujeitos são princípios fundamentais de organização para o analista.

De acordo com Orlandi (2004) a Análise do Discurso (AD), tem por objetivo analisar como os sentidos são produzidos nos textos e, mais especificamente, de que forma os textos funcionam. Sendo assim, podemos entender que a Análise do Discurso envolve "um conjunto de reflexões sobre os elos entre a linguagem e a história, sobre a produção dos sentidos e

sobre o sujeito" (Mariani 1999, p. 139). Tal produção de sentido se desenvolve por meio dos processos de leitura, os quais são fundamentais para evidenciar como o leitor constrói sentido através de um texto.

Nas próximas seções, passaremos a comentar algumas noções produzidas pela teoria que foram fundamentais para a nossa pesquisa.

1.1 **Texto**

O texto sob o viés da Análise do Discurso é um objeto que se organiza de acordo com as suas condições de produção, a partir da qual se constituirá a prática de leitura. O texto, representação da materialidade linguística, estabelece relações com outros textos, outros discursos e com o contexto, seja ele político, socioeconômico, histórico e cultural, determinando assim, as suas condições de produção, o que significa que ele é construído não a partir de si próprio, mas a partir de outros elementos.

Fundamentada nesta premissa, Mittmann (2017, p.253) afirma que "a partir deste olhar, não fazemos uma descrição do texto, mas uma teorização sobre o discurso, ou seja, tomamos o texto como uma unidade linguística para análise do funcionamento do discurso e de suas condições históricas de produção/leitura".

Orlandi (2007) aponta que compreender o modo como os textos produzem sentidos implica em saber que "todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro" (Pêcheux, 1990 [1983], p. 53). Portanto, um texto no qual diferentes discursos, diferentes textos e diferentes contextos estão inseridos, nos faz entendê-lo como heterogêneo.

A noção de condição de produção do discurso se determina a partir do contexto histórico-social, dos interlocutores e da situação, pois, segundo Cazarin e Lassen (2008, p.63), "o sujeito-autor e o sujeito-leitor vão, respectivamente, produzir e ler um texto essencialmente heterogêneo, influenciado pelo contexto extralinguístico". Desse modo, os textos apresentam um histórico de leituras, o qual nos afetam diretamente, assim como a nossa própria história de leitura e, também apresentam condições de produção para serem escritos.

Diante disso, a AD se preocupa com a forma como o texto organiza a sua relação com a discursividade, também com a exterioridade e o modo como os elementos oriundos da

exterioridade são organizados internamente para que produzam o efeito de um texto homogêneo, ou seja, naturalizado, sem as marcas da exterioridade.

Sendo a exterioridade (contexto, intertextualidade e interdiscurso) constitutiva do texto, é preciso mencionar que o leitor "é um sujeito interpelado ideologicamente e identificado com uma Formação Discursiva" (Indursky, 2001, p.34). Neste caso, o indivíduo constrói o seu texto a partir de um lugar social, exercendo assim a função enunciativa de autor. Esse sujeito-autor se relaciona com a exterioridade e as organiza, para que assim se configure um texto. Em outros termos, Indursky aponta (2001):

> [...] em seu trabalho de escritura, o sujeito-autor mobiliza vários e diversificados recortes textuais relacionados a diferentes redes discursivas e diferentes subjetividades. Tal fazer o conduz a estabelecer uma trama entre diferentes recortes discursivos, provenientes de diferentes textos afetados por diversas Formações Discursivas e diferentes posições-sujeito. (Indursky, 2001, p. 31)

Ainda de acordo com a autora, isso implica igualmente uma tomada de posição por parte do sujeito-leitor diante do texto, a qual não é obrigatoriamente uma reprodução da posição assumida pelo autor do texto que está sendo lido. Sendo assim, a autora afirma que o sujeito-leitor vai produzir sua leitura e o faz a partir de seu lugar social, que é ideológico, e que não coincide necessariamente com o lugar social do sujeito-autor, podendo concordar, identificando-se com a posição-sujeito ocupada pelo autor, ou questionar, discordar, duvidar da posição defendida no texto, e etc.

Em ambas as situações, se faz necessário mobilizar textos que possibilitem diferentes posicionamentos, textos esses que defendam pontos de vista em virtude de outros textos. Indusrky (2001) aponta, que dessa forma, se constrói uma pratica de leitura reflexiva que inclua o sujeito como sujeito-leitor.

1.2 **Leitura como prática discursiva**

Para a Análise do Discurso, nas palavras ressoam outras palavras, de outros sujeitos. De acordo com Indursky (2001), o discurso é da ordem do repetível, remetendo assim a um já-dito, ou seja, o dizer de outros sujeitos inscritos ou não na mesma formação discursiva: amigáveis ou antagônicas. O já-dito refere-se ao interdiscurso ou a memória do dizer. Desse modo, essa heterogeneidade permite compreender formações discursivas e formas-sujeito

diferentes, estabelece relações de confronto, aliança quanto o contato entre posições-sujeito, inscritas na mesma Formação Discursiva, mas igualmente diversas, o que implica a concepção de uma Formação Discursiva heterogênea, em que o mesmo convive com a diferença e a divergência, dando origem à contradição.

Para a autora, o texto é uma materialidade (contexto, interdiscurso, intertextualidade) linguística que dá acesso ao discurso, "uma unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática da leitura" (Indursky, 2001, p.28). Para a AD importa o modo como o texto organiza a sua relação com a discursividade e com a exterioridade, desse modo, as relações contextuais diz respeito ao contexto socioeconômico, político, cultural e histórico em que o texto é produzido, apontando assim as condições de sua produção.

As relações textuais buscam relacionar um texto com outros textos, estas relações são chamadas de intertextualidade. Para Indursky (2001) a intertextualidade é vista como uma "retomada/releitura que um texto produz sobre outro texto, dele apropriando-se para transformá-lo e/ou assimilá-lo" (Indursky, 2001 p.29), neste caso, a intertextualidade não remete apenas para o efeito de origem, mas para textos outros inscritos na mesma produção de sentidos.

As relações interdiscursivas objetivam aproximar o texto de outros discursos, não sendo possível identificar o que é mobilizado pelo interdiscurso e o que foi produzido no texto. O interdiscurso diz respeito a memória do dizer, submetendo-se a redes discursivas que não são possíveis de identificar com precisão, como o caso da origem de um texto, pois o discurso relaciona-se com formações discursivas distintas, provocando assim posições-sujeito diversas. Tais formas se relacionam com a exterioridade e contribuem para a construção do texto.

Já a leitura pode ser compreendida como um processo interativo de construção de sentido, baseando-se em um contexto sócio-histórico que deve ser considerado no processo de interpretação de um texto. Sendo assim, para a AD, a leitura é produzida a partir das condições de produção do leitor, e o sentido é desenvolvido no decorrer das relações entre texto e contexto, entre produtor e leitor, permitindo assim ao leitor a construção de relações diante de um texto conforme aponta Indursky (2010, p.171): "Se as condições de produção do texto e da leitura não coincidem, abre-se espaço para que o texto produza não um e mesmo sentido, mas diferentes efeitos de sentido".

Para Indursky (2010), na produção de leitura, o leitor vai se aproximar do texto como um sujeito que é interpelado ideologicamente, investigar os processos semânticos e interpretá-

los. Ao decorrer da sua prática de leitura, o sujeito-leitor pode ter a ilusão de que a única voz presente naquele texto é a do sujeito-autor, ou seja, o leitor pode identificar-se com a posição defendida pelo sujeito-autor, assumindo assim os sentidos já propostos pelo texto lido, conforme aponta Indursky "o leitor ao produzir sua leitura, o faz afetado não só pela mesma Formação Discursiva, mas também pela mesma posição-sujeito a partir das quais o autor produziu seu texto (Indursky, 2010, p.172).

No contexto escolar, muitas vezes a leitura é organizada a partir de uma intencionalidade, exigindo assim que o aluno identifique informações explícitas e implícitas presentes no texto, o que segundo Pfeiffer (2003) "é cobrado que ele apenas reconheça no texto certo tipo de informação" (Pfeiffer, 2003, p. 97). Indusrky (2010) aponta também que em relação a escola, os professores, muitas vezes produzem sentidos que são fornecidos pelo próprio livro didático, sentidos esses vistos como legítimos no processo de leitura.

Entretanto, no que diz respeito ao contexto histórico da leitura, pode-se afirmar que há outras possibilidades de leituras oferecidas para o leitor, pois segundo Orlandi (2010) "Sua identificação com os sentidos do texto pode se dar com reservas, introduzindo algumas diferenças no interior do mesmo" (Orlandi, 2010, p.172). Nesta perspectiva, o leitor pode produzir mudanças de sentido em sua prática de leitura, oportunizando diferentes efeitos de sentido e introduzindo o "discurso-outro" oriundo do interdiscurso.

O leitor se inscreve na mesma formação discursiva que o autor e a sua produção de leitura se constrói a partir de uma posição-sujeito diferente, não sendo mais considerado como efeito-leitor, pois ele não vai reproduzir apenas os sentidos construídos pelo autor do texto. Dessa forma, o leitor também passa a produzir os sentidos, este processo inscreve o leitor na função-leitor.

Há, também, uma terceira possibilidade para a produção de leitura, nesta, o leitor não se identifica com a posição-sujeito formada pelo texto e, principalmente, com a Formação Discursiva defendida pelo autor. Tal processo pode conduzir a leitura a diferentes efeitos de sentido, instaurando assim movimentos de leitura, os quais possibilitam que o leitor produza a sua leitura ou os sentidos de uma Formação Discursiva oposta ao do autor, o que institui este leitor como um sujeito-leitor.

Trabalhar com a leitura na AD possibilita uma relação com o leitor, com o autor e com vozes distintas que são provocadas na produção de leitura e que se apresentam desde o interdiscurso, pois para a AD entende-se que "a linguagem não é transparente. Desse modo, ela não procura atravessar o texto para encontrar um sentido do outro lado" (Orlandi, 2015,

p.15-16). Essa produção de leitura se dá em um encontro entre sujeitos interpelados ideologicamente e que, segundo Indursky:

> [...] travam entre si uma interlocução discursiva da qual pode resultar um entendimento, como no primeiro caso, em que o leitor se constitui como um efeito-leitor. Mas esta produção de leitura também pode conduzir a uma disputa de sentidos, como ocorre no segundo caso. Esta disputa coloca o leitor na função-leitor. Entretanto, a produção de leitura pode chegar ao desentendimento. E isto ocorre porque a prática de leitura, neste caso, é produzida por um leitor que se inscreve em uma outra Formação Discursiva da qual ele emerge como um sujeito-leitor. (Indursky 2010, p.174).

Para a AD, produzir uma leitura é realizar uma prática discursiva de leitura que apresente ao sujeito-leitor redes discursivas de sentido distintas. A construção de sentidos do sujeito-leitor com o texto, se estabelece a partir de diversas leituras e de um conhecimento ou não, do contexto, seja ele sócio-histórico, econômico, político ou cultural em que o texto se insere. Neste caso, cada sujeito-leitor tem a sua história de leituras, o que possibilita uma interdiscursividade diferente do sujeito-autor.

Para Indursky (2001) "em ambos os casos, o leitor instaura o seu próprio trabalho discursivo, a prática discursiva da leitura." (Indursky, 2001, p. 35), a qual promove, por meio do efeito-texto, disputas de interpretações entre o sujeito-autor, o sujeito-leitor e as demais vozes oriundas do interdiscurso. Cazarin e Lassen (2008) afirmam:

> a prática discursiva da leitura vai ocorrer à luz da memória discursiva, pois o sujeito vai desconstruir e reconstruir o texto à medida que faz inferências, produz subentendidos e reconhece textos já lidos no corpo do novo texto" (Cazarin e Lassen, 2008, p. 64).

É esse o resultado da prática discursiva de leitura, desestruturar sentidos que parecem estabilizados, para que assim, o sujeito-leitor, concordando ou não com a posição do sujeito-autor, vivencie diferentes modos de leitura. A prática discursiva em um contexto escolar pode inserir o aluno em uma disputa de interpretações, para que isso aconteça, faz-se necessário a criação de situações diversas que convoquem o aluno a se posicionar de forma crítica frente ao texto. Dessa maneira, o aluno será capaz de realizar movimentos de leitura, a desconstrução do efeito-texto e a reconstrução de um novo, tornando-se um sujeito-autor.

1.3 **Formulação, circulação e constituição dos sentidos**

1.3.1 O conceito de formulação

Na área dos estudos linguísticos, Orlandi (2001) parte da noção de texto e não de enunciado, no qual a formulação da linguagem em texto chamada de textualização "faz-se 'às expensas' da relação com o interdiscurso que, por si, é irrepresentável" (Orlandi, 2001, p.87). Ou seja, é a formulação que desenvolve os sentidos, as palavras, e este processo envolve a ideologia, o imaginário e o ato de interpretação. A análise de uma situação discursiva concreta requer que a materialidade discursiva seja entendida como uma junção de processos em uma formação ideológica, pois "o texto não é um conjunto de enunciados portadores de uma e até mesmo várias significações. É antes um processo que se desenvolve de múltiplas formas, em determinadas situações". (Orlandi, (2001, p.87)

Orlandi (2001) afirma que no processo de produção dos sentidos, temos o trabalho da memória (interdiscurso), a interpelação do indivíduo em sujeito, a constituição de sua forma histórica e os efeitos que se produz a partir de sua posição sujeito. Já no processo de formulação, temos a relação do discurso com o texto que atualiza a memória em presença, a individualização do sujeito pela sua função autor. Na circulação, há o funcionamento das situações de enunciação e a experiência de mundo como os elementos desencadeadores e os sujeitos sociais que determinam a função autor em seus percursos, ou seja, nos diferentes meios.

Concomitante, tais processos se relacionam, sendo o sujeito e o sentido afetados por eles. O sentido tem o seu modo de constituição, de formulação e circulação. E o sujeito em sua função-autor tem sua forma afetada pelo "meio" em que se constitui.

1.3.2 Estudos sobre o livro didático na perspectiva da Análise do Discurso materialista

Orlandi ressalta que o livro didático tem um caráter de mediação, o qual passa de instrumento a objeto, ocasionando um processo de apagamento. O livro como objeto invalida a sua posição de mediador, pois o que interessa é saber o material didático e não a sua finalidade, tal "reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular" (Orlandi, 2006, p.22). Em termos ideológicos, Orlandi afirma que "Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a

posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia". (Orlandi, 2006, p.22)

Sarian (2017) nos traz a concepção de livro didático como um meio pelo qual o ensino se constitui e se forma pela disciplinarização de um domínio do saber determinado entre duas esferas, de forma oposta, o mundo da produção de saberes, no qual as políticas públicas do ensino de línguas direcionadas pela comunidade científica brasileira são implantadas e o mundo da transmissão dos saberes que tem como responsável a escola.

Ainda de acordo com a autora, no mundo da transmissão dos saberes há uma noção de que os saberes são apresentados como disponíveis, não levando em consideração o modo pelo qual os saberes são flexíveis. Sarian (2017) aponta a concepção de Pêcheux (2009) acerca desse saber institucionalizado como "coisas-a-saber" que diz respeito aos conhecimentos que são gerados e transmitidos socialmente, "todo efeito pedagógico se apoia sobre o 'sentido' pré-existente, sentido este produzido em formações discursivas 'sempre-já-aí' e que lhe servem de matéria prima" (Pêcheux, 2009, p. 203, Sarian, 2017, p.263).

Esse processo de disciplinarização vai transformar os saberes em conteúdos, produzindo assim a didatização das teorias que vão estabelecer o sentido de que esses saberes são resultados de um discurso consensual ao serem introduzidas nos manuais ou nos mecanismos de ensino como um instrumento autônomo, sem qualquer relação com uma práxis política e ideológica. No que diz respeito a institucionalização do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), Sarian (2017) afirma que nesse processo ocorre uma dependência dos livros ao edital, no qual se avalia os materiais e são apresentados os títulos aos professores, pois os mesmos influenciarão na escolha e seleção de autores e editoras nos editais reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC). Pêcheux confirma que:

> Esse processo de naturalização do trabalho intelectual circunscreve, de um lado, o professor da universidade, do crítico, do pesquisador, no domínio do saber, sendo-lhes concedido "o direito de produzir leituras originais, logo 'interpretações'", e, como tal, são autorizados e legitimados a elaborar o livro didático; do outro lado, no domínio do fazer, são inscritos os sujeitos da escolarização, os professores e alunos da escola, para quem é atribuída "a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento 'literal' dos documentos, as ditas 'interpretações'". (Pêcheux, 2010, p. 52).

Em sua pesquisa, Sarian (2017) tem como objeto de análise o volume referente ao 9º ano de um livro didático do ensino fundamental em circulação em uma escola no interior do Estado de Mato Grosso, chamado "Projeto Telaris: língua portuguesa". O livro é de autoria de Borgatto, Bertin e Marchezi, publicado pela editora Ática em 2012 e faz parte do Programa

Nacional do Livro Didático (PNLD). A autora evidencia a apresentação do livro, assinada pelas autoras do livro, com o objetivo de instruir ao leitor algumas informações concernentes à forma pela qual o livro didático está estruturado.

Sarian (2017) aponta que as autoras do livro didático em análise projetam-o como um instrumento de ensino em concordância com a atualidade e com a projeção de um aluno "leitor e produtor de textos", ou seja, um instrumento diferenciado. Entretanto, a autora discorda dessa forma de significar a língua e seu ensino no século XXI, pois para ela é um recurso atravessado,

> por um discurso pedagógico inscrito na ideologia da comunicação dos anos 70, legitimada na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1971, que institucionaliza o uso de meios de comunicação como o "rádio", a "televisão", a "correspondência" e "outros meios de comunicação" nas aulas de língua portuguesa, denominada à época de "Comunicação e Expressão"; uma memória que continuou produzindo seus efeitos mesmo após a restituição do nome da língua para "Língua Portuguesa", em 1986, momento em que se legitima o ensino do "português através de texto" (Silva, 2005); concepções que, pelo funcionamento da ideologia, são atualizadas em nosso material: diferentes linguagens, desdobradas em diferentes tipos e gêneros, tais como letras de música, histórias, notícias, reportagens, relatos, textos expositivos, argumentativos, debates, charges, quadrinhos, poesia e outras artes". (Sarian, 2017, p. 265/266).

Sarian faz a sua análise a partir de um miniconto em que são apresentados quatro exercícios, sendo alvo a atividade de número 2 do livro:

> 2. Uma palavra e uma expressão no texto destacam-se pelo uso de aspas. Relembre: Aspas: sinal empregado para indicar citações, destacar palavras de origem estrangeira ou gírias, para indicar que uma palavra está empregada em sentido diferente do usual ou do que era esperado. Com que intenção foram empregadas aspas em: a) "silêncio" b) "ombro amigo".

