

A LEITURA NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: OUTRAS FORMAS DE DIZER O MESMO

Rosaura Maria Albuquerque Leão¹

Teorizando ...

Este artigo tem a finalidade de apresentar, de forma resumida, algumas reflexões desenvolvidas em minha tese de doutoramento sobre a leitura no livro didático de língua portuguesa. O livro didático – materialidade lingüística impressa, utilizada no processo de aprendizagem – é o suporte dos saberes na escola do texto normatizador da língua portuguesa no discurso oficial da língua. É peça também importantíssima no processo pedagógico, usado como um manual de ensino tanto de alunos como de professores. Nessa perspectiva, o livro didático ganha o estatuto de facilitador da aprendizagem, trazendo os modelos a serem seguidos pelo professor e alunos. Ao invés de o professor mobilizar a gramática para o ensino de língua, ele lança mão do livro didático que a contém na forma de normas e aplicadas em atividades. Assume igualmente um papel fundamental na política educacional e na aprendizagem.

Justificamos nossa escolha em estudar o livro didático em razão da importância dessa ferramenta no processo ensino–aprendizagem e também por que, segundo Coracini (1999, p. 34), “o livro didático funciona como o portador de verdades que devem ser assimiladas tanto por professores quanto por alunos” e que o livro didático “constitui o centro do processo ensino–aprendizagem em todos os graus de ensino, com ênfase no ensino fundamental e médio”.

É a escola, lugar em que é propagado o saber sobre a língua via livro didático, que tem a função de preparar o aluno/cidadão para viver em sociedade. Ao mesmo tempo, segundo Silva (2007, p. 141), é o lugar de

ensinar–aprender uma língua escrita na Escola é, basicamente, adquirir uma competência lingüística escrita e um saber sobre uma língua nacional em que se entrecruzam relações também complexas entre conhecimentos científicos e saberes institucionais em um espaço–tempo determinado.

¹ Professor de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Vernáculas, Centro de Artes e Letras, da Universidade Federal de Santa Maria, UFSM, Santa Maria – RS, rosaura.albuquerque@gmail.com

A escola é, pois, fundamental para legitimar e instrumentalizar a língua.

Por seu turno, o texto é o lugar do “jogo de sentido” (ORLANDI, 2001, p. 88), em que a leitura aparece como construção dos sentidos e dos sujeitos, em que a noção de leitura é mais abrangente, não é só interpretar, mas compreender como um texto produz sentido através de *distintos gestos de interpretação*. No dizer de Orlandi (2001), *não* é uma mera *cópia de informações*, como ocorre na leitura conteudística em que a língua, entendida como um código, deve ser decodificada. Para a autora,

a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo de leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico (ORLANDI, 1988, p. 37–38).

Na leitura discursiva, o sentido é construído por/através da linguagem marcada pela história. O dizer deve se inscrever no repetível histórico e, para que as palavras signifiquem, é necessário que elas já tenham sentido, pois todo o discurso se inscreve numa rede de formulações sócio-históricas que se transformam. É um modelo que o sentido é produzido, a linguagem é opaca, há uma determinação histórica e as coisas não são sempre as mesmas.

Distanciamo-nos, portanto, dos parâmetros da leitura conteudística para buscarmos interpretar/compreender os textos, desconstruir o efeito de evidência dos sentidos, já que, segundo a AD, não podemos estabelecer “ligação direta” com o sentido, nem há um sentido em si mesmo, ou seja, “não há sentido (conteúdo) o que existe é o funcionamento da linguagem” (ORLANDI, 2001, p. 21).

Assim, cabe ao leitor/analista a tarefa de descrever *como* a linguagem funciona, considerando, nesse processo, a opacidade da linguagem e o fato de que, para significar, a língua deve inscrever-se na história. Isso se explica, porque o sentido, que é uma questão aberta, “torna-se questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, dos mecanismos dos processos de significação, de suas condições” (ORLANDI, 2001, p. 20), e a linguagem é “um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (ORLANDI, 1996, p. 20).

Assim, reiteramos que não há sentido sem história – história tomada não como cronologia, mas como materialidade que intervém na língua, sob a forma de ideologia, para produzir sentidos (ORLANDI, 1996; 2001). Ou seja, a história como questão de sentido que faz sentido, pois no âmbito da leitura, a historicidade é um aspecto fundamental, uma vez que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados historicamente e ideologicamente.

Nesta pesquisa, entendemos que ler é jogar com diferentes possibilidades de leitura em que o leitor e texto vão interagindo no jogo do sentido e do não-sentido, na historicidade em que “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história em que entram o imaginário e a ideologia (ORLANDI, 2001, p. 99). Processo em que recortamos, deslocamos e reaproximamos seqüências, ditos e não-ditos num explícito trabalho de *leitura-trituração* proposto por Pêcheux (1981). Um trabalho de leitura, nessa perspectiva, leva, segundo o autor, “a dar lugar ao inconcebível em um duplo gesto: conceber claramente o concebível para mostrar o inconcebível” (Ibidem, p. 16). Dizendo de outra forma, o ato de ler nos conduz, por meio do concebível, ao espaço do inconcebível. Ao mobilizarmos o interdiscurso, como sujeitos-leitores, temos possibilidades de interpretações, de desestruturar textos e recompô-los de acordo com a posição-sujeito em que nos inscrevemos.