Em seu estudo, Sarian (2018) aponta que o modo pelo qual a atividade está textualizada, com o conceito do que sejam as aspas, respondendo a pergunta implícita "o que é", para que servem, respondendo implicitamente "qual é a finalidade", e até mesmo a divisão da questão em itens "a" e "b", que nos remete ao que Orlandi (2008a, p. 7) destaca como "leitura imediatista" (ibidem, p.36) por meio de uma aprendizagem formal, "como decodificação" (ibidem, p. 37), a qual legitima a prática da cópia.

Contos com linguagem breve em tempos de comunicação rápida, título do Capítulo em que o conto se insere, remete a uma redução e fragmentação do texto literário,

> silenciando as diferentes condições em que o conto foi produzido, sua entrada no livro didático e os diferentes efeitos de sentido produzidos pelos diferentes modos de

> circulação (no livro de Brasiliense ou no didático da Ática), lido por diferentes sujeitos e em diferentes condições de produção. (Sarian, 2017, p. 269).

Sarian (2017) afirma que não há gesto interpretativo de professores e alunos na textualização dessa atividade, e como resultado dessa desautorização à interpretação, a qual não concede aos sujeitos o direito à autoria, não possibilitando que os sujeitos se tornem sujeitos de seus próprios gestos interpretativos. A autora salienta que as condições de produção da leitura nesse livro didático permanecem as mesmas, tendo em vista que a forma pela qual a atividade é didatizada não permite que diferentes sentidos sejam produzidos, além dos já estabilizados historicamente no livro didático em análise.

A noção de autoria é apresentada por Sarian (2017) como os efeitos das relações hierárquicas presentes na nossa sociedade, os quais partem do reconhecimento de poder de quem diz e do que é dito, tal perspectiva se faz presente no âmbito escolar, um ambiente que circula o saber do sentido e do sujeito.

Portanto, sua análise provoca uma reflexão acerca das perguntas em circulação na atividade escolhida, pois são perguntas que estabilizam e silenciam sentidos outros, ocasionando assim a homogeneização dos sujeitos, e, consequentemente, a repetição do mesmo.

Para Sarian (2019) o livro didático seria o principal instrumento na transmissão de conceitos, apresenta os conteúdos, ou seja, o que devem ser estudados a cada ano e de que forma esse conteúdo deve ser transmitido. Dessa forma, por mais que seja de responsabilidade do professor transmitir conhecimentos específicos autorizados pela escola e pelo instrumento de ensino, os professores e os alunos acabam tendo o seu direito à interpretação restrito. Como resultado, Sarian (2019) aponta que

> essa prática compromete a produção de leitura na sala de aula, pois, ao tornar o professor uma ferramenta institucional de transmissão de conteúdos e sentidos ideologicamente determinados, reduz, significativamente a qualidade do seu trabalho, produzindo efeitos na aprendizagem dos alunos. Esse engessamento afasta cada vez mais professores e alunos das atividades relacionadas à leitura. (Sarian, 2019, p.206)

Portanto, a produção de leitura pode tornar-se uma atividade desinteressante aos olhos dos professores e alunos, o que também pode evidenciar um sentimento de fracasso por não conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras. É no cenário da prática da leitura nas aulas de língua portuguesa que Sarian (2019) interessou-se em analisar com o objetivo de propor uma prática de intervenção na leitura, uma proposta de

ressignificação, a partir do livro didático “Projeto Teláris: Português”, de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela editora Ática no ano de 2012, parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2014, 2015 e 2016.

Ao analisar um capítulo que aborda a Privacidade na relação com as Tecnologias, Sarian (2019) destaca que as atividades propostas estão distantes de uma leitura produtiva, pois o modo como o trabalho com a leitura é sugerido conduz um processo que limitam os sentidos dos professores e alunos. Questões como “o que”, “por que”, “de acordo com o artigo” evidenciam a concepção de leitura como uma decodificação do código escrito e de um aluno que assimila consciente e analiticamente o que lhe é apresentado, o qual se torna “bom leitor” por ser capaz de decodificar o texto, o que se vê no enunciado “explique o sentido no texto”, reforçando a prática da cópia através de uma leitura imediatista.

A didatização dessas atividades em análise se limita em reproduzir a ideia de que na escola, saber ler é saber extrair informações do texto, concepção também criticada por Indursky (2010), não possibilitando ao leitor analisar, problematizar e interpretar os textos lidos.

> Desse modo, vimos que há, nesse instrumento de ensino, uma proposta decodificadora de leitura, que reduz a interpretação do aluno a uma resposta enquanto transcrição do que está “explícito”, “previsto” e “localizável” na superfície do texto. Entendemos que atividades como essas não autorizam, tampouco permitem colocar em cena as histórias de leituras dos alunos (Orlandi, 2009b), muito menos imprimir uma sua interpretação; são sempre direcionados, ou condicionados, a um trabalho de interpretação que se limita a repetir, em suas respostas, aquilo que as autoras do livro entendem ser o posicionamento de quem produziu os textos; não há desafio, não se considera a exterioridade da língua, mas há restrição do gesto interpretativo do leitor. (Sarian, 2019, p. 209).

Tais atividades para a autora reforçam a noção de que ler na escola é repetir o mesmo, uma prisão de sentido, na qual as respostas permanecem de acordo com o que o autor e a escola quiseram dizer, sustentados por uma ilusão de que a linguagem é transparente, propondo ao aluno uma leitura restritiva. Nesta prática, está explícita a ideia de que o leitor precisa tirar do texto aquilo que o autor “quis dizer”, que está supostamente “contido” no texto, sendo assim, podemos dizer que a escola restringe a produção de sentidos, silenciando a possibilidade de outras leituras e de outras interpretações.

Após a análise preliminar do livro, Sarian (2019) apresenta uma nova proposta de leitura, porém adotando uma concepção diferente daquela adotada pelos autores do livro. Tal proposta se faz necessária pois a autora acredita na ressignificação do livro didático, a qual

possibilita dar outro sentido à prática de leitura na escola, fornecendo aos alunos as condições necessárias para que a produção da leitura fosse além de uma aprendizagem formal e superficial.

Vieira e Mota (2023) analisam os modos de construção do direcionamento de leitura dos livros A conquista, Português linguagens e Segue a trilha, direcionados ao 9° ano, disponibilizados pela Secretaria de Educação do município de Maricá e componentes do PNLD. De acordo com Vieira e Mota (2023) os manuais e exercícios analisados, apesar de orientarem o fazer pedagógico, não discutem a opacidade da língua e limitam a produção de leitura do aluno. Tendo em vista o efeito de homogeneização que perpassa o discurso presente nestes materiais, o sujeito-leitor acaba sendo manipulado entre os dizeres produzidos.

> Dessa forma, cabe ao professor gestos de resistência para desestabilizar propostas que já apresentam a leitura esperada do aluno, ressoando a ideia cristalizada de que este não está autorizado a dizer sobre o texto, oferecendo espaço para discussão e leitura numa perspectiva discursiva. (Vieira e Mota, 2023, p. 4 e 5).

As orientações do manual do professor mobilizadas pela habilidade EF89LP33 da BNCC, que prioriza a leitura de forma autônoma, são os recortes utilizados para a análise. Na análise das autoras, o livro *Segue a trilha* apresenta o poema Eu da poetisa Florbela Espanca e, apesar de a elaboração da questão se ajustar na recepção do texto pelo sujeito leitor e nos afetos que os gestos de leitura pode despertar, o manual do professor aponta na direção do efeito de evidência do reconhecimento dos sentimentos do eu lírico pelo leitor.

Dessa forma, o livro parece considerar que existe um sentido estático e que o aluno precisa apreendê-lo, entretanto, na perspectiva discursiva de base materialista adotada pelas autoras, o leitor atribui sentidos ao texto em um gesto de produção de leitura, em um processo de interação verbal e de constituição do texto (Orlandi, 2008). É importante ressaltar que o livro aponta outra orientação reconhecendo o caráter polissêmico do texto poético, porém não é permitido qualquer leitura já que os alunos devem observar recursos que tornem a interpretação possível. Levando em consideração as condições de produção da leitura e abertura de espaço para que o aluno saia da posição de espectador, ou seja, de apenas sujeito-leitor, é possibilitado que na tomada de palavra ele instaure um discurso polêmico, de autoria.

No livro *Português Linguagens*, especificamente no soneto de fidelidade de Vinicius de Moraes, há uma proposta de incentivar os alunos ao compartilhamento de opiniões. Apresenta-se uma questão objetiva de compreensão, trazendo leituras possíveis e

considerando corretas as opções A e C, não possibilitando ao aluno a produção de leitura, e sim de reproduzir a evidência de sentidos produzidos pelo manual.

Segundo as autoras a proposição de uma questão de múltipla escolha que supõe duas respostas possíveis para traduzir os conceitos de fidelidade e amor, implicam uma noção de língua transparente, na qual as palavras e os sentidos se encontram atrelados inequivocamente. Mesmo que o texto viabilize pistas que servirão de base para a leitura, tradução das palavras com respostas prontas a conduz de modo a desconsiderar seu caráter polissêmico, pois de acordo com a Análise do Discurso de Pêcheux, compreende-se a língua de acordo com as suas condições sócio-históricas e ideológicas para compreender o funcionamento do discurso e a produção de sentidos.

Dessa forma, as autoras apontam que a proposta do livro parece ser de uma relação dialética, mas que isso não se observa na atividade proposta, tendo em vista que há uma antecipação do sentido que restringe e/ou determina um dizer sobre o texto, não levando em consideração o múltiplo, o diferente.

No livro *A Conquista*, a atividade relacionada ao poema José de Carlos Drummond de Andrade, prevê uma resposta que considera as condições de produção do texto, porém ao não levar em conta a heterogeneidade das leituras possíveis, o manual acaba produzindo um efeito de evidência. Considerando as condições de produção que são constitutivas do sentido, buscar essa historicidade, favorecer uma proposta de leitura que possibilite uma reflexão sobre a língua e sobre a produção de sentidos provoca a instauração do discurso polêmico.

1.3.3 Discurso pedagógico e Livro didático

Ao refletirmos sobre o funcionamento da linguagem em sala de aula, podemos compreender que "a linguagem permeia as relações entre alunos e professores, colocando sujeitos, história e ideologia em movimento durante o processo de ensino-aprendizagem" (Furlan; Megid, 2009, p. 9).

Nos ambientes de ensino em nossa sociedade, práticas são produzidas e vistas como naturais, determinando assim os discursos dos sujeitos que as pertencem. Sendo a escola, um lugar que institucionaliza aquele que tem o papel de legitimação do saber, o professor, e o que tem o papel de reprodução deste saber que é o aluno, torna-se evidente a ideia de que certas práticas são consentidas a uns e não a outros. Para Santos e Sarian (2018) "seja na posição-

professor, seja na posição-aluno, essas posições-sujeitos estão inscritas na conjuntura sócio-histórica ideológica na qual nos inserimos" (Santos; Sarian, 2018, p. 356), ou seja, é por meio do efeito ideológico que nos envolvemos no funcionamento dessas posições-sujeitos.

De acordo com Bourdieu (1974) o conceito de escola refere-se à reprodução cultural, sendo o sistema de ensino uma solução problemática para a transmissão de poder, pois ao ocultar a realidade simulando uma neutralidade, contribui-se para a reprodução da estrutura da relação de classes. A escola, segundo Orlandi (2006) atua como um contrato "o costume que, dentro de um grupo, se considera como válido e está garantido pela reprovação da conduta discordante" (Orlandi, 2006, p.23), ou seja, desempenha a sua função por meio de regulamentos, da ordem do dever como algo que deve ser, uma conduta obrigatória.

A escola como sede do discurso pedagógico é uma instituição que mostra este discurso em sua função, um dizer institucionalizado, garantindo assim a corporação em que se origina e para qual se conduz, o que evidencia a sua circularidade. Dessa forma, o discurso pedagógico é um discurso neutro transmissor de informações, caracterizado pela inexistência de problemas na enunciação, Orlandi (2006) afirma:

> não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização e como frase de base a frase com o verbo ser (definições). Do ponto de vista de seu referente, o DP seria puramente cognitivo, informacional.) (Orlandi, 2006, p.28,29).

No entanto, Orlandi (2006) destaca que em sua reflexão sobre o discurso pedagógico a tematização dessa neutralidade não a convenceu, o que a fez criar outra tipologia, o discurso autoritário. Tal discurso é marcado pela restrição da polissemia, tendo em vista que o agente do discursivo se faz único, ocultando o referente através do dizer.

Considerando os processos parafrásticos e polissêmicos que são constitutivos do texto, temos este último como um processo "que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem" (Orlandi, 2006, p.15). O discurso autoritário é marcado pela ausência do referente, não havendo interlocutores e sim um agente exclusivo, resultando na polissemia contida, segundo Orlandi, ou seja, "o exagero é a ordem no sentido em que se diz 'isso é uma ordem', em que o sujeito passa a instrumento de comando" (Orlandi, 2006, p.16). Ao caracterizar o discurso pedagógico, Orlandi (2006) aponta que na atualidade ele se mostra em

uma formação social como a que temos, se apresentando como um discurso autoritário, portanto sem neutralidade.

Segundo Santos e Sarian (2018), a escola é orientada de um discurso pedagógico caracterizado por Orlandi "como um discurso autoritário", (Orlandi, 2011, p. 15), a qual tem as suas práticas voltadas para uma ideologia capitalista. No contexto de sala de aula, o sentido produzido pelo professor e pelo próprio livro é o que prevalece. Essa ideia de discurso pedagógico autoritário presente na escola foi desenvolvida ao longo da Ditadura Militar no Brasil, segundo Orlandi e vem repercutindo até hoje.

Tal perspectiva relaciona-se ao ensino de língua na escola com um único sentido, o que compromete o processo de aprendizagem dos alunos, tornando-os recebedores de informações e repetidores de respostas já elaboradas. Entretanto, evidenciar os efeitos de sentido que podem ser fornecidos pelo contexto histórico-social e produzidos por meio das informações presentes no texto nos possibilita ressignificar o ensino em sala de aula.

Compreender e considerar as histórias de leituras dos alunos é fundamental para que a partir delas, possamos ter um olhar crítico e reflexivo para o nosso trabalho, pois "a ausência dessa prática culmina no autoritarismo do professor, que vai considerar um "absurdo" o aluno não compreender determinado texto, enquanto o aluno não encontrará razão alguma para ler algo que lhe é indiferente" (Santos; Sarian, 2018, p.358).

Outra problemática envolve a ideia de o aluno não estabelecer relações entre textos, o que é fundamental para os efeitos de sentido que são produzidos de acordo com as condições de produção, porém Orlandi (2012) aponta que uma mudança nessa perspectiva pode ser possível ao revelar que as condições de produção referentes a leitura do aluno pode ser alterada pelo professor "de um lado, proporcionando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto" (Orlandi, 2012a, p. 59).

De acordo com Santos e Sarian (2018) a leitura e a interpretação estão articuladas para a AD. O ato de interpretar é algo que acontece desde cedo, e é dessa forma que nos tornamos sujeitos interpelados pela ideologia. Para Orlandi (2007, p. 64) interpretar é uma imposição, na qual o sujeito se vê na obrigação de 'dar' sentido" e também está relacionada ao não-dito. Portanto, dizer e não dizer significam, "O aluno não aprende a interpretar na escola, pois já faz esse gesto durante toda sua vida, mas podemos e devemos criar condições de desenvolvimento desse trabalho com a leitura de textos a partir da constituição de um arquivo de leitura elaborado pelos alunos" (Santos; Sarian, 2018, p.358). Para Orlandi,

> a interpretação, portanto, não é mero gesto de decodificação, de apreensão do sentido. Também não é livre de determinações. Ela não pode ser qualquer uma e não é igualmente distribuída na formação social. O que a garante é a memória sob dois aspectos: a) a memória institucionalizada, ou seja, o arquivo, o trabalho social da interpretação em que se distingue quem tem e quem não tem direito a ela; e b) a memória constitutiva, ou seja, o interdiscurso, o trabalho histórico da constituição da interpretação (o dizível, o repetível, o saber discursivo) (Orlandi, 2007, p. 67-68).

Os gestos de leitura e de interpretação são de acordo com o processo de assunção da autoria, pois para adotar a posição-autor, historicizando seu dizer, o aluno deverá ter o que dizer. Do ponto de visto discursivo, a escola poderia promover esta prática a partir do trabalho com a historicidade. Gallo (1990) aponta sobre o processo de assunção da autoria que,

> a única garantia que podemos ter como professores de língua portuguesa, é a de propiciar condições para que nossos alunos possam se inscrever em posições-sujeito de discursos onde o efeito AUTOR é possível, ou seja, em outros discursos que não sejam somente circulares e auto-avaliativos, como é o caso do discurso didático-pedagógico. (Gallo, 1990, p.25)

Na perspectiva da Análise de Discurso francesa, segundo Barbosa e Farias, "o discurso relaciona sentidos e sujeitos que se constituem ao mesmo tempo no interior de uma formação discursiva (FD) e se confrontam entre outras diferentes formações" (Barbosa; Farias, 2018, p.11), as quais no contexto da produção didática nacional se manifestam nos efeitos de interpretação do governo devido ao vínculo com o Estado e a Ciência e também pela participação de referências europeias.

Os autores em seu artigo intitulado *A constituição histórica da leitura como objeto de ensino: o discurso oficial e o didático na década de 1930 no Brasil*, tem como objeto de análise os discursos pedagógicos oficiais e didáticos brasileiros sobre a leitura da década de 1930. Os autores afirmam que os sentidos produzidos nesses materiais se organizam em "um processo simbólico de produção de interpretações do real histórico e do próprio sujeito, determinado por condições históricas e ideológicas específicas" (Barbosa; Farias, 2018, p.11). Tal processo evidencia o sujeito-leitor, as práticas de ensino e possibilita a interpretação, a formulação e a recontextualização dos sentidos para a leitura.

Barbosa e Farias (2018) apresentam a coleção didática Programa de Português, de Júlio Nogueira, que atua como discurso didático, produzida na década de 1930 como uma coleção de manuais didáticos que foi publicada pela Companhia Editora Nacional e que tem como público alvo as séries de 1ª à 4ª do ensino fundamental. Tal coleção didática tem como objetivo o ensino de língua portuguesa, divide-se em 3 volumes e em níveis escolares, sendo

organizado por séries do Programa, termo que se refere ao documento oficial Programa de Ensino.

A fim de verificar o desenvolvimento da leitura, do sujeito-leitor e também das práticas de ensino presentes no discurso da coleção didática Programa de Português, os autores selecionaram o manual das 1ª e 2ª séries, o qual é formado do:

> Índice alfabético das lições"; "Lista alfabética dos autores estudados"; dois textos introdutórios, intitulados "A orientação dêste livro" e "Método para todas as lições"; reprodução do texto do programa oficial de português para as duas séries em questão; lições gramaticais (e seus exercícios de "recapitulação"); trechos de textos literários acompanhados de pequena biografia dos seus autores, seguidos de textos explicativos para cada fragmento literário, (Barbosa; Farias, 2018, p.17).

Os textos analisados pelos autores no manual trabalham diferentes assuntos, exaltam a língua, as regiões do Brasil e controlam a leitura ao impor temáticas nacionalistas e regionais de acordo com a perspectiva literária. Verificaram também que o primeiro texto introdutório apresenta o livro explicitando o papel do professor no processo de ensino e indicando séries, já o segundo designa direcionamentos ao docente em suas práticas.

Em sua análise, Barbosa e Farias (2018) ressaltam que os sentidos da forma como se ensina a leitura que não se mostram evidentes no discurso do Programa, podem ser compreendidos, mesmo presentes em sua textualidade, como a maneira de ensinar com foco no professor, tendo em vista que ele realiza a leitura em primeiro lugar, a compreensão do aluno diante da sua leitura e o estudo do vocabulário.

A partir da análise feita, os autores verificaram que a leitura é vista como um resumo, no qual o leitor reproduz a leitura feita pelo professore como pretexto no ensino de gramática, "Este gesto de interpretação do manual sobre a leitura desloca o sentido do gesto do Estado sobre o programa de ensino: enquanto neste há uma ênfase sobre a leitura de textos, na prática do manual, a leitura é pretexto para o estudo da gramática" (Barbosa; Farias, 2018, p.18)

A ideia de leitor reprodutor está simplificada no manual da 4ª série ao apresentar a interpretação como "a indicação do sentido do texto através de outras palavras" (Barbosa; Farias, 2018, p.19), cabendo ao leitor repetir o que o autor quis dizer com outras palavras. Há também o papel do leitor como orador por meio da concepção de leitura em voz alta. Nessa perspectiva, são mobilizadas duas descrições de aluno-leitor, uma que dispõe de uma má leitura, sem expressão e o outro o almejado, que repete o que está escrito, o que remete a ideia de sujeitos reprodutores.

Devemos levar em consideração que os enunciados de questões também aparecem em atividades cujo fim não é o de avaliação, desse modo, podemos tomar como hipótese que o enunciado faça parte de um gênero, e não caracterize um gênero em si. No entanto, esse aspecto não vai ser aprofundado, pois não é o foco da nossa pesquisa.

A complexidade que envolve a produção de enunciados de questões no contexto de Língua Portuguesa nos faz partir da ideia de que, em geral, os alunos não compreendem os enunciados propostos nas aulas. Sendo assim, um elemento importante a ser construído pelo professor de língua materna é uma atitude reflexiva acerca das suas práticas pedagógicas e abordagens adotadas, a fim de auxiliar os estudantes no processo de compreensão de atividades didáticas.

A seguir, apontaremos os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa.

2 METODOLOGIA

Esta pesquisa tem como tema central o estudo de aspectos relativos ao modo como atividades que envolvem a leitura de textos no ensino de Língua Portuguesa estão propostas nos livros *Cariocas* e *Rioeduca*. Sendo assim, faremos um levantamento das propostas de práticas de leitura presentes nos cadernos *Cariocas* e *Rioeduca*, especificamente aquelas que trazem textos sobre a cidade do Rio de Janeiro.

Como se trata de um trabalho realizado no quadro teórico-metodológico da Análise do Discurso, os procedimentos aqui adotados de acordo com Orlandi (2012) terão por base "a noção de funcionamento como central, levando o analista a compreendê-lo pela observação dos processos e mecanismos de constituição de sentidos e dos sujeitos, lançando mão da paráfrase e da metáfora como elementos que permitem um certo grau de operacionalização dos conceitos" (Orlandi, 2012, p.77)

Partiremos de um olhar que une a historicidade e a linguística por intermédio do quadro epistemológico de Pêcheux. Este olhar, conforme Mittman (2007), se baseia na teorização do discurso, ou seja, na perspectiva de adotar o texto como unidade linguística, um meio para que possamos analisar o discurso e suas condições de produção, e não simplesmente descrevê-lo. Esse processo de teorização define a metodologia, levando assim à construção do corpus. Sendo assim, Mittman aponta:

> E, por nosso objeto de análise ser um objeto teórico, é preciso ressaltar que a teorização determina o procedimento metodológico, e ambos levam à constituição do corpus, o que significa dizer que o corpus não está dado, mas é construído pelo gesto do analista de ler, relacionar, recortar e, novamente, relacionar. (Mittman, 2007, p.1).

Nesta perspectiva, investigaremos como exemplos, questões de leitura que terão por base textos que abordam a temática da cidade do Rio de Janeiro, presentes nos cadernos *Cariocas* do 1° semestre de 2020 e *Rioeduca* do 2° semestre de 2022.

Para esta pesquisa, utilizaremos a unidade do 2° bimestre referente ao caderno *Carioca*, mais especificamente a leitura que trata diretamente do gênero anúncio publicitário juntamente com uma proposta de construção de um anúncio publicitário com a temática da cidade do Rio de Janeiro, que estão indicadas nas páginas 60 e 61. Analisaremos também o texto 4 da unidade do 4° bimestre referente ao livro *Rioeduca*, o qual discute sobre a principal

exposição de 2021 do Museu de Arte do Rio (MAR) e, logo após, apresenta questões de interpretação textual referentes às Crônicas Cariocas.

Em termos metodológicos, esta pesquisa será bibliográfica, uma vez que reúne um levantamento de reflexões sobre os aspectos relativos à produção de questões de leitura e análise linguística no contexto do ensino de Língua Portuguesa, com o intuito de gerar contribuições que possam auxiliar ou servir como proposta para outras pesquisas.

Para Lima e Mioto (2007, p. 37) trabalhar com a pesquisa bibliográfica significa "realizar um movimento incansável de apreensão dos objetivos, de observância das etapas, de leitura, de questionamentos e de interlocução crítica com o material bibliográfico e exige vigilância epistemológica". As autoras apontam também que:

> [...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (Lima; Mioto, 2007, p. 44).

A abordagem metodológica aqui utilizada se coloca no paradigma da pesquisa qualitativa, apoiada na perspectiva da Análise do Discurso. Por ser uma abordagem não positivista, a Análise do Discurso "trabalha com movimentos pendulares que vão da teoria para a prática analítica e, dessa, de volta à teoria" (Indursky, 2011, p.329). Dessa forma, a Análise do Discurso não se interessa em quantificar as informações, mas sim, pela representação discursiva do que será analisado e, também, pelos efeitos de sentidos que podem surgir em determinadas condições de produção. Indursky aponta que "Não se trata de quantificar dados, mas de verificar como a repetição e/ou suas rupturas fazem discurso e, por esse viés, de que modo os sujeitos se constituem e se significam" (Indursky, 2011, p.330).

Considerando a ideia de que todo dizer é um já-dito e ideologicamente marcado, proponho refletir acerca da historicidade dos sentidos a partir da materialidade linguística que me permite analisar as formações discursivas, sociais e ideológicas que estão em cena no processo enunciativo de textos que abordam a cidade do Rio de Janeiro em atividades voltadas para alunos da rede municipal do mesmo contexto.

3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: CADERNO CARIOCA E RIOEDUCA

A análise das duas coleções é um processo importante no campo da educação, pois envolve a avaliação crítica e sistemática de recursos educacionais utilizados no processo de ensino e aprendizagem. A análise envolve também discutir sobre as condições de produção do livro didático. As condições de produção compreendem o sujeito e a situação, em seu sentido estrito como contexto imediato e em seu sentido amplo como o contexto sócio-histórico e ideológico, ou seja, "é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma da nossa sociedade" (Orlandi, 2010, p.31)

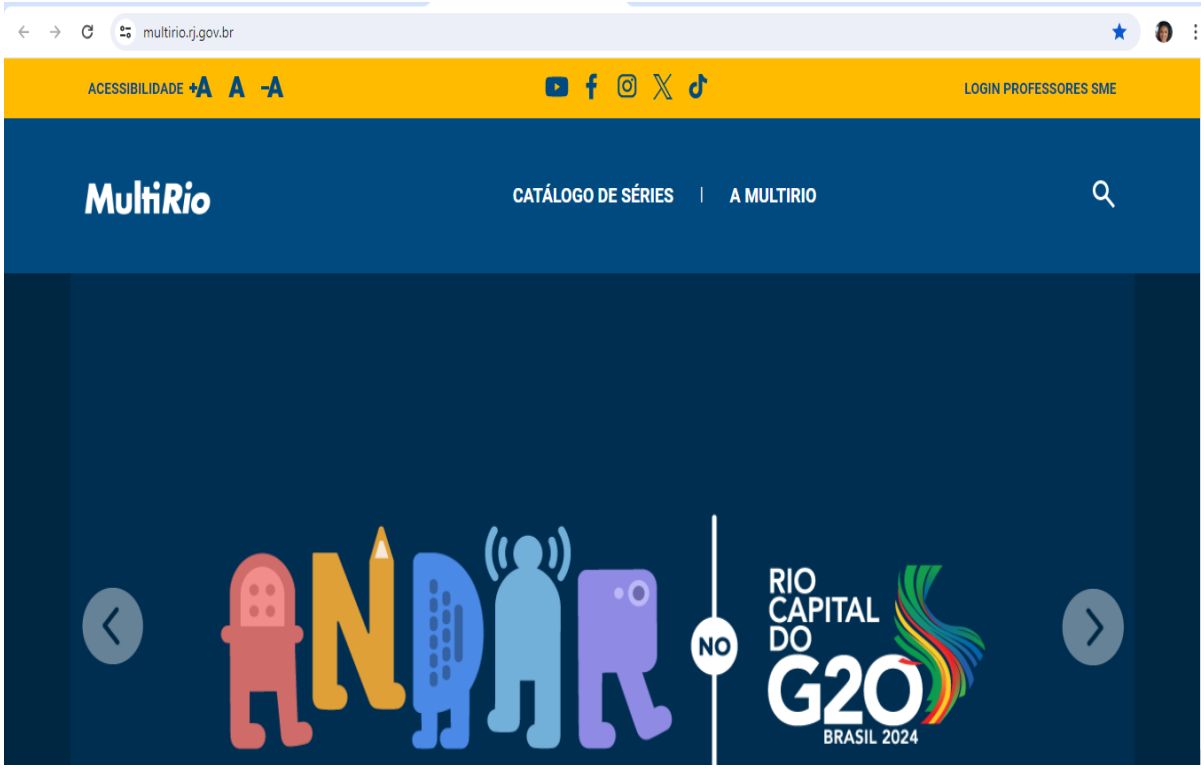
3.1 Condições de produção dos livros didáticos propostos pela prefeitura do Rio de Janeiro

O ano de 2020 foi um momento histórico significativo em diversos âmbitos tendo em vista a pandemia de COVID-19. Na área da educação encontramos muitos desafios, principalmente o fato de as aulas serem remotas, as quais se tornaram uma ferramenta essencial para garantir a continuidade da educação.

No que se refere à educação na prefeitura do Rio de Janeiro em 2020, podemos compreender de acordo com as informações disponibilizadas no site da MultiRio que os Cadernos Cariocas, ou seja, os primeiros livros didáticos onlines passaram a ser divulgados a partir de 2019 com duração até o final de 2020.

No site da prefeitura do Rio de Janeiro consta uma introdução sobre a MultiRio e o seu portal, no qual estão disponibilizados os Cadernos Cariocas e o Rioeduca que são os materiais didáticos propostos pela prefeitura do Rio a partir de 2019 e 2021, respectivamente. A MultiRio (Empresa Municipal de Multimeios) foi criada em 18 de outubro de 1993, é uma empresa pública vinculada à Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura do Rio de Janeiro e declara ter como objetivo pesquisar linguagens e formatos, experimentar possibilidades tecnológicas em conteúdos curriculares, produzir recursos de aprendizagem, ampliar as formas de distribuição de produtos educativo-culturais e capacitar os profissionais da educação para a utilização das mídias em sala de aula.

Figura 1 - Portal MultiRio



Fonte: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php

Figura 2 - Conteúdos

Fonte: https://www.multirio.rj.gov.br/index.php

O portal apresenta uma plataforma digital na qual as diferentes mídias TV (canal 26 e 526 da NET), redes sociais (TikTok, YouTube, Instagram, Twitter e Facebook), Web Rádio, portal e impressa interagem, diversificando as possibilidades de acesso aos seus produtos e oferecendo à escola pública da cidade do Rio e à população em geral, em tempo real, o que há de mais atual em produções e interfaces educativas.

Por meio da plataforma digital, a MultiRio disponibiliza mais de 7.000 títulos. São vídeos, podcasts, matérias jornalísticas, publicações, animações, livros infantis com realidade aumentada, jogos digitais interativos, séries com conversão para 3D, vídeos em realidade virtual e simulações holográficas, entre outros, com o intuito de que a aprendizagem e a informação sejam mais fáceis e atraentes.

Além disso, o portal disponibiliza um vídeo explicativo do Youtube apresentando a Somos MultiRio- Criatividade fazendo escola, contempla também opções de acessibilidade para aumentar e diminuir o tamanho do conteúdo do site; login para o acesso dos professores da prefeitura do Rio de Janeiro; o ao vivo na tv e rádio com programações para cada dia; a página inicial com conteúdos em destaque, projetos especiais e os acontecimentos recentes; o institucional que fala sobre a MultiRio, sala de imprensa, estrutura, compliance, demonstrações contábeis, contrações e licitações e cadastro de profissionais; o catálogo de séries com a cultura digital, cidade, ciência e tecnologia, comportamento, cultura,

curriculares, educação, esporte, meio ambiente e mundo do trabalho; sites importantes como a escola na cultura digital, agência de notícias dos alunos da rede, cartografias de boas práticas da rede, história do Brasil, impressões digitais, meias aventuras e multiclube; e, por fim, endereço, horário e telefones para atendimento.

Os educadores Vânia Fonseca Maia e Valdemar Ferreira da Silva, ambos da subsecretaria de Ensino da SME-Rio apresentam, em vídeo disponibilizado no [2]youtube disponível no portal da secretaria, o currículo de 2020 da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio que contempla as diretrizes estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular.

Figura 3 - Currículo

Prezados Professores,

Neste momento, apresentamos o documento curricular de Língua Portuguesa, fruto da revisão do documento "***Orientações Curriculares de Língua Portuguesa***" (OCLP). Tal revisão se coaduna a um processo amplo de discussão curricular, no bojo dos debates propiciados pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular. O documento das OCLP já passou por outras revisões, inclusive com participação de professores regentes, e se constitui, ele próprio, a partir de um movimento contínuo de revisão do Currículo, com base na Multieducação e nos fascículos de atualização da Multieducação. A atual revisão teve início com as discussões no nível central, que geraram este documento.

Nele reafirmamos a concepção que compreende **a língua/linguagem como um fenômeno social**. O ensino fundado nessa concepção significa uma escolha por trazer para o centro da aula a língua portuguesa como se apresenta na vida: múltipla, variável, dinâmica e inserida no jogo social. Dessa forma, ganham centralidade as atividades que possibilitam ao aluno o contato com a língua portuguesa em uso. A atitude diante do fato linguístico passa necessariamente pela relação **uso-reflexão- uso**.

Assim lemos no documento da BNCC: "As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente, digital. Por meio dessas práticas, as pessoas interagem consigo mesmas e com os outros, constituindo-se como sujeitos sociais. Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos". (BNCC)

Do mesmo modo, reafirma-se o objetivo geral do ensino de língua portuguesa: a construção da competência comunicativa do aluno. O desafio da escola é possibilitar que o aluno amplie sua experiência com a língua materna, construindo outros níveis de letramento, respondendo às extraordinárias possibilidades de comunicação que a sociedade atual oferece.

Fonte:https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/10884556/4269410/LINGUAPORTUGUESA.pdf

[2] Disponível em: https://youtu.be/iUDYCUy1Pak. Acesso em: 10 jan. 2024.

O currículo de Língua Portuguesa elaborado para 2020 que consta na figura 3, presente no site da prefeitura do Rio de Janeiro e também no portal MultiRio, inicia-se com uma mensagem direcionada aos professores e informa que o documento curricular em questão é resultado da revisão do documento ***"Orientações Curriculares de Língua Portuguesa"*** (OCLP). Esta revisão faria parte de um processo de discussão curricular mais amplo, em meio aos debates motivados pela elaboração da Base Nacional Comum Curricular. O texto afirma que o documento das OCLP já passou por diversas revisões, incluindo a participação de professores regentes, e que foi organizado a partir de uma revisão contínua do currículo, baseando-se na Multieducação e nos seus dados de atualização.

O documento afirma, ainda, que adota a concepção de língua/linguagem como um fenômeno social, o que significaria trazer para o centro da aula a língua portuguesa como se apresenta na vida: múltipla, variável, dinâmica e inserida no jogo social. O currículo diz que que ganham centralidade as atividades que possibilitam ao aluno o contato com a língua portuguesa na sua relação uso-reflexão- uso.

O currículo afirma que o texto é o objeto da aula de português e salienta que os textos podem ser trazidos pelo professor e/ou pelo aluno, assim como os textos produzidos pelos alunos e/ou textos produzidos pelo professor. Textos esses que segundo o documento circulam pela sociedade, com a finalidade de serem usados de acordo com as suas funções sociais e nunca como pretexto para o ensino de um conteúdo de forma descontextualizada. Tal afirmação vende uma ideia ao leitor de um livro perfeito e que leva em conta o contexto do aluno.

O documento em questão informa ao leitor que adota a noção de gênero textual/discursivo como um dos princípios do ensino de língua portuguesa e evidencia os eixos em que o ensino de língua portuguesa se apoia, e finaliza, explicitando o componente curricular das turmas do 1° ano ao 9° ano do fundamental de 2020.

Os Cadernos Cariocas e o Rioduca estão disponibilizados no site do portal MultiRio, na seção catálogo de séries. No que concerne ao Caderno Carioca, o portal oferece os livros da educação infantil até o Ensino Médio e na modalidade EJA dos anos de 2019 e 2020. Ao disponibilizar todo o livro de 2020, o site mostra a imagem da capa do livro, em seguida, vídeos tutoriais com professores da rede municipal do Rio divulgando conteúdos desse mesmo ano como gestão pedagógica e planejamento do ambiente escolar, dificuldades ou distúrbios de aprendizagem, a estrutura curricular para o ano em análise, mediação de conflitos, plano de ensino individualizado, neurociência e aprendizagem. Os livros do 1° ano

ao 9° são de acordo com a turma e semestre e não há disponível no portal o livro do professor e material extra para o aluno, apenas o livro didático de acordo com o ano.