Busquei, então, subsídios no espaço teórico e analítico da Análise de Discurso que se define pela “sua proposta das novas maneiras de ler, colocando o dito em relação ao não dito, ao dito em outro lugar, problematizando as leituras de arquivo, expondo o olhar leitor à opacidade do texto” (ORLANDI, 2001, p. 86).

Esses fatos sublinham a relevância da pesquisa sobre questões interpretativas de textos propostas nos livros didáticos do ensino fundamental de Língua Portuguesa, que desencadearam essa pesquisa cujo objetivo é verificar como o gesto de leitura discursiviza o lugar da interpretação nos livros didáticos de língua portuguesa e em que medida a construção dos sentidos e dos sujeitos tem relação com o já-dito na historicidade.

Analisando e Discutindo os Livros Didáticos em Estudo

Analisamos os livros didáticos de língua portuguesa, de 5ª série, em um período de aproximadamente 30 anos, iniciando no final da década de 70 com o livro **Português Dinâmico – Comunicação e Expressão**, de Antônio Siqueira e Silva e Rafael Bertolin – 1978; depois passamos

para a década de 80 com os livros **Comunicação em Língua Portuguesa**, de Carlos Emílio Faraco e Francisco de Moura – 1983 e **Português em Sala de Aula**, de Sônia Junqueira – 1989; chegando à década de 90 com **Português – Palavras e Idéias**, de José de Nicola e Ulisses Infante – 1991 e **Entre Palavras**, de Mauro Ferreira – 1998; e, finalmente nos anos de 2000, com o livro **Linguagem Nova**, de Carlos Emilio Faraco e Francisco de Moura – 2003.

É preciso também explicitar que nosso objeto de estudo são os **livros didáticos destinados ao professor** de língua portuguesa que têm a venda proibida e são distribuídos para as escolas que repassam somente aos professores da instituição de ensino. Os exemplares dos professores, que analisamos, estão compostos de duas peças de linguagem: a) pelo manual do professor – em que contém um plano de ensino detalhado do conteúdo programático com os passos do desenvolvimento de cada unidade; e b) pelo livro do aluno – com as leituras e as atividades propostas ao aluno, mas com um diferencial: as atividades nesse livro vêm com as respostas solicitadas ao aluno para auxiliar o professor na atividade docente.

Trabalhamos com a noção de recorte, que, segundo Orlandi (1984, p. 14), “é uma unidade discursiva de fragmentos correlacionados de linguagem e situação”, e constituímos as seqüências discursivas analisadas em um trabalho da observação, descrição e interpretação do *corpus* discursivo. As regularidades discursivas recortadas são as que mais evidenciam/privilegiam, tanto no Manual do Professor a presença da ordem imposta ao professor na ritualização da palavra, quanto no Livro do Aluno a presença, nas atividades propostas, de velhos e novas maneiras de dizer.

Na análise, agrupei os livros didáticos selecionados como objeto da pesquisa de acordo com os títulos em três grupos:

a) Grupo A – livros que conferem destaque importante ao tema *comunicação e expressão*: **Português Dinâmico – Comunicação e Expressão**, de Siqueira e Bertolin (1978) e **Comunicação em Língua Portuguesa**, de Faraco e Moura (1983);

b) Grupo B – engloba livros que enfatizam a designação de *língua portuguesa*: **Português em Sala de Aula**, de Junqueira (1989) e **Português – Palavras e Idéias**, de Nicola e Infante (1991);

c) Grupo C – reúne livros que salientam uma nova designação à *linguagem*: **Entre Palavras**, de Ferreira (1998) e **Linguagem Nova**, de Faraco e Moura (2003)

E, ainda, delimitamos os grupos com relação:

A) às concepções de linguagem:

a) Grupo A refere-se à concepção de linguagem como instrumento de comunicação, em que a língua é vista como um código de transmissão de mensagem de um emissor a um receptor, afastando o indivíduo do que é social e histórico da língua;

b) Grupo B remete à linguagem como expressão do pensamento, com ênfase na gramática da língua;

c) Grupo C diz respeito à linguagem como forma de ação/interação comunicativa em que o indivíduo, ao usar a língua, atua sobre o interlocutor.

B) à temática de leitura presente:

Nos grupos A e B, há textos que destacam tanto a importância da comunicação quanto em relação à língua e à linguagem no processo de transmissão de mensagens. Há também textos para incentivar a criatividade no aluno, o treinamento ortográfico e reconstituição textual. Os temas dos textos versam sobre o cuidado com os animais, com os índios e reflexão sobre a violência. E, para a formação ética, são usadas fábulas.

Já no grupo C, encontramos textos com temáticas mais atuais, próximas da realidade cotidiana, como: desemprego, trabalho infantil, violência urbana e segurança pública, destruição da Amazônia, além de textos cujo objetivo é levar o jovem a lutar por um futuro melhor. Também são usados textos de autores contemporâneos, como Moacyr Scliar, que reconta a história de D. Quixote às avessas, e de Joanne Rowling, que narra as bruxarias de Harry Potter. São autores e temáticas atuais que buscam despertar no aluno o prazer para a leitura e contribuir para a formação cultural, social e ética dos alunos. Neste grupo, não encontramos presença de fábulas, embora os textos direcionam à formação moral.

Em todos os livros, de um modo geral, é recorrente presença de temas para: exaltar o nacionalismo; trabalhar com as palavras; preservação do índio, da vegetação e da fauna; cuidado com a criança - trabalho infantil; violência na sociedade; folclore - uma maneira também de nacionalismo e presença da fábula que reforçam a ética, a moral e os bons costumes.

C) à ritualização no Manual do Professor:

Grupo