No que se refere ao Rioeduca, o portal oferece os livros da educação infantil até o EJA a partir do ano de 2021. Ao apresentar o livro Rioeduca de 2022, o site mostra a imagem da capa do livro, em seguida, vídeos tutoriais com professores da rede municipal do Rio de Janeiro divulgando sugestões metodológicas de aplicação do livro Rioeduca para todos os segmentos e links para download. Além disso, o portal disponibiliza na seção livro Rioeduca uma introdução, a qual diz que a coleção foi elaborada por professores da Rede Pública Municipal de Ensino do Rio de Janeiro, e que está disponível em versão digital para professores e alunos.

No que se refere ao aluno, o site viabiliza os materiais didáticos de acordo com o ano de implementação, os segmentos que perpassam pela educação infantil, ensino fundamental I, II e EJA, e também materiais complementares como o caderno do aluno. No caderno do aluno do ano de 2022 há uma mensagem introdutória que diz que o caderno vai acompanhar o aluno durante todo o ano. Nele, o aluno encontrará atividades um pouco diferentes do que costuma-se ver por aí, e poderá registrar os momentos em sala de aula, ideias, inquietações, sentimentos e interesses. Neste caderno, o aluno poderá aprender mais sobre as seis habilidades socioemocionais (proatividade, perseverança, pensamento crítico, colaboração, criatividade e comunicação), ou seja, fatores importantes para o aprendizado e desempenho em condições desafiadoras dentro e fora da escola.

Para facilitar o ensino e aprendizagem dessas habilidades, além das atividades e vivências em sala, o aluno poderá contar com uma tabela de hábitos, com três deles para cada uma das habilidades socioemocionais que serão usados e estimulados ao longo da vida escolar. Após a apresentação da tabela de hábitos, o caderno dispõe de uma página exclusiva para que o aluno insira o seu nome, apelido, assinatura ou algo que o identifique usando a criatividade. As atividades envolvem temáticas como bullying, amizade, preconceito e trabalho em equipe para que os alunos possam refletir e debater em conjunto.

Já no que diz respeito ao livro do professor, o portal oferece a priorização curricular, ou seja, os livros de acordo com as matérias escolares que são: ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e língua inglesa. Há as sugestões metodológicas para o professor de acordo com a turma, semestre e disciplina, além das sugestões metodológicas para desenvolver com o caderno do aluno e áudios em inglês. Há também o caderno do professor também de acordo com a turma, semestre e disciplina com planejamentos direcionados à educação socioemocional dos alunos, conteúdo trabalhado no caderno dos

estudantes. O caderno do professor inicia-se com uma mensagem sobre os desafios que profissional poderá encontrar ao longo do ano, depois, apresenta uma mensagem introdutória questionando acerca do por que educação socioemocional na escola, a qual já responde logo em seguida de acordo com o que BNCC diz sobre a temática.

Após a introdução, há a explicação da proposta pedagógica de uma forma geral e depois, mais especificamente, de acordo com o segmento. Além disso, apresenta-se o guia prático dos materiais com um guia geral e 34 propostas de aulas para o ano letivo, jogos interativos, dicas, cronograma e, por fim, as atividades extras.

Já o livro didático regular do aluno é oferecido pelo site MultiRio conforme turma e semestre, pois é um livro dividido entre as disciplinas de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, assim como o livro de reforço.

3.2 **Os Cadernos Cariocas**

3.2.1 Modo de organização e apresentação

O texto de apresentação do Caderno Carioca traz a informação de que o livro toma por base o currículo formulado pela secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro elaborado para o mesmo ano. O livro didático Caderno Carioca escolhido para análise e destinado aos alunos do 7° ano referente ao 1° semestre de 2020 em suas seções iniciais apresenta uma capa na cor azul, contendo a imagem do pão de açúcar e a descrição das disciplinas presentes no caderno como língua portuguesa, matemática, geografia, história e ciências.

Figura 4 - Capa Caderno Carioca

Fonte: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4875.pdf

Após a capa, o livro segue com o hino nacional brasileiro, uma página com logos do próprio livro e da prefeitura do Rio de Janeiro, uma página que consta o nome do responsável pela prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, a secretaria municipal do Rio de Janeiro, subsecretaria de ensino, assessora da subsecretaria de ensino e assistente I da subsecretaria de ensino. Além disso, há os nomes de cada responsável pelo livro de acordo com o departamento como elaboração de ciências, história, geografia, língua portuguesa, matemática, revisão técnica de ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e revisor ortográfico. Há também o nome do representante pela gráfica, editoração do livro e impressão, assim como telefones e e-mail responsáveis pelo caderno em discussão.

O livro segue com duas mensagens de boas-vindas ao ano de 2020 aos alunos do 7° ano, enviada pela secretária municipal de educação. Posteriormente, há uma página para que os alunos façam suas anotações pessoais, uma mensagem, a qual solicita que o aluno procure no seu celular um aplicativo leitor de QR Code e mire no código para que ele seja direcionado para o livro que estiver estudando e também há uma curiosidade em relação a palavra carioca, tendo como origem duas palavras tupi. O sumário é organizado com conteúdos do 1° e 2°

bimestre, os conteúdos possuem títulos e páginas, tais títulos variam com nomes de gêneros textuais, tirinhas, autores, dias comemorativos, artigos e textos.

Figura 5 - Sumário

SUMÁRIO

1.º BIMESTRE	
AULA DE LEITURA	8
RICARDO AZEVEDO	9
POESIA	10
CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE	11
MACHADO DE ASSIS.	12
TIRINHA: ARMANDINHO	13
O VENTO NOS SALGUEIROS	14
TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	19
TIRINHA: BICHINHO DE JARDIM	19
O PRIMEIRO JORNAL IMPRESSO NO BRASIL	20
GAZETA DO RIO DE JANEIRO	21
ANÚNCIOS	21
DIA MUNDIAL DA ÁGUA	22
NOTICIA.	23
BRILHO DE METEORO FLAGRADO EM CAMPINAS IMPRESSIONA: 'MAIS INTENSO DE TODOS', DIZ ASTRÔNOMO	24
OS EMPRESÁRIOS DAS BANCAS	27
MANCHETE	31
UM JORNALEIRO MUITO ESPECIAL	32
E FORAM TODOS À PRAIA	34
O PRAZER DE ESCREVER	37

2.º BIMESTRE	
TIRINHA: ARMANDINHO	40
TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	40
QUANDO FOI CRIADA A PRIMEIRA HISTÓRIA EM QUADRINHOS NO BRASIL?	41
TIRINHA: SNOOPY	42
TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	43
TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	44
TIRINHA: MAFALDA	44
TIRINHA: MAFALDA	45
TIRINHA: CALVIN E HAROLDO	47
TIRINHA: LULUZINHA	48
TIRINHA: GARFIELD	49
MANEIRA DE AMAR	50
DI CAVALCANTI	53
A MOÇA TECELÃ	55
TIRINHA: BICHINHOS DE JARDIM	58
TIRINHA: BICHINHOS DE JARDIM	59
ANÚNCIOS PUBLICITÁRIOS	60
ANÚNCIO PUBLICITÁRIO	62
CARTUM	63
UM A ZERO	64
ROBÔS AJUDARÃO NA ORGANIZAÇÃO DOS JOGOS OLÍMPICOS DE TÓQUIO - 2020	66
CHARGES	67
ROBERTO BURLE MARX	68
OSCAR NIEMEYER	69
WHATSAPP	70

Fonte: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4875.pdf

Logo após o sumário e antes de iniciar os conteúdos, há uma página com uma mensagem direcionada aos alunos da Secretária Municipal de Educação.

> Prezado Aluno, Prezada Aluna, Que bom estarmos juntos novamente! Em 2020 nosso Rio de Janeiro, oficialmente escolhido para ser a 1ª Capital Mundial da Arquitetura, comemora 455 anos. Quantas experiências viveremos nesse ano rico de possibilidades! Que tal conhecer um pouco mais sobre a Cidade Maravilhosa? Reunimos, neste Material Didático, planejado especialmente para você, crônica, poema, reportagem, entrevista, notícia e muito mais, além de importantes informações sobre nossa cidade, sua gente, sua beleza natural e sua arquitetura. Bom ano!

Figura 6 - Mensagens

Prezado aluno, Prezada aluna,

Bem-vindo(a) ao ano letivo de 2020. Desejo que este seja um ano produtivo, de muita aprendizagem e crescimento. Para a nossa cidade, será um ano especial, pois recebemos o título de Primeira Capital Mundial da Arquitetura.

Nesse sentido, elaboramos o MATERIAL DIDÁTICO CARIOCA, no qual você encontrará muitas histórias sobre a nossa cidade e atividades variadas, planejadas totalmente para você, aluno(a) carioca. A partir desse ano, o seu Material Didático Carioca será composto por atividades de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia e História.

Foi pensando em você, aluno(a) antenado(a) com as tecnologias do seu tempo, que inserimos mais novidades no material, como o uso de QR CODE. Aproveite e convide seus familiares a abri-los com você. Esse, com certeza, será um ótimo momento para compartilhar saberes em família!

Aproveite seu MATERIAL DIDÁTICO CARIOCA, invista no seu desenvolvimento. Dedique-se, organize o tempo para estudar. Com disciplina e entusiasmo, você pode construir um ano maravilhoso!

Receba meu abraço de incentivo.

TALMA ROMERO SUANE

Secretária Municipal de Educação

Fonte: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4875.pdf

Esta mensagem informa aos leitores que o ano de 2020 será especial, pois o Rio de Janeiro recebeu o título de Primeira Capital Mundial da Arquitetura e explica que o livro em questão terá muitas histórias sobre a nossa cidade e atividades variadas planejadas totalmente para os alunos. Tais afirmações explicam o motivo pelo qual todas as páginas do livro estão com a logo do título recebido, escrito: Capital Mundial da Arquitetura- UNESCO.UIA- RIO 2020.

Figura 7 - Mensagens

Prezado Aluno, Prezada Aluna,

Que bom estarmos juntos novamente!

Em 2020 nosso Rio de Janeiro, oficialmente escolhido para ser a 1ª Capital Mundial da Arquitetura, comemora 455 anos. Quantas experiências viveremos nesse ano rico de possibilidades! Que tal conhecer um pouco mais sobre a Cidade Maravilhosa?

Reunimos, neste Material Didático, planejado especialmente para você, crônica, poema, reportagem, entrevista, notícia e muito mais, além de importantes informações sobre nossa cidade, sua gente, sua beleza natural e sua arquitetura.

Bom ano!

Para conhecer muitas histórias sobre o Rio de Janeiro acesse:
http://www.multirio.rj.gov.br/index.php/busca?mult=&cat=&tip=&proj=2816&txt=

Palácio da Ilha Fiscal, preciosidade arquitetônica e histórica.

Palacete Princesa Isabel em Santa Cruz, belíssimo patrimônio cultural .

A escultura em bronze que reproduz a figura de Carlos Drummond de Andrade, em Copacabana.

1º BIMESTRE - LÍNGUA PORTUGUESA

7

Fonte: http://www.multirio.rj.gov.br/media/PDF/pdf_4875.pdf

Esta mesma página do livro segue com um QrCode para que o aluno acesse caso ele queira conhecer histórias sobre o Rio de Janeiro e apresenta alguns lugares turísticos da cidade como o Palácio da Ilha Fiscal, preciosidade arquitetônica e histórica, Palacete Princesa Isabel em Santa Cruz, belíssimo patrimônio cultural e escultura em bronze que reproduz a figura de Carlos Drummond de Andrade, em Copacabana.

Na página de número 8 do caderno Carioca, inicia-se os conteúdos didáticos, a partir daí são apresentados textos de autores renomados para embasar os assuntos e as atividades que serão trabalhadas ao decorrer do livro como Ricardo de Azevedo, Carlos Drummond de Andrade, Machado de Assis, Rubem Braga, Marina Colasanti, Thiago de Melo, Burle Marx, Moacyr Scliar, Di Cavalcanti, assim como cariocas reconhecidos mundialmente como Oscar Niemeyer, arquiteto brasileiro, e Pixinguinha e Benedito Lacerda responsáveis pelo choro brasileiro.

Ao longo das páginas destinadas à disciplina de Língua portuguesa, podemos encontrar poemas para trabalhar a música de Pixinguinha, poesias com foco no eu poético, histórias em quadrinhos do Armandinho, Calvin e Haroldo, Garfield, para trabalhar figuras de linguagem, interjeição, artigos de jornais (revista Recreio e Gazeta), anúncios publicitários trabalhando a linguagem verbal, não verbal, persuasão, a notícia juntamente com a variação linguística, relevância, atualidades e aspas, a reportagem para apresentar a profissão jornaleiro, a manchete a fim de mostrar as belezas naturais e tantas riquezas arquitetônicas e históricas do Rio de Janeiro, a crônica apresentando o narrador onisciente e observador, o conto com o discurso direto e indireto, bem como a personificação e intertextualidade, o cartaz, o cartum para discutir sobre o dia mundial do meio ambiente, a charge, o tema whatsapp para referir-se ao ponto de exclamação e diminutivo, e textos que trazem assuntos como o fato, opinião, denotação e conotação.

Há também a menção e a descrição de lugares cariocas e monumentos históricos como o Morro do Livramento, Gamboa (bairro), a Estátua de Machado de Assis, Parque Nacional da Tijuca, Catete, Botafogo, caminho de São Cristóvão, Rua da Alfândega, Fundação Oswaldo Cruz, Escadaria da Igreja da Penha, Escadaria Selarón, Praia do Arpoador, Estátua de Tom Jobim, rua do Riachuelo, Museu de Astronomia e Ciências Afins, Biblioteca Comunitária Tobias Barreto de Menezes, Aterro do Flamengo e Hospital da Lagoa.

Em relação às atividades de leitura propostas na disciplina de língua portuguesa no caderno Carioca destinado aos alunos do 7° ano, observo que as mesmas foram compostas por diversos tipos de textos, diferentes materialidades de linguagem, elementos culturais representativos do Rio de Janeiro como autores, personagens, jornais, lugares e patrimônios históricos. Entretanto, a forma pela qual as atividades de leitura são textualizadas despertou o meu interesse.

3.2.2 Análises de atividades de leitura do livro Caderno Carioca com textos sobre a cidade do Rio de Janeiro

O livro didático referente ao 7° ano do 1° semestre de Língua Portuguesa possui 37 páginas, divididas entre diferentes gêneros textuais. O livro é organizado por 24 atividades compostas por textos verbais e não verbais. Entre os livros de Língua Portuguesa do 6° ao 9° ano, o Caderno Carioca do 7° ano ganha destaque devido a presença de grande quantidade de textos e atividades que abordam a temática da cidade do Rio por meio de uma variedade de gêneros textuais como poemas, poesias, biografias, tirinhas, contos, crônicas, anúncios, notícia, reportagem, manchete e entrevista, além de evidenciar personagens marcantes na história do Rio de Janeiro.

Figura 4 - Livro *Carioca* (7º ano)

Fonte: Brandt; Mor, 2020.

Figura 8 - Machado de Asis

Até aqui, conhecemos um pouco da história de dois escritores. Um paulista, Ricardo Azevedo e outro mineiro, Carlos Drummond de Andrade...

Agora vamos conhecer parte da história de um escritor nascido e criado no Rio de Janeiro: ***Machado de Assis***.

Jornalista, contista, cronista romancista, poeta e teatrólogo, Joaquim Machado de Assis nasceu em 21 de junho de 1839. Era filho do brasileiro Francisco José de Assis e da açoriana Maria Leopoldina Machado de Assis, moradores do **morro do Livramento.**

Em 1860, passou a pertencer à redação do ***Diário do Rio de Janeiro***.

Morro do Livramento

Machado de Assis fundou, com um grupo de escritores, a Academia Brasileira de Letras.

A ABL é uma instituição cultural inaugurada em 20 de julho de 1897 e sediada no Rio de Janeiro, cujo objetivo é o cultivo da língua e da literatura nacional.

Para saber mais combine com seu(sua) Professor(a) e visite a ABL ou acesse o site http://www.academia.org.br/

Estátua de Machado de Assis, na entrada da ABL

Fonte: Brandt; Mor, 2020.

Figura 9 - Machado de Asis

PRODUÇÃO DE Texto

"***Sou puro carioca***", definia-se Machado de Assis.

Machado morou até os 15 anos nas cercanias do Morro da Livramento (atual Providência), na Gamboa.

A **Gamboa** somente surgiu oficialmente como bairro no ano de 1981.

Você sabia que a cidade do Rio de Janeiro tem mais de 160 bairros e eles são muito ricos em histórias?

Adaptado de Revista Machado de Assis 100 anos de memórias O Dia - 2008

Em que bairro você mora? Sabe alguma história sobre ele?

Realize uma pesquisa com os moradores do bairro onde reside e registre em seu caderno. Leia as anotações, selecione as informações que considerar mais interessantes e ressalte os aspectos positivos da história. Produza um texto misto, combinando linguagem verbal e não verbal sobre a história que deseja que sua turma conheça.

Que tal convidar um colega da sala, que more no mesmo bairro que você, para realizar a atividade? Combine com o(a) seu(sua) Professor(a) e monte um lindo painel no pátio de sua escola sobre as histórias recolhidas. Seria um lindo presente para o nosso Rio nas comemorações dos 455 anos.

Gamboa

Fonte: Brandt; Mor, 2020.

A página 12 do livro Carioca de 2020 que aparece acima na figura 8 apresenta um pouco da história de Machado de Assis e o que ele representou para o Rio de Janeiro. Menciona um pouco de quem ele foi, onde morou e o que ele fundou, como por exemplo a Academia Brasileira de Letras (ABL), assim como mostra lugares onde ele frequentou: morro do livramento, Gamboa e da ABL, pontos importantes para o Rio de Janeiro. Essa pequena biografia de Machado de Assis propicia ao aluno observar as imagens, ou seja, a parte visual da história em consonância com as palavras destacadas do texto, o que requer do aluno a exploração da parte visual em articulação com os saberes prévios que associam as imagens. O texto não traz nenhuma atividade com comando explícito de identificar os elementos visuais, o gênero, descrever o que se vê ou associar alguma informação.

Após o texto sobre Machado de Assis há uma atividade de produção para que o aluno realize, proposta na figura 9. Diante dessa atividade o livro traz algumas curiosidades sobre o escritor como ele próprio se definia "Sou puro Carioca" e o lugar chamado "Gamboa", onde ele morou, assim como a quantidade de bairros presentes na cidade do Rio. Tais expressões "Sou puro Carioca" e "Gamboa" se destacam em negrito para chamar atenção do leitor à essas condições de produção.

Logo após o quadrinho de curiosidades o livro apresenta a atividade de produção textual solicitando ao aluno que responda em que bairro ele mora e se conhece alguma história deste lugar. Depois, a atividade solicita que o aluno faça uma pesquisa com os moradores do bairro onde ele reside e comente no caderno, ressaltando informações interessantes e aspectos positivos da história do bairro. Tal atividade requer que o aluno explore a linguagem verbal e visual da sua pesquisa, ou seja, elementos concretos que trabalham também o conhecimento prévio do leitor.

Podemos compreender que a questão convoca uma descrição por parte do aluno quanto a algum fato relevante que tenha acontecido no meio em que ele vive, promovendo a habilidade de lembrar situações previamente vivenciadas, além de estimular o aluno a realizar inferências ao estabelecer relações entre o verbal e o visual, construindo assim a compreensão mais global do texto.

Na textualização dessa atividade, é possível perceber que há espaço para o gesto interpretativo dos alunos ao solicitar que eles mesmos produzam um texto com informações que acham necessárias a respeito do bairro em que moram e, como efeito desse processo, é permitido aos sujeitos o direito à autoria. Segundo Pfeiffer (1995) o direito à autoria é a produção de condições para autoria, permitindo assim que os sujeitos se tornem sujeitos de seus próprios gestos interpretativos. Portanto, podemos entender que as condições de

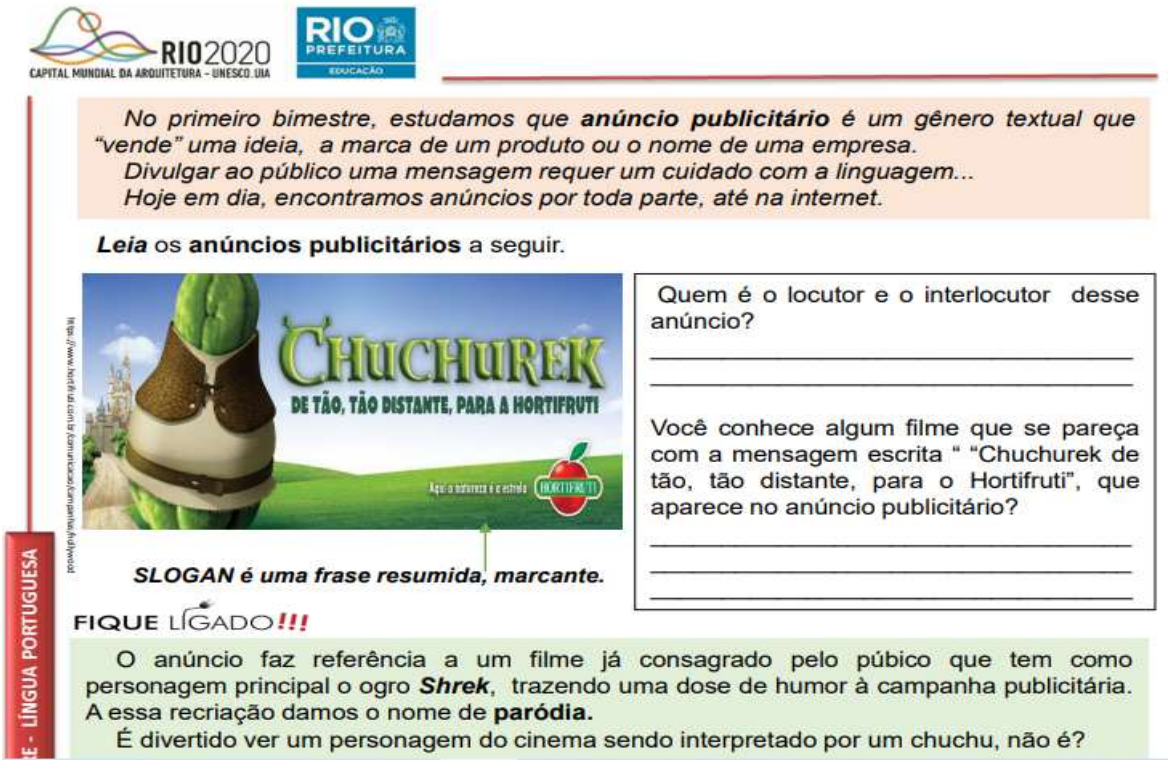
produção da leitura nesse livro didático podem ser alteradas de acordo com o olhar que cada aluno tem do seu bairro, tendo em vista que a forma pela qual a atividade é discursivizada permite que outros sentidos sejam produzidos, além daqueles já estabilizados e institucionalizados historicamente no livro didático.

Além disso, a atividade em questão possibilitaria que os alunos apresentem as suas histórias no pátio da escola para que todos possam ver, conhecer os bairros, e assim comemorar o aniversário do Rio de Janeiro. Essa produção de gestos interpretativos e de autoria pode estimular ao aluno o senso de identidade e pertencimento ao meio em que ele vive e permitir também que ele conheça realidades similares e diferentes da sua.

Orlandi (2004) aponta que a escola tem um papel fundamental para esse processo, "A escola não tem que se moldar ao "urbano", mas ir para o espaço da cidade enquanto real histórico muitas vezes apagado pelo urbanístico. Deve confrontar-se com o real da rua, com seus sujeitos, seus modos de existência, de resistência e de saber, de arte, de cultura" (Orlandi, 2004, p. 153).

Na página 60 do livro há um breve comentário acerca do que é o anúncio publicitário para exemplificar tal gênero, além de abordar o conceito de persuasão como característica do tema em estudo, conforme se mostra a seguir:

Figura 10 - Anúncio publicitário



Fonte: Brandt; Mor, 2020.

Figura 11 - Conceito de persuasão

A persuasão é uma das características da linguagem da propaganda, que tenta convencer o público de alguma coisa, principalmente a comprar produtos!

O anúncio publicitário ao lado tem um objetivo comercial ou institucional? Compare esse cartaz sobre vacinação ao de cima. Qual a diferença entre eles?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fonte: Brandt; Mor, 2020.

Além disso, o livro propõe uma atividade de produção de um anúncio publicitário tendo como tema a cidade do Rio de Janeiro na página 61.

Figura 12 - Atividade de produção

RIO2020 CAPITAL MUNDIAL DA ARQUITETURA – UNESCO.UIA

RIO PREFEITURA EDUCAÇÃO

Museu de Astronomia e Ciências Afins no bairro de São Cristóvão. Já visitou?

ESPAÇO CRIAÇÃO

Que bacana! No dia 1.º de março de 2020, nossa cidade fez 455 anos. Você sabia que o Rio de Janeiro recebeu o título de primeira Capital Mundial da Arquitetura pela Unesco?

Que tal criar um pequeno **anúncio publicitário**, convidando as pessoas para virem conhecer espaços históricos do Rio de Janeiro? Lembre-se de ...

- **escrever para o público a que se destina o anúncio**;
- **utilizar uma linguagem adequada ao público a que se destina;**
- **escrever o que é importante levar para o passeio;**
- **criar um slogan bem caprichado**.

Produza um texto misto, combinando linguagem verbal e não verbal.
Que tal convidar um(uma) colega para realizar a atividade com você? Combine com o(a) seu(sua) Professor(a).

2º BIMESTRE - LÍNG

Fonte: Brandt; Mor, 2020.

Logo de início, podemos observar que a figura 4 é a capa do livro, na qual consta uma imagem, as disciplinas que integram o livro e os símbolos referentes às disciplinas. A imagem presente na capa do livro é o pão de açúcar, monumento natural dos Morros do Pão de Açúcar e da Urca, e um complexo de morros localizado no bairro da Urca, na cidade do Rio de Janeiro. Além disso, a cor da capa do livro é azul, cor essa que pode representar o mar presente na imagem e também fazer referência ao Rio de Janeiro, tendo em vista que o estado é banhado pelo Oceano Atlântico. Portanto, o livro Carioca oferece uma capa que valoriza um ponto turístico da cidade.

Podemos refletir que o Rio de Janeiro dispõe de mais de 1500 escolas municipais, a maioria em áreas de risco, resultando assim em um número expressivo de alunos pobres nas escolas. Tal ponto de vista vai contra à imagem representada na capa do livro, a qual mostra a zona sul do Rio de Janeiro e nos indaga: Essa imagem faz sentido para os alunos pobres e que vivem em áreas de risco? Será que os textos com a temática da cidade do Rio de Janeiro disponíveis no livro didático da rede municipal abordam as zonas de maior pobreza? Será que os textos com a temática da cidade do Rio de Janeiro disponíveis no livro da rede municipal apresentam alguma leitura sobre esse lugar?

Na figura 10 temos, primeiramente, o conceito de anúncio publicitário, um pequeno anúncio sobre hortifruti e, logo abaixo, o conceito de slogan. O anúncio publicitário da figura 2 tem como slogan a seguinte frase: “Chuchurek de tão, tão distante, para a hortifrúti”, mais abaixo há a frase “Aqui a natureza é a estrela”, e o símbolo da hortifruti. A seção *fique ligado* explica que o anúncio faz uma alusão a um filme conhecido pelo público, no qual o personagem principal é um ogro chamado Shrek.

Tal seção já explícita que o personagem traz humor à campanha publicitária, criando assim uma paródia, e, por fim, indaga: É divertido ver um personagem do cinema sendo interpretado por um chuchu, não é? Esses elementos parecem direcionar o leitor na busca de um conjunto de inferências e intencionalidades do texto.

Como apontam Sarian e Santos (2008), o processo de leitura é reduzido a uma suposta intencionalidade, a qual requer que o aluno apenas identifique informações explícitas e implícitas presentes no texto, reconhecendo certo tipo de informação, o que acaba tornando-o apenas um aluno observador da linguagem e o seu processo de leitura uma decodificação do código escrito.

Se levarmos em conta as diferentes linguagens presentes no texto como imagens e linguagem verbal, percebemos que o anúncio publicitário produz humor, não só devido àtroca do personagem pelo chuchu, mas também devido ao slogan “Chuchurek de tão, tão distante,

para a hortifruti", pela afirmação objetiva desta campanha, a qual diz "Aqui a natureza é a estrela", apresentando como importante ou como estrela, não o personagem Shrek, mas sim o alimento, evidenciando-se, então, como um texto que presta um serviço humorístico e persuasivo. Para esta interpretação faz-se necessário levar em conta o interdiscurso, ou seja, a memória do dizer, para que assim possamos reconstruir as condições de produção do texto em análise.

Entretanto, para que o aluno reconheça, ou seja, faça inferências acerca do personagem Shrek e o fato dele estar sendo representado em uma campanha publicitária para o hortifruti, pelo alimento chuchu que é de cor verde, a mesma do personagem, assim como o slogan "Chuchurek de tão, tão distante, para a hortifruti" que é a junção do nome do alimento com o nome do personagem, além de uma frase marcante do filme, é necessário que o aluno tenha realizado leituras sobre a história ou assistido ao filme do Shrek.

Há duas atividades que são apresentadas juntamente com o anúncio, a primeira diz "Quem é o locutor e o interlocutor desse anúncio?', para responder esta pergunta o aluno precisa, primeiramente, conhecer os elementos constitutivos da comunicação, os quais não são discutidos na unidade. A segunda pergunta questiona ao aluno se ele "conhece algum filme que se pareça com a mensagem escrita "Chuchurek de tão, tão distante, para o Hortifruti, que aparece no anúncio publicitário?", a fim de que o sujeito-leitor interprete a intencionalidade do autor na leitura do texto publicitário, assim como relacionar a possíveis filmes que ele tenha assistido previamente.

Ao refletirmos sobre o trabalho com a leitura em sala de aula, devemos considerar que a comunicação do professor com os alunos é essencial para que se tenha conhecimento sobre as experiências de leituras desses alunos, tendo em vista que todo leitor tem sua história de leitura, facilitando assim o planejamento do trabalho do professor.

Uma problemática ao analisar essa atividade de leitura no livro didático é a possibilidade de o aluno não estabelecer relações entre a venda de legumes, mais especificamente o chuchu com a animação *Shrek*, ações necessárias para o movimento do sentido, em determinadas condições de produção. Entretanto, o processo de leitura e o de interpretação estão articulados, pois, conforme nos orienta Orlandi (2012), "o professor pode modificar as condições de produção da leitura do aluno: de um lado, proporcionando-lhe que construa sua história de leituras; de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto" (Orlandi, 2012a, p.59).

Na figura 11 há um texto de natureza verbo-visual, a qual apresenta o conceito de persuasão, característica do gênero anúncio publicitário e logo abaixo uma campanha de

incentivo à vacinação infantil. Ao lado da campanha há uma atividade com duas questões para que o aluno responda: O anúncio publicitário ao lado tem um objetivo comercial ou institucional? Compare esse cartaz sobre vacinação ao de cima. Qual é a diferença entre eles?

A primeira questão é uma proposição para que o aluno faça as operações necessárias para perceber a finalidade ou função do anúncio publicitário, sem antes considerar as condições de produção desta campanha e também sem apresentar os conceitos de um objetivo comercial ou institucional. Podemos encontrar uma atividade que explora a parte verbal do anúncio publicitário, porém nos remete o trabalho com a leitura a uma ideia de aluno aprendiz, ou seja, um leitor-reprodutor, projetando, assim, um aluno incapaz de construir sentidos.

Já a questão 2 requer que o aluno estabeleça a relação entre as imagens do anúncio publicitário da vacinação e do anúncio da figura 2 sobre o hortifruti, reconhecendo assim os princípios organizacionais envolvidos. No processo de leitura, a desconstrução do texto pelo sujeito-leitor se dá geralmente ao leitor listar elementos distintos nos textos, desconstruindo a ilusão de homogeneidade e deixando aparecer lacunas que serão preenchidas por ele mesmo através do processo de interpretação que ocorre a partir da memória discursiva. Nesse caso, podemos inferir que há a solicitação para o aluno relacionar as imagens em questão, por meio do verbo explícito *Compare*.

Para essa atividade, é necessário que o aluno tenha compreendido o conteúdo e também a estrutura do anúncio publicitário. Podemos perceber, que essa atividade trabalha apenas a parte visual do texto; sendo assim, faltou proporcionar ao aluno a exploração guiada, por meio de questões, da parte verbal. O ideal seria que nessa atividade também chamasse a atenção do aluno para a dimensão sócio-histórica e ideológica do texto, considerando assim as suas condições de produção e estimulando o aluno a ter o seu ponto de vista.

Já a figura 12 é uma atividade de produção de um anúncio publicitário baseando-se no tema da cidade do Rio de Janeiro. Tal atividade mostra uma imagem do Museu de Astronomia e Ciências afins localizado no bairro de São Cristóvão, trabalhando assim a parte visual do texto e questiona se o aluno já o visitou, sem ao menos apresentar leituras possíveis de lugares históricos acessíveis a esses alunos.

A proposta de atividade solicita que os alunos criem um anúncio publicitário convidando as pessoas para conhecerem os espaços históricos do Rio de Janeiro, objetivando trabalhar a parte verbal do texto, porém sem considerar que os alunos da rede municipal do Rio de Janeiro podem não conhecer ou terem feito leituras sobre determinados espaços históricos.

Além disso, a atividade objetiva meramente que o aluno siga um passo a passo que priorize as características do gênero anúncio publicitário, tornando-a superficial e desinteressante aos olhos desses alunos que se inserem em um contexto de conflitos e desigualdades. Tal atividade de produção convoca um leitor-reprodutor, por meio de uma leitura parafrástica, na qual o leitor reproduz apenas os sentidos que estão presentes nas estruturas do anúncio publicitário que o livro apresenta sobre o hortifruti e a vacinação infantil.

Como podemos perceber na análise, somente os elementos linguísticos e visuais não são suficientes para que o sujeito-leitor possa construir um sentido para esses textos, ou seja, uma leitura polissêmica, pois é necessário que ele mobilize enunciados já ditos para compreender o porquê de usar o chuchu no lugar do personagem Shreck; o porquê da vacinação infantil para paralisia num dado momento sócio-histórico, político e econômico; o porquê de criar um anúncio publicitário convidando alguém para visitar um lugar histórico e quais são os lugares históricos da cidade do Rio de Janeiro, etc.

De acordo com Cazarin e Lassen (2008), "essa desconstrução inicial ocorre concomitantemente associada à intervenção de elementos do interdiscurso, da memória discursiva, pois, segundo a AD, para ler e interpretar, o sujeito-leitor vai necessariamente "buscar" elementos no interdiscurso" (Cazarin; Lassen, 2008, p. 67). Tendo em vista que os dizeres produzidos no intradiscurso e os dizeres no domínio do já-ditos presentes no interdiscurso estão concatenados, os efeitos de sentido podem ser múltiplos em determinadas condições de produção.

3.3 **O Caderno Rioeduca**

3.3.1 Modo de organização e apresentação do livro

Diferentemente dos Cadernos Cariocas que foram disponibilizados a partir de 2019, o livro Rioeduca foi criado a partir de 2021 e é apresentado como tendo sido elaborado integralmente por professores da rede municipal de ensino, distribuído para todos os alunos e encontra-se também disponível em versão digital para professores e alunos. As considerações iniciais do livro destinado ao professor apresentam que o Rioeduca do segundo semestre de

2022 foi elaborado baseando-se nas habilidades presentes na Priorização curricular de 2021, correspondendo ao biênio 2021-2022 do Continuum Curricular e referindo-se aos 3° e 4° bimestres do calendário da rede.

A seção inicial evidencia também que o livro seja uma ponte para o diálogo entre os professores/as, além de possibilitar o trabalho com cada componente curricular a partir de uma perspectiva de ampliação e diversificação de repertórios. Vejamos a seguir o que o livro diz sobre a priorização curricular.

Figura 13 - Priorização curricular

A Secretaria Municipal de Educação da cidade do Rio de Janeiro, diante do desafio de mitigar as desigualdades educacionais aprofundadas em virtude do contexto pandêmico da COVID-19, considerou estratégico desenvolver ações pedagógicas específicas, com destaque para a priorização da proposta curricular e a disponibilização de atividades escolares presenciais e não presenciais.

A Priorização Curricular 2021, estendida até 2022 foi elaborada com o intuito de contribuir com o trabalho pedagógico dos professores, a fim de que possam adequar o Currículo Carioca aos diversos contextos. Ela abrange as habilidades dos componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e Língua Inglesa, respeitando os objetivos de aprendizagem do Currículo Carioca.

Os componentes curriculares do Ensino Fundamental, a saber: Educação Física, Artes Cênicas, Artes Visuais, Música, Língua Espanhola e
Língua Francesa, bem como o Ensino Religioso, não são alvos da priorização e permanecem com a mesma organização curricular.

Os critérios utilizados para elencar as habilidades consideraram os aspectos essenciais para cada etapa de ensino, com respaldo na Lei Federal N.º 14.040/2020, em seu art.2º, §3º, em que trata do cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, inclusive por meio da adoção de um *continuum* de dois anos escolares em um ano letivo.

A Priorização Curricular não é uma nova proposta curricular da Rede Municipal de Ensino da cidade do Rio de Janeiro e não se norteia pela ideia de um currículo mínimo, mas pretende destacar as habilidades do Currículo Carioca que precisam ser contempladas em 2022, em uma orientação clara e objetiva do trabalho do professor.

Os Materiais Rioeduca e Rioeduca na TV estão alinhados às habilidades presentes na priorização curricular. Assim como o PNLD, esses recursos são vistos como instrumentos de suporte ao trabalho dos professores. O documento curricular tem por objetivo ser um referencial para atuação dos professores que terão, no material do professor, o suporte necessário para a ampliação e o desenvolvimento das habilidades.

Fonte:https://www.multirio.rj.gov.br/apprioeducaemcasa/visualizador.php?pdf=pdf/materiaisdoprofessor/2022/ApresentacaoPriorizacaoCurricularLinguaPortuguesaRevisado.pdf

A seguir temos as considerações iniciais do livro didático em análise.

Figura 14 - Considerações iniciais

Olá, Professor(a)!

Esperamos que o segundo semestre deste ano letivo seja repleto de experiências positivas, desenvolvidas na coletividade e no afeto. Esperamos, também, que possamos compartilhar, cada vez mais, esses momentos e essas experiências com os parceiros e as parceiras na nossa rede de ensino para que juntos possamos superar os muitos desafios que a busca por uma educação de qualidade nos impõe.

O Material Rioeduca do segundo semestre de 2022 foi elaborado com base nas habilidades listadas na Priorização Curricular de 2021, correspondendo ao biênio 2021-2022 do Continuum Curricular e referindo-se aos 3º e 4º bimestres do calendário da rede. Ele é um convite ao diálogo entre professores/as e apresenta possibilidades para desenvolver o trabalho com cada componente curricular a partir de uma perspectiva de ampliação e de diversificação de repertórios.

Respeitando a sua autonomia de planejamento e considerando insubstituível a análise que todo/a professor/a faz de sua turma, o Material Rioeduca é pensado para auxiliar você nas adaptações que se façam necessárias para potencializar a aprendizagem de todos/as e de cada estudante da rede municipal de ensino.

Caso queira enviar seus comentários sobre o nosso Material Rioeduca, entre em contato conosco pelo e-mail: materialnarede@rioeduca.net.

Gerência de Anos Finais

Fonte:https://www.multirio.rj.gov.br/apprioeducaemcasa/visualizador.php?pdf=pdf/materiaisdoprofessor/2022/Material_do_Professor_8Ano_Lingua_Portuguesa_2S_22.pdf

Além disso, esta mesma seção informa que o conteúdo dos livros aborda a cultura e as pessoas dos territórios onde os alunos vivem. O livro pedagógico foi enriquecido com fotos e informações, por exemplo, de líderes de projetos sociais e escritores cariocas nascidos em comunidades. Estudantes de escolas municipais também ilustram as páginas, e essa iniciativa é apresentada como um meio de as crianças se reconhecerem mais nos cadernos. Os capítulos têm personagens, criados pela Multirio, com diferentes gêneros, gerações e tons de pele, podendo evidenciar uma diversidade identitária.

Ainda na seção direcionada ao professor consta uma mensagem explicativa acerca do que o livro oferecerá ao seu público. O Rioeduca afirma que contém atividades alinhadas ao Currículo Carioca, e aponta, ainda, que disponibiliza textos que contemplam a maior diversidade de gêneros discursivos possível, que vão da literatura ao jornalismo, passando também por gêneros digitais e textos multisemióticos.

O presente livro do professor oferece sugestões metodológicas como por exemplo sugestões de vídeos, filmes, livros e outros textos a serem apreciados pela turma e que podem contribuir nas reflexões necessárias à apropriação e construção de conhecimentos sobre os temas abordados e sobre a língua. A mensagem salienta que tais indicações estão acompanhadas das respectivas referências e caminhos que facilitam o acesso aos materiais

indicados, assim como há indicações de referenciais teóricos que embasam as atividades propostas.

O livro didático Rioeduca do 2° segundo semestre de 2022 destinados aos alunos do 8° ano, em suas seções iniciais apresenta uma capa na cor azul, contendo a imagem de um lugar turístico do Rio de Janeiro. Após a capa, o livro segue com uma página que descreve uma mensagem de introdução aos estudantes:

> O Material Rioeduca para o 2º semestre de 2022 foi feito especialmente para você e estará ao seu lado até o fim do ano. Seus professores terão uma edição específica só para eles — o Material do Professor. Todos esses conteúdos estão disponíveis e podem ser consultados no Portal Rioeduca e no aplicativo Rioeduca em Casa. O seu material foi pensado, do início ao fim, com um desejo muito grande de fazer você criar, descobrir coisas novas e se divertir. Nosso objetivo é que você aproveite bastante o que a escola tem a oferecer. Esperamos que goste das atividades propostas e que aceite a nossa companhia nessa viagem de descobertas! Cuide bem do seu livro. Se quiser expressar sua opinião, seja qual for, nos contar as atividades que realizou com seus colegas e divulgar o que você aprendeu com essas experiências, pode enviar um e-mail para materialnarede@rioeduca.net ou, com a supervisão de um adulto, compartilhar também nas redes sociais, marcando a gente: Vamos adorar saber o que você pensa! (Coordenadoria de Ensino Fundamental).

Figura 15 - Mensagem

Querido(a) aluno(a)

_____

(Escreva o seu nome acima)

O Material Rioeduca para o 2º semestre de 2022 foi feito especialmente para você e estará ao seu lado até o fim do ano. Seus professores terão uma edição específica só para eles — o Material do Professor. Todos esses conteúdos estão disponíveis e podem ser consultados no Portal Rioeduca e no aplicativo Rioeduca em Casa.

O seu material foi pensado, do início ao fim, com um desejo muito grande de fazer você criar, descobrir coisas novas e se divertir. Nosso objetivo é que você aproveite bastante o que a escola tem a oferecer.

Esperamos que goste das atividades propostas e que aceite a nossa companhia nessa viagem de descobertas! Cuide bem do seu livro.

Se quiser expressar sua opinião, seja qual for, nos contar as atividades que realizou com seus colegas e divulgar o que você aprendeu com essas experiências, pode enviar um e-mail para materialnarede@rioeduca.net ou, com a supervisão de um adulto, compartilhar também nas redes sociais, marcando a gente:

@sme_carioca @smecariocarj

Vamos adorar saber o que você pensa!

BONS ESTUDOS!

Coordenadoria de Ensino Fundamental

Nome da escola: _____

Fonte:https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369830/8Ano2Semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf

Logo após a mensagem, há uma página que consta os nomes dos responsáveis da prefeitura da cidade do Rio de Janeiro, da secretaria municipal do Rio de Janeiro e da subsecretaria de ensino. Além disso, há os nomes de cada departamento responsável pelo livro como a coordenadoria de ensino fundamental, gerência de anos finais, elaboração (professores) de ciências, história, geografia, língua portuguesa, matemática, língua espanhola, revisão técnica de ciências, geografia, história, língua portuguesa, matemática e língua espanhola. Há também a ficha técnica dos responsáveis pela MultiRio, da gráfica, editoração do livro e diagramação.

Figura 16 - Sumário Rioeduca

SUMÁRIO 8º ANO

LÍNGUA PORTUGUESA

3º BIMESTRE

Texto 1 – A esperança é a nossa maior coragem, acreditar mesmo sem saber o que virá 6
Texto 2 – Tinnha Armandinho 8
Texto 3 – Pneu furado 10
Texto 4 – A cadeira do dentista 12
Texto 5 – Cartaz – Eles multiplicam a felicidade cuidando dos nossos sorrisos 15
Texto 6 – O bilhete de amor 16
Texto 7 – Modo de amar 17
Texto 8 – Como escrever o amor em tempos de WhatsApp? 20

4º BIMESTRE

Texto 1 – Cariocas 21
Texto 2 – O Carioca 21
Texto 3 – Armandinho e as línguas indígenas 23
Texto 4 – "Crônicas Cariocas": conheça histórias e personagens do Rio de Janeiro na exposição do MAR 24
Texto 5 – Pluft, o fantasminha 26
Texto 6 – O Tablado 28
Texto 7 – Curso Teatro de Jogo e Improviso 28
Texto 8 – Fofocas 29
Texto 9 – Ruth de Souza: 100 anos de arte 31
Texto 10 – Rio, eu gosto de você 33
Texto 11 – Samba do Avião 33
Texto 12 – Falta diversidade nas feiras literárias brasileiras 34
Texto 13 – Clementina doce menina 35
Texto 14 – Poema 35

MATEMÁTICA

3º BIMESTRE

Expressões algébricas 36
Monômios e polinômios 37
Monômios 37
Grau de um monômio 38
Operações com monômios 38
Binômios, trinômios e polinômios 39
Operações entre polinômios 40
Adição e subtração de polinômios 40
Multiplicação de monômio por polinômio 41
Multiplicação de binômio por binômio 42
Multiplicação de binômio por trinômio 43
Ângulos 44
Ângulos congruentes 44
Ângulos adjacentes 44
Ângulos complementares 45
Ângulos suplementares 45
Ângulos opostos pelo vértice 46
Posição absoluta de uma reta 47
Posição relativa entre duas retas no plano 47
Circunferência 48
Números racionais 49
Conjunto dos números racionais 49
Dízimas periódicas simples 49
Dízimas periódicas compostas 50
Números irracionais 51
Pi (π): um número irracional 51

Fonte:https://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/14772829/4369830/8Ano2Semestre_onlinecomcapa_21072022.pdf

Tendo em vista ser um livro composto por língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia, o sumário é dividido entre as disciplinas com os conteúdos referentes ao semestre. Os conteúdos presentes no sumário de cada disciplina possuem títulos e páginas, tais títulos variam com nomes de gêneros textuais, tirinhas e textos variados. Após o sumário não há nenhuma mensagem direcionada aos alunos, começando assim os conteúdos do semestre.

Na página de número 6, iniciam-se os conteúdos didáticos, a partir daí são apresentados textos de autores renomados para embasar os assuntos e as atividades que serão trabalhadas ao decorrer do livro como Fabrício Carpinejar, Luis Fernando Veríssimo, Carlos Eduardo Novaes, José Elias, Valter Hugo Mãe, Adriana Calcanhoto, Paulo Mendes Campos, Amanda Bonan, Conceição Evaristo, Luiz Antônio Simas, Marcelo Campos, Maria Clara Machado, Martins Penna, Ruth de Souza, Jorge Amado, Grande Otelo, Anselmo Duarte., Lea Garcia, Zezé Motta, Taís Araújo, Tom Jobim, Vinicíus de Moares, Mery Onírica e Lindacy Meneses.

Ao longo das páginas destinadas a disciplina de Língua portuguesa, podemos encontrar crônicas para trabalhar a estrutura da narrativa, notícia, onomatopeia, sufixo, fato, opinião, tirinhas de Armandinho, cartaz publicitário, conto, música brasileira para discutir sobre conotação e denotação, entrevista e poemas. Há também a menção e a descrição de lugares cariocas e monumentos históricos como Museu de arte do Rio (MAR), Teatro Municipal do Rio, Morro dos Prazeres, Babilônia, Mangueira, Vigário Geral, Zona Oeste da cidade e Rocinha.

Em relação as atividades de leitura propostas na disciplina de língua portuguesa no caderno Rioeduca destinado aos alunos do 8° ano do 2° semestre, observo que as mesmas foram compostas por diversos tipos de textos, diferentes materialidades de linguagem, elementos culturais representativos do Rio de Janeiro como autores, personagens, lugares e patrimônios históricos.

O livro Rioeduca é dividido por textos, os quais são apresentados por sequências e não por unidades, sendo assim, as atividades são meramente de interpretação textual. Há um texto e após as questões destinadas a interpretação daquele texto. Os personagens do livro apresentam em cada texto pequenas introduções sobre o assunto que será abordado, breves descrições sobre os autores utilizados, curiosidades e dicas sobre os conteúdos presentes no texto e nas questões interpretativas. Entretanto, as atividades de leitura neste livro exteriorizam elementos e a temática da cidade de forma mais reduzida em comparação ao caderno Carioca, fato que também despertou o meu interesse.

3.3.2 Análise de Atividades de leitura do livro Rioeduca com textos sobre a cidade do Rio de Janeiro

O livro didático referente ao 8° ano do 2° semestre de Língua Portuguesa de 2022 possui 31 páginas e organizado por 27 atividades compostas por textos verbais e não verbais. Entre os livros de Língua Portuguesa do 6° ao 9° ano, o Rioeduca do 8° ano ganha destaque devido a presença de grande quantidade de textos e atividades que abordam a temática da cidade do Rio por meio de uma variedade de gêneros textuais como músicas, romances, poemas, poesias, cartazes, biografias, tirinhas, contos, crônicas, anúncios, notícia, reportagem, manchete e entrevista, além de evidenciar personagens marcantes na história do Rio de Janeiro.

Abaixo, analisaremos o livro Rioeduca direcionado para o 8° ano do ensino fundamental.

Figura 17 - Livro Rioeduca (8° ano)

Fonte: Arosa; Mor, 2022.

Figura 18 - Crônicas Cariocas

TEXTO 4 – "Crônicas Cariocas": conheça histórias e personagens do Rio de Janeiro na exposição do MAR

publicado em: 01/10/2021 – 11:24

por Milena Buarque Lopes Bandeira

(...) Em Crônicas Cariocas, principal exposição de 2021 do Museu de Arte do Rio (MAR), singelas situações diárias pretendem dar conta de narrar um Rio de Janeiro que passa muito longe da oficialidade. Em dois pisos, e reunindo cerca de 110 artistas, a mostra apresenta a cidade em seus balbucios, festas e louvores. Em suas desigualdades, violências e abandonos. O sincretismo religioso, o Carnaval, o circo, o futebol e a gafieira, entre outros elementos tão intrínsecos à história do Rio de Janeiro, são representados por centenas de obras, dezenas de personagens e muitos trechos de poemas e canções espalhados pelo espaço expositivo.

Para ver o Rio de Janeiro pelo olhar dos curadores Amanda Bonan, Conceição Evaristo, Luiz Antônio Simas e Marcelo Campos, é preciso aceitar o fato de que nenhuma cidade é vista e vivida em um só passeio: as Crônicas Cariocas pedem vagar, gentileza e alguns retornos ao MAR. (...)

Adaptado de: https://www.itaucultural.org.br/secoes/noticias/cronicas-cariocas-historias-janeiro

Fonte: Arosa; Mor, 2022.

Figura 19 - Atividade de interpretação textual

DIALOGANDO...

1. Quando foi publicada esta notícia?

_____

2. Onde foi publicada?

_____

3. Qual é o tema da notícia?

_____

4. Quem pensou, cuidou da exposição?

_____

5. Como o Rio é retratado na exposição?

_____

6. Com que finalidade esse texto foi publicado?

Fonte: Arosa; Mor, 2022.

Na figura 17, podemos observar que a capa do livro também é de cor azul, como mencionado anteriormente, tal cor pode retratar o mar que não está presente na imagem, mas que é um símbolo importante do Rio de Janeiro. Além disso, o livro Rioduca também oferece uma capa que valoriza pontos turísticos da cidade, constando apenas imagens, a turma e o segmento.

Na imagem 18 há o texto 4 referente as crônicas cariocas, na qual podemos notar a presença da temática da cidade do Rio. O texto descreve como a exposição- *Crônicas Cariocas* do Museu de Arte do Rio apresenta a cidade do Rio, mencionando elementos locais como as desigualdades, a violência, o abandono, o sincretismo religioso, o carnaval, o circo, o futebol, a gafieira e, também, pessoas importantes na concretização da exposição como Amanda Bonan, Conceição Evaristo, Luiz Antônio Simas e Marcelo Campos. Apesar de o texto trazer referências marcantes da cidade do Rio e que podem, de alguma forma, fazer sentido para um público majoritariamente pobre, as atividades que o acompanham não problematizam essa temática.

As atividades de compreensão e interpretação presentes na figura 19 do texto *Crônicas Cariocas* como 1) *Quando foi publicada esta notícia?* 2) *Onde foi publicada?* 3) *Qual é o tema da notícia* 4) *Quem pensou, cuidou da exposição?* 5) *Como o Rio é retratado na exposição?* 6) *Com que finalidade esse texto foi publicado?* são apresentadas após as leituras possíveis para que o aluno responda de forma dissertativa. Essas atividades, porém, não possibilitam ao aluno a produção de leitura, e sim de reproduzir a evidência de sentidos produzidos pelo manual.

As atividades de interpretação textual mencionadas anteriormente limitam-se apenas ao objetivo de identificação, pois questionam quando e onde a notícia foi publicada, qual é o tema do gênero, quem organizou a exposição, como o rio é abordado e qual é a finalidade do texto, ou seja, não problematizam a cidade e não consideram as condições sócio-históricas e ideológicas do Rio de Janeiro. São questões que priorizam o gênero, as suas características, o seu objetivo, a sua finalidade, não levando em conta a multiplicidade de sentidos que o aluno pode atribuir e as condições de produção do texto.

Isto se torna evidente, pois perguntas encadeadas por “o que”, “por que”, “quando”, “onde”, “como”, “quem” e “com que finalidade”, remetem o trabalho com a leitura a uma ideia de aluno aprendiz, ou seja, um leitor-reprodutor, o qual assimila e reproduz apenas o que lhe é apresentado, tornando assim o processo de leitura uma decodificação do código escrito.

Mesmo que o texto 4 tenha viabilizado condições que serviram de base para a leitura sobre a cidade do Rio e seus elementos locais, as questões que o acompanham conduzem a

leitura de modo a desconsiderar o seu caráter polissêmico, pois todo o dizer, ou seja, os sentidos produzidos pelo livro se mantiveram, caracterizando assim num processo parafrástico, não havendo, portanto, a polissemia, processo que se dá lugar a outras possibilidades de leituras ou transformação dos sentidos.

3.3.3 Comparação entre os livros didáticos

O livro Caderno Carioca de língua portuguesa voltado para o 7° ano do 1° bimestre e o livro Rioeduca de língua portuguesa voltado para o 8° ano do 2° bimestre possuem uma capa representando a cidade do Rio de Janeiro com pontos turísticos.

O caderno Carioca possui uma página contendo o hino nacional brasileiro, uma mensagem da Secretária Municipal de Educação direcionada aos alunos, informando que eles encontrarão muitas histórias sobre a cidade do Rio de Janeiro e atividades variadas. Há também uma página disponível para que os alunos façam anotações. Além disso, este mesmo lugar disponibiliza definições para a palavra CARIOCA como "A palavra CARIOCA tem como origem duas palavras tupi: KARI= branco; OKA = casa. Casa do branco. homem branco; OKA = casa – Casa do branco" (Caderno Carioca, 2020, p. 6).

Já o Rioeduca não apresenta o hino nacional brasileiro, nem a página de anotações dos alunos, apenas uma página direcionada aos alunos com a mensagem de boas-vindas, mas não informa que o livro terá atividades com a temática da cidade do Rio de Janeiro. A página de boas-vindas aos alunos e em cada unidade do Rioeduca há imagens que apresentam estudantes uniformizados com uma ampla variedade de características e identidades dentro de uma sociedade.

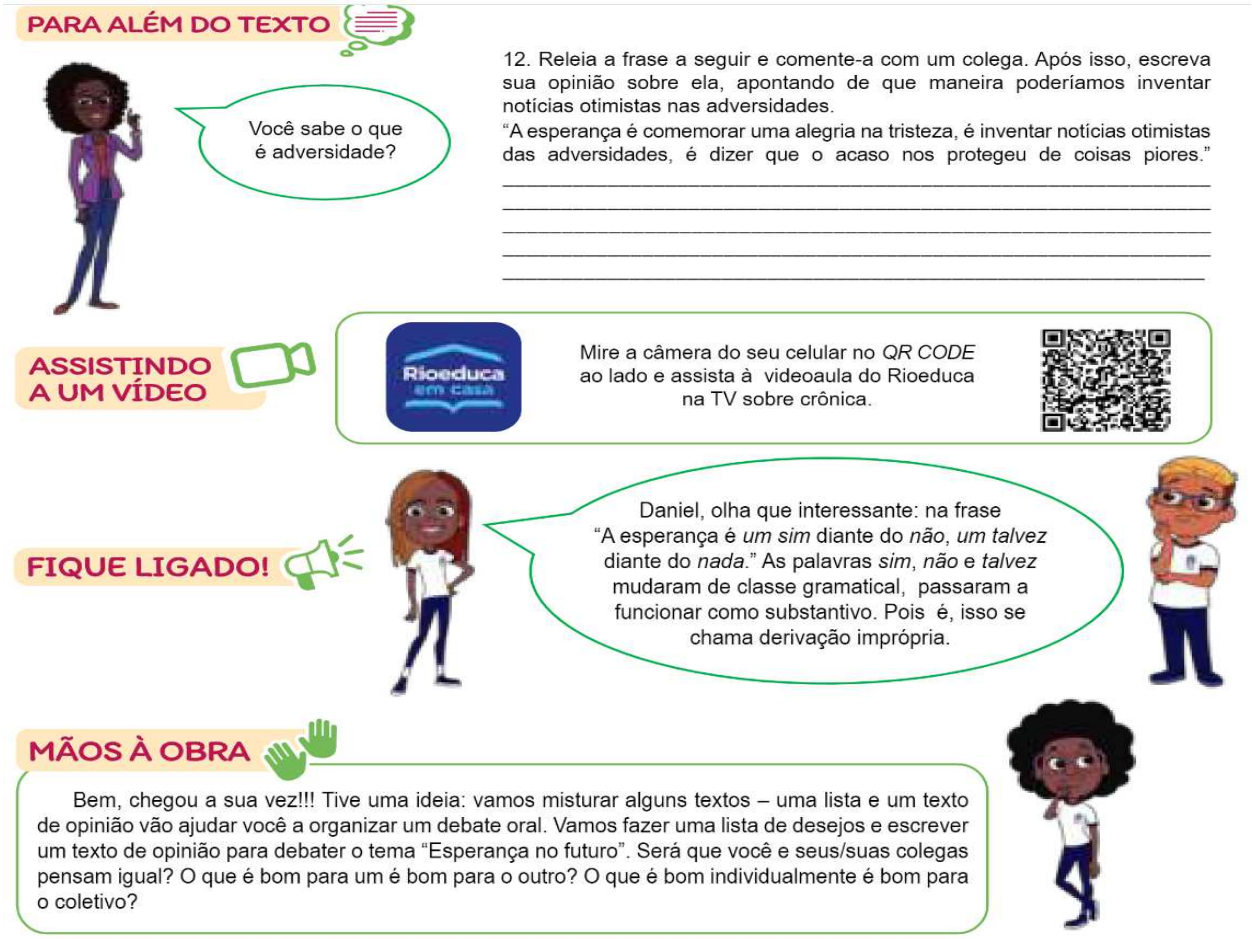
Essas características podem incluir diferenças de raça, etnia, gênero, idade e características físicas. Essa representação da diversidade no livro didático pode ser um modo de contribuir para que os estudantes se identifiquem de algum modo com aquela imagem e também pode promover mais respeito à diversidade no ambiente escolar.

Ambos os livros possuem sumário do semestre. Após o sumário o caderno Carioca traz ainda uma segunda mensagem explicativa aos alunos, reforçando o fato de o ser oficialmente escolhido para ser a 1ª Capital Mundial da Arquitetura em 2020, ano que também se comemorou 455 anos, além de enfatizar que os alunos conhecerão mais sobre a "Cidade Maravilhosa".

A 1° unidade do Caderno Carioca se inicia com imagens da cidade do Rio, é possível perceber que em cada unidade do livro há ao menos uma menção à cidade do Rio de Janeiro, isso acontece por meio de imagens, dos textos de leitura, nas apresentações de pessoas importantes para o Rio de Janeiro, nas atividades de interpretação, nas atividades de produção direcionadas aos alunos, ao explicar um gênero textual, e até mesmo nas curiosidades que são apresentadas em cada unidade. Já no livro Rioeduca a temática da cidade do Rio de Janeiro não é mencionada em todas as unidades.

O livro Rioeduca ao longo de suas unidades se mostra ser diferente do caderno Carioca no que diz respeito a interatividade. Ele mostra alguns personagens, os quais apresentam atividades como o para além do texto com uma curiosidade seguida de uma atividade de interpretação, QR CODE de vídeos para os alunos acessarem, o fique ligado com dicas sobre os conteúdos da unidade e o mãos à obra, uma atividade extra que requer uma produção do aluno. Essas características interativas acontecem ao decorrer de todas as unidades do livro de língua portuguesa.

Figura 20 - Atividades complementares

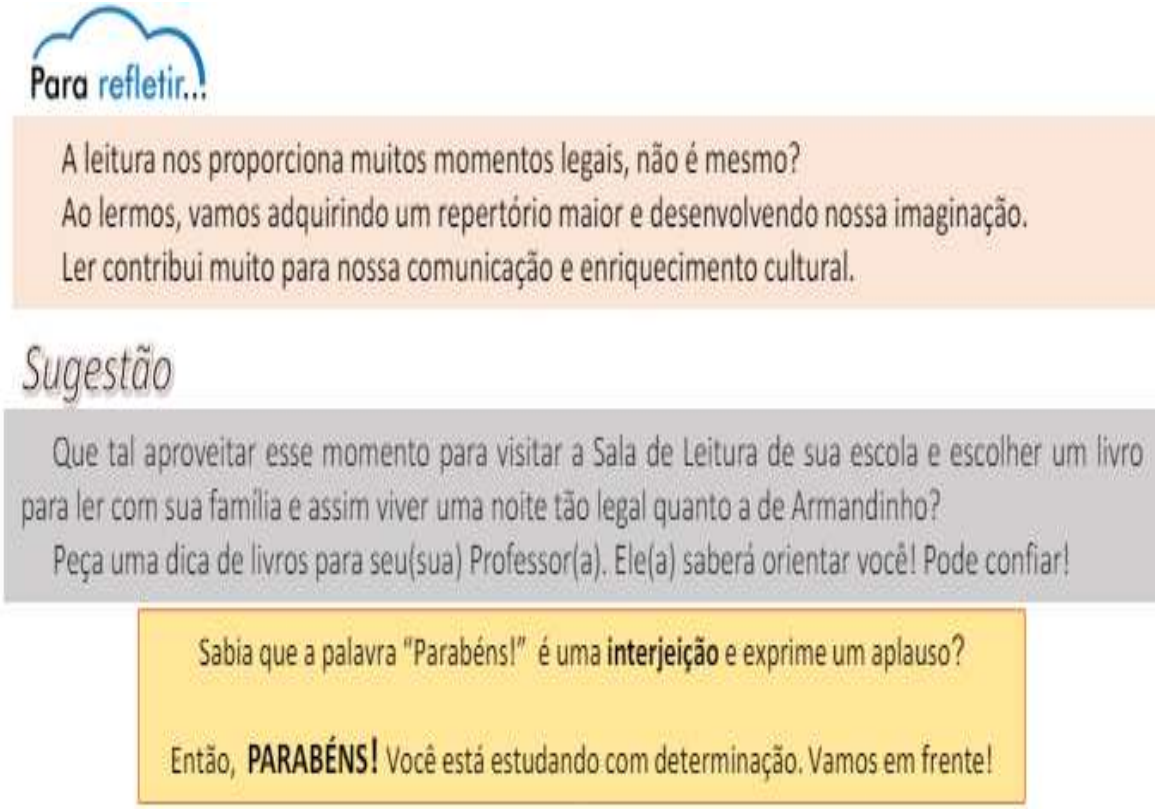


Fonte: Arosa; Mor, 2022.

Já o caderno Carioca trabalha mais com imagens da cidade do Rio de Janeiro, dos pontos turísticos, dos lugares, dos monumentos, dos livros, dos gêneros em discussão, das figuras importantes do Rio de Janeiro como autores, escritores, músicos, pintores, poetas do que o Rioeduca, ou seja, imagens do que está sendo discutido, porém apresenta menos representatividade e interação no que diz respeito ao aluno.

Ao apresentar a cidade, o Caderno Carioca parece não estar incluindo o aluno nessa cidade, como o Rioeduca faz ao incluir personagens característicos de uma representatividade direcionada aos alunos. Em algumas unidades do livro Carioca, apresenta-se o fique ligado, que são dicas em relação ao conteúdo que está sendo aprendido, há também o registrando, que consiste numa atividade de produção, o para refletir com uma curiosidade ou pensamento, uma sugestão para que o aluno amplie os seus conhecimentos acerca do assunto discutido, QR CODE de vídeos para os alunos acessarem e o espaço debate para que os alunos debatam a respeito do conteúdo.

Figura 21 - Atividades complementares



Fonte: Arosa; Mor, 2022.

Figura 22 - Atividades complementares

Agora, seu desafio será escrever sobre o que já leu.
Ler, como foi posto no texto 2, é viajar para outro universo sem sair de casa, porque através da leitura se conhece personagens e lugares...

Fotos do acervo pessoal da autora.

Registrando...

Escolha um dos livros que você já leu e escreva um texto contando porque gostou dele.
A seguir, leia seu texto para os colegas e ouça a leitura deles. Você pode descobrir ótimas dicas de leitura!

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

Fonte: Arosa; Mor, 2022.

Figura 23 - Atividades complementares

O vento nos Salgueiros

A Toupeira trabalhou a manhã toda para limpar sua casinha. O ar da primavera era revigorante; da sua toca, dava para ouvir o vento nos salgueiros. Era uma beleza, e ela não queria perder isso. Então, cavou e raspou com suas patinhas, sem descanso, até finalmente, *pop*!, seu focinho saiu para fora, à luz do sol. Ela saiu feliz para o ar livre e foi andando até o rio. Nunca tinha visto um rio antes, e ficou enfeitiçada. O rio parecia o corpo sinuoso de um animal, ora se mostrando, ora se escondendo. Na outra margem, ela percebeu que havia um buraco escuro. Conforme observava, um olho, depois o outro, apareceram num rosto pequeno e marrom, com bigodes, orelhas limpas e cabelo grosso e brilhante. Era o Rato da Água.

PRIMAVERA
A estação das flores!

A primavera é uma das quatro estações do ano.
Muitas flores se destacam na primavera e dentre elas estão as rosas e os girassóis.

Gosta de plantas? Conheça um pouco sobre o *Parque Nacional da Tijuca no Rio de Janeiro.*
Acesse:
http://www.icmbio.gov.br/parnatijuca/guia-do-visitante.html

CONVERSANDO SOBRE O TEXTO...

1- No primeiro parágrafo, pode-se perceber a época do ano em que a história se passa. Transcreva o trecho em que comprove essa afirmação.

_____

2 - Qual é o sentido de "O ar da primavera era revigorante" no texto?

_____

3 - Observe cada trecho abaixo.
Trata-se de uma OPINIÃO ou de um FATO?

a) "(...) foi andando até o rio"

_____

b) "O rio parecia um corpo sinuoso de um animal (...)"

_____

FIQUE LIGADO!!!

FATO - OPINIÃO

O FATO é um acontecimento, aquilo que é verdadeiro, que corresponde à realidade. Na narrativa, equivale a algo que aconteceu (acontece).
OPINIÃO é um juízo de valor sobre um assunto, o que se pensa sobre um fato, uma interpretação pessoal. A opinião é algo subjetivo.

Fonte: Arosa; Mor, 2022.

No que diz respeito às atividades presentes nos livros em análise, podemos perceber que o Caderno Carioca apresenta mais atividades com a temática da cidade do Rio de Janeiro do que o Rioeduca. Entretanto, ambos os livros didáticos possuem questões que convocam um leitor-reprodutor por meio de uma leitura parafrástica, na qual o leitor reproduz apenas os sentidos que estão presentes nos textos ou nas características dos gêneros.

As atividades escolhidas para análise solicitam que o aluno produza, interprete e identifique sem ao menos entender as condições de produção em que elas estão inseridas, considerando apenas o que está na estrutura dos gêneros textuais e não dando lugar a outras possibilidades de leituras ou transformação dos sentidos.

Também não são explorados os modos de produção de sentidos no texto, não são destacados trechos para que os alunos reflitam sobre como foram escritos, etc. Neste caso, temos atividades que promovem leituras parafrásticas e não polissêmicas. E aqui é possível lembrar o que Orlandi (2008) observa a respeito da leitura parafrástica e da leitura polissêmica:

> De forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos leitura parafrástica, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos leitura polissêmica, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. (Orlandi, 2008, p.12).

A leitura polissêmica é responsável pelo fato de que são sempre possíveis sentidos múltiplos, sentidos outros, por isso, nas escolas, deve-se ter condições e atividades que propiciem ao aluno ler um mesmo texto de várias maneiras. Este é um aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece.

Ao analisar o modo de produção de sentidos das atividades que envolvem a cidade do Rio de Janeiro em ambos os livros didáticos, verifico que há uma atividade que me chamou a atenção positivamente e se encontra no caderno Carioca na figura 9. Tal atividade solicita que o aluno descreva algum fato marcante que tenha acontecido no seu bairro, ou seja, as informações que considera mais interessantes da história do bairro, promovendo assim, o senso de pertencimento e espaço para o gesto interpretativo dos alunos ao solicitar que eles mesmos produzam um texto com informações que acham necessárias a respeito do bairro em que moram.

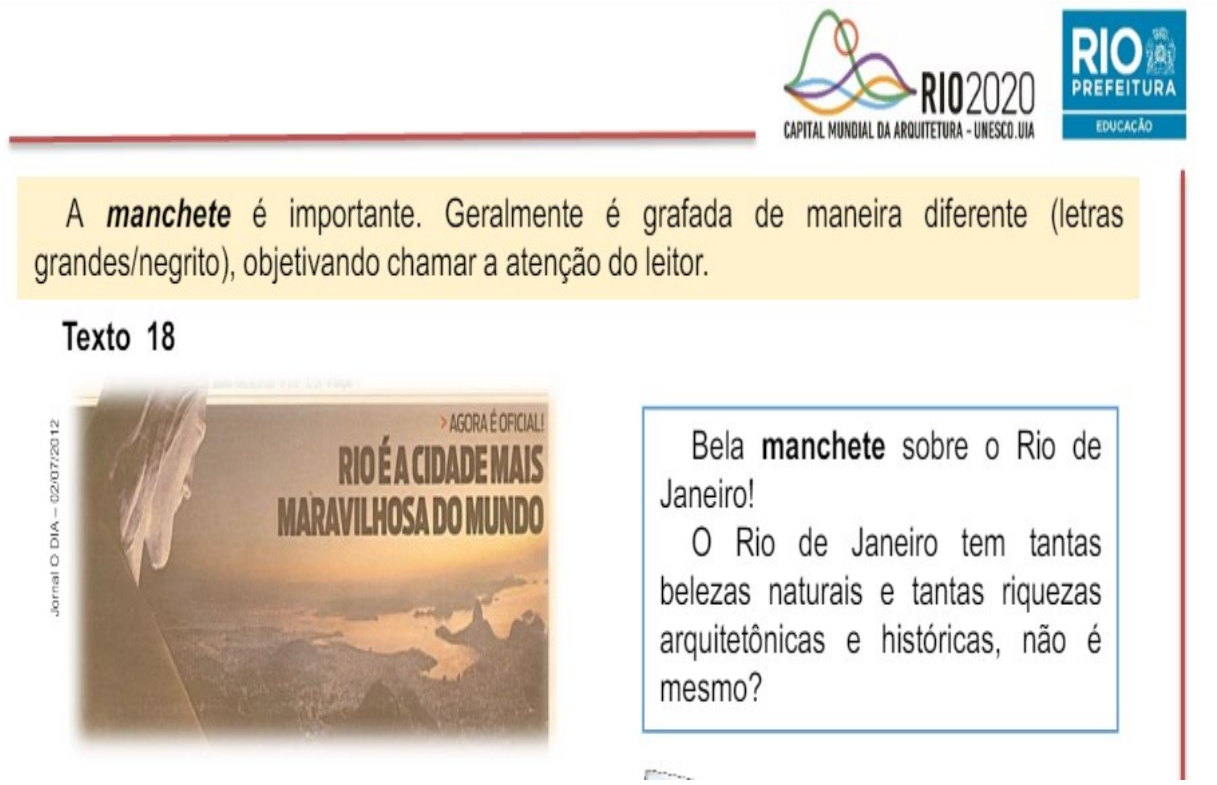
Portanto, é de suma importância valorizar os gestos de interpretação dos alunos e garantir condições para a manifestação da autoria. Orlandi e Lagazzi (2006) apontam que:

> Assumir a autoria colocando-se na origem de seu dizer é fazer do dizer algo imaginariamente "seu", com "começo, meio e fim", que seja considerado original e relevante, que tenha clareza e unidade. É, dessa maneira, responsabilizar-se pelo que foi dito e pelo que foi silenciado. Como ressalta Eni Orlandi, é tornar-se visível e, com isso, ser identificável e controlável. (Orlandi e Lagazzi, 2006, p.93).

Sobre a autoria Orlandi diz ainda que "A assunção da autoria implica uma inserção do sujeito na cultura, uma posição dele no contexto histórico-social. Aprender a se representar como autor é assumir, diante das instâncias institucionais esse papel social na sua relação com a linguagem: constituir-se e mostrar-se autor" (Orlandi, 2010, p.76). Sendo assim, podemos observar o quanto é necessário que a escola crie condições para que o aluno tenha a sua passagem da função de sujeito-enunciador para a de sujeito-autor.

Ao concluir essa análise podemos compreender que o Caderno Carioca ao trabalhar a cidade do Rio de Janeiro oferece aos alunos um contato apenas com lugares bonitos e renomados da cidade como o centro, Copacabana, São Cristovão, Arpoador, Ipanema, assim como também lugares turísticos famosos, pessoas famosas e adotam a cidade do Rio de Janeiro como uma "cidade maravilhosa", o que é mostrado no texto da figura abaixo.

Figura 24 - Cidade maravilhosa no Caderno Carioca



Fonte: Arosa; Mor, 2022

A imagem acima consta na página 31 do livro e confirma a ideia de o livro apresentar apenas o que é bonito ou maravilhoso, como se fosse uma venda nos olhos desses alunos, uma forma de encobrir características da cidade que fossem mais acessíveis e reais a esses alunos. A forma como a cidade é apresentada aos alunos, nesta imagem e ao decorrer do livro, evidencia uma cidade com belezas e riquezas, ou seja, apenas uma cidade perfeita, não se importando se há espaço para uma cidade que é a desses alunos, que em sua maioria, na rede pública, pertencem a classes desfavorecidas, e que em boa parte são inclusive moradores de comunidades em que tudo falta, ou que até mesmo o estado nem consegue estabelecer as regras.

No que se refere às atividades e aos textos presentes no livro e que abordam a cidade do Rio de Janeiro parecem sair todos de um folder, de uma propaganda turística do Rio de Janeiro, a qual vende uma cidade maravilhosa, sem problemáticas em paralelo com a realidade vivida nas comunidades, por exemplo, realidade essa de muitos alunos envolvidos em questões sociais, que vivem em áreas e situações precárias como a violência e a extrema pobreza.

Apesar de o Caderno Carioca trabalhar com as atividades indicadas nas imagens 8 e 9 que permitem aos alunos a realizarem os seus gestos interpretativos com autoria ao produzirem um texto com informações que acham necessárias a respeito do bairro em que moram, o que pode indicar atividades mais abrangentes e inclusivas, pois demandam ressaltar informações sobre lugares que também não são prestigiados, o livro, em sua maioria, apresenta atividades com a temática da cidade do Rio de Janeiro, de modo não inclusivo e que não consideram as condições de produção.

Já no Rioeduca há poucas atividades que trabalham a temática da cidade do Rio de Janeiro, bem menos que o Caderno Carioca. Este livro didático menciona um Rio de Janeiro de forma geral, sem especificar lugares turísticos e sem mostrar com frequência imagens da cidade e de pessoas famosas, sendo Ruth de Souza, primeira atriz negra Carioca a encenar no teatro, como a única mencionada.

Figura 25 - Cidade maravilhosa no Rioeduca

4. O Texto 11 é uma letra de canção muito conhecida pelos cariocas. O eu-lírico diz ver o Rio de Janeiro e declara estar morrendo de saudades. Fazendo uma leitura bem atenta, seguindo o que o título sugere, de onde o eu lírico vê a cidade maravilhosa?

5. Que elementos vistos pelo eu lírico na letra de canção aparecem no cartaz do texto 10?

6. Copie do texto os versos que apresentam vocativo.

7. Vamos agora aprender a importância de se ter um acervo (conjunto) de informações na hora de ler um texto. Chamamos de INTERTEXTUALIDADE a influência de um texto sobre o outro. Perceba que os textos aqui estudados apresentam intertextualidade. Há um verso na letra de canção que foi adaptado no cartaz que evidencia o conceito. Copie-o.

8. Faça uma lista de palavras retiradas do texto 11 que poderiam caracterizar a Cidade Maravilhosa e seus símbolos.

TEXTO 11 – Samba do avião

Minha alma canta
Vejo o Rio de Janeiro
Estou morrendo de saudades
Rio, céu, mar
Praia sem fim
Rio, você foi feito prá mim
Cristo Redentor
Braços abertos sobre
a Guanabara
Este samba é só porque
Rio, eu gosto de você
A morena vai sambar
Seu corpo todo balançar
Rio de sol, de céu, de mar
Dentro de mais um minuto
estaremos no Galeão
Copacabana, Copacabana
Cristo Redentor
Braços abertos sobre a
Guanabara
Este samba é só porque
Rio, eu gosto de você
A morena vai sambar
Seu corpo todo balançar
Rio de sol, de céu, de mar
Água brilhando,
olha a pista chegando
E vamos nós
Aterrar

(Tom Jobim e Vinícius de Moraes)

https://www.letras.mus.br/tom-jobim/49663/

Fonte: Mutirão.

Rio PREFEITURA | EDUCAÇÃO

Fonte: Arosa; Mor, 2022

A figura acima presente na página 33 do livro nos mostra que o Rioeduca também tem a concepção da cidade do Rio de Janeiro como uma cidade maravilhosa, na qual ele simplesmente afirma isso ao perguntar na questão 4 “Fazendo uma leitura bem atenta, seguindo o que o título sugere, de onde o eu lírico vê a cidade maravilhosa?”, confirmando também a ideia uma cidade perfeita, onde há apenas praia, Cristo Redentor, Copacabana e samba como estão sendo apresentadas na canção de Tom Jobim e Vinícius de Moraes.

As atividades do Rioeduca parecem não incluir todos os alunos nessa “cidade maravilhosa”, tendo em vista a desigualdade em que esses alunos vivem, porém se mostra interativo nas ilustrações e nos personagens que podem estar mais inseridos na realidade deles, personagens esses que se parecem estudantes com características distintas.

Ao apresentar atividades e textos dessa forma, sem considerar os grupos desfavorecidos e lugares sem prestígio, os dois livros podem contribuir para a separação entre as diversas mazelas da sociedade, pois os alunos podem não se identificar com o que está

sendo discutido, não se reconhecer diante das atividades e leituras, podendo não fazer sentido para eles ou estarem de acordo com a realidade em que vivem.

Dessa forma, seria importante atividades inclusivas que mencionem espaços e práticas que não estejam restritos a certos bairros já conhecidos como aqueles prestigiados e que não apresentam apenas grupos sociais que seriam representativos dos grupos favorecidos cariocas, para que os alunos possam problematizar a leitura, criando assim a sua prática discursiva de leitura e promovendo também uma leitura polissêmica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É fundamental para o leitor saber que o processo de leitura não é a decodificação de um texto ao entender os significados das palavras e reconhecer os sons. Envolve não só saber identificar a finalidade e a função do texto, mas também o que está implícito e as múltiplas construções de sentidos do texto em conformidade com as experiências vividas pelo leitor. O processo de leitura deve assegurar ao leitor a compreensão do texto, permitindo assim que ele desenvolva noções sobre o seu conteúdo para que dele selecione o que for mais significativo, de acordo com os propósitos de leitura.

Considerando essa perspectiva, as questões de leitura devem favorecer a compreensão do estudante, norteando-o, de forma gradual, nesse processo e projetando-o como um sujeito-leitor autor e participativo na construção de sentidos para que possam pensar sobre o que leem, analisando um texto nas suas relações com as condições de produção, com outros textos e outros discursos.

Analisando as atividades de leitura propostas no Caderno Carioca e Rioeduca, podemos compreender que as mesmas distanciam-se do que a AD considera como uma leitura polissêmica pois, os autores afirmam que produziram o caderno Carioca com destaque nos processos de ensinar e aprender a língua escrita evidenciando os gêneros textuais e discursivos como os textos literários, científicos, jornalísticos e entre outros, assim como os discursos orais e escritos que ocupam lugar privilegiado nas interações e situações de aprendizagem, e o livro Reeduca com o objetivo de valorizar a cultura e as pessoas dos territórios onde os alunos vivem e disponibilizar textos que contemplam a maior diversidade de gêneros discursivos possível.

Contudo, as atividades de leitura que abordam a cidade do Rio presentes nestes livros didáticos, em sua maioria, priorizam mostrar aos alunos uma cidade turística, “maravilhosa”, bairros e pessoas famosas, sem mencionar o “real da rua”, o real da cidade desses alunos, que em boa parte, estudam na rede pública, pertencem a classes desfavorecidas, e que são inclusive moradores de zonas de maior pobreza e que até mesmo vivem sem contato com elementos sociais e culturais prestigiados. São atividades que talvez não façam sentido para esses alunos, e que não possibilitam que eles se sintam representados.

Além disso, as atividades que envolvem a temática da cidade presentes em ambos os livros não problematizam a cidade, tornando-se questões que priorizam as características do gênero, a sua finalidade e não levam em conta a multiplicidade de sentidos que o aluno pode

atribuir e nem mesmo as condições de produção dos textos são discutidas, ou seja, os sujeitos envolvidos no texto ou atividade, a situação, o contexto sócio-histórico e ideológico.

Perguntas encadeadas pelos significantes “o que”, “por que”, “quando”, “onde”, “como”, “quem” e “com que finalidade”, remetem o trabalho com a leitura a uma ideia de aluno aprendiz, ou seja, um leitor-reprodutor, o qual assimila e reproduz apenas o que lhe é apresentado, tornando assim o processo de leitura uma decodificação do código escrito.

Além disso, são atividades que abordam a cidade do Rio de um modo elitizado, não inclusivo e que se limitam apenas a seguir um passo a passo que priorize as características do gênero, o seu objetivo, a sua finalidade, não levando em conta a possibilidade de o aluno produzir a sua leitura, e sim de reproduzir a evidência de sentidos produzidos pelo manual, tornando-a superficial e desinteressante aos olhos desses alunos que se inserem em um contexto de conflitos e desigualdades.

Expressões como “explique o sentido no texto” presente na atividade de análise, evidencia uma leitura imediatista que considera a prática da cópia, da reprodução de sentidos que estão apenas presentes no texto, sem a mobilização de sentidos outros, tendo em vista a necessidade da realização de várias inferências antes de desenvolverem as respostas, o que pode ser um obstáculo para que os estudantes se coloquem como leitores, de fato, ativos, em constante interação no processo de compreensão textual. Segundo Sarian e Vargas (2019), os:

> Dizeres que são mobilizados para supostamente se dar voz aos alunos - “dê sua opinião” e “ouça a dos colegas” - e cujas respostas, por silenciarem outros sentidos possíveis, são filiadas ao autoritarismo do discurso pedagógico (Orlandi, 2009a) do que é “certo” e “errado”, materializado na “alternativa adequada”.

A forma de textualização das atividades presentes nestes materiais reproduz a noção de que “saber ler para a escola consiste, praticamente sempre, saber extrair informações do texto” (Indursky, 2010, p.164), incapacitando o leitor de analisar, problematizar, interpretar, atribuir uma multiplicidade de sentidos e as condições de produção do texto, o que reduz a interpretação do aluno a uma resposta do que está na superfície do texto, ou seja, não se considera a exterioridade da língua.

Essa prática oferece aos alunos uma leitura limitada, a qual produz o efeito de que o leitor precisa identificar as características do gênero, a sua finalidade e se restringir ao tirar do texto aquilo que o autor “quis dizer”. Considerando essa prática, entendemos que a escola pode silenciar “a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações” (Orlandi, 1998, p.125).

Nas atividades aqui analisadas, foi possível perceber, de acordo com a AD, que o processo de leitura é um trabalho de desconstrução e reconstrução que vai necessariamente relacionar-se com a memória discursiva. Os sujeitos-leitores podem desconstruir e reconstruir sentidos ao reconhecerem os já-ditos pelo novo texto. Tal premissa só é possível se tiverem conhecimento do contexto sócio-histórico, político e econômico no qual a atividade foi produzida.

Portanto, é de suma importância que a escola e os professores criem condições para a produção de leitura em sala de aula, ou seja, abram espaços de interpretação para que o aluno se posicione no lugar de responsabilidade da atribuição de sentidos à linguagem**,** pois:

> os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as condições de produção da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados. (Hashiguti, 2009, p.28).

Atividades de leitura que envolvem as condições de produção dos textos a serem lidos, abrem espaço para que a construção dos sentidos seja tomada como um processo simbólico de produção de interpretações, possibilitando ao sujeito-aluno exercitar-se na prática discursiva de leitura e avançar em direção a tornar-se um sujeito-leitor para logo depois tornar-se um sujeito-autor.

Por isso, é imprescindível que diferentes modos de produção de sentidos sejam promovidos em práticas de leitura na escola ao discutir sobre a cidade do Rio de Janeiro para que não seja um ensino que estimule meramente um leitor-reprodutor ou que esteja comprometido em favorecer propagandas turísticas com o intuito de mostrar apenas uma "cidade maravilhosa" aos alunos, mas sim um ensino que seja comprometido em criar condições para que o aluno transite de uma leitura parafrástica para uma leitura polissêmica, fazendo com que ele se sinta incluso, representado e se reconheça numa cidade que também é a dele.

Acreditamos que a concretização desse estudo contribua para as pesquisas na área da Análise do Discurso de base materialista, promovendo reflexões sobre o modo como as atividades de leitura estão propostas em textos no livro didático, de modo a verificar como os enunciados são formulados e até que ponto a didatização desses textos leva em conta suas condições de produção e de circulação na sociedade, auxiliando outras práticas de leitura, as

quais levarão em conta essa análise contextualizada, e assim poderá ser usada por professores de qualquer lugar do país.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. P; FARIAS, W. S. *A constituição histórica da leitura como objeto de ensino: o discurso oficial didático na década de 1930 no Brasil*. Pensares em Revista, São Gonçalo-RJ, n. 13, p. 6-22, 2018.

CANO, M. R. de O.; CINTRA, A. M. M.; PASSARELLI, L. G. Leitura como letramento: para além da alfabetização. In: _____ (org.). Leitura e Produção de Texto. São Paulo: Blucher, 2012. Disponível em: https://www.blucher.com.br/livro/detalhes/leitura-e-producao-de-texto123. Acesso em: 18 abr. 2021

CAMPO, A. de A., e C. Primo Delanoy. "Análise De Discurso Enquanto Teoria-metodológica Para Estudos Em comunicação: Possibilidades E Deslocamentos De Olhares Sob Sujeitos, Enunciados E Contextos". *Intexto*, nº 47, agosto de 2019, p. 251-67, doi:10.19132/1807-8583201947.251-267.

CAZARIN, E. A.; LASSEN, D. B. M. O processo de leitura – gesto de interpretação. Nonada Letras em Revista, Porto Alegre, n. 11, p. 61-72, 2008.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzy. (Orgs.) Práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 9- 18. (Série Discurso e Ensino).

GALLO, Solange Leda. Como apre(e)nder essa matéria? 1990. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.

HASHIGUTI, S. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.) Práticas de linguagem na escola. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.19-29. (Série Discurso e Ensino).

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNEST-PEREIRA, Aracy; FUNCK, Bornéo Susana (Org). A leitura e a escrita como práticas discursivas. Pelotas: Educat, 2001, p. 28-41

INDURSKY, F. Leitura, escrita e ensino à luz da análise do discurso. In: NASCIMENTO, L. (org.). *Presenças de Michel Pêcheux da análise do discurso ao ensino*. Campinas: Mercado das Letras, 2019. p. 97-120.

INDURSKY, F.; RODRIGUES, A. Entrevista com Freda Indursky. *Pensares em Revista*, São Gonçalo, n. 17, p. 18-28, jan./abr. 2020.

LACERDA, G. H. O equívoco na produção de sentidos em/sobre o urbano. Policromias-Revista de Estudos do Discurso, Imagem e Som, V. 5, p. 371-396, 2020.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katálysis, Florianópolis, v.10, n. especial, p. 37-45, 2007.

MARIANI, B. S. C. Favela, ensino de português e escola: algumas histórias com a "Rocinha". In: TEVES, N.; RANGEL, M. (org.). Representação social e educação: Temas e enfoques contemporâneos de pesquisa. Campinas: Papirus, 1999. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

MITTMANN, S. Discurso e texto: na pista de uma metodologia de análise. In: LEANDRO FERREIRA, Maria Cristina; INDURSKY, Freda. (Org.). Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites. São Carlos: Claraluz, 2007, v., p.153-162.

MOTTA, D. R.; RODRIGUES, A. Discurso sobre o feminismo e o masculino na escola: Uma proposta com práticas de leitura à luz da Análise do Discurso. *Pensares em Revista*, São Gonçalo-RJ, n. 21, p. 143-170, 2021.

ORLANDI, E. P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1988.

_____. A desorganização cotidiana. Escritos. V. 1. Campinas: Labeurb/Unicamp, 1999.

_____. *Discurso e Texto*: formulação e circulação de sentidos. Campinas: Pontes Editores. 2001.

_____. A Análise de Discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO, 1., 2003. Anais [...]. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 1-18.

_____. Cidade dos sentidos. Campinas: Pontes, 2004.

_____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 2006.

_____. Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade / Suzy Lagazzi-Rodrigues e Eni P. Orlandi (orgs.) - Pontes Editores, 2006: Campinas. SP.

_____. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes, 2007

_____. (2010), Análise de Discurso: princípios & procedimentos. 9 ed. Campinas, SP: Pontes.

_____. Diluição e indistinção de sentidos: uma política da palavra e suas consequências. Sujeito/história e indivíduo/sociedade. In: INDURSKY, F., MITTMANN, S. (orgs.) Memória e história na/da análise do discurso. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2009. Originalmente publicado em 1975.

PÊCHEUX, M. *Análise automática do discurso* (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (org.). Por uma análise automática do discurso. Tradução de Bethania S. Mariani et al. 4. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 2010. p. 59-158. Originalmente publicado em 1969.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.). Gestos de leitura. 3ª. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.
PEREIRA, Rosane da Conceição. Subjetividade Contemporânea: a Política de Língua no Discurso Publicitário para o Ensino de Português no Brasil. *Línguas e Instrumentos Línguísticos*, v. 25, p. 1-20, 2010.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. (Org.). A leitura e os leitores. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 87-104.

PFEIFFER, C. C. Percursos em um saber urbano e linguagem.In: GUIMARÃES, E. (Org.). Cidade, Linguagem e Tecnologia: 20 anos de história. Campinas: Labeurb, 2013.p. 93-108.

SANTOS, Maria José dos; SARIAN, Maristela Cury. Das injunções institucionais à constituição da autoria: uma via para o trabalho com a leitura e a escrita na escola. *Revista Investigações*, Pernambuco, v.31, n. 2, p. 339-367, dezembro/2018.

SARIAN, Maristela Cury. Ensino de leitura na escola: um olhar para o livro didático. Entremeios [*Revista de Estudos do Discurso*, on-line], Seção Temática – Língua(gem) e Ensino, Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem (PPGCL), Universidade do Vale do Sapucaí (UNIVÁS), Pouso Alegre (MG), vol. 14, p. 261-274, jan. - jun. 2017.

VARGAS, J, O; SARIAN, M. C. Uma proposta de ressignificação da prática de leitura no ensino fundamental pela perspectiva discursiva. Revista Ecos vol.27, Ano 16, n° 02 (2019).

VIEIRA, Mariana; MOTA, Raquel. D. Institucionalização dos sentidos no manual do professor no livro didático de língua portuguesa. Anais do XI SEAD - Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Recife: UFPE, 2023. Disponível em: https://www.discursosead.com.br/xi-sead-2023. ISSN 2237-8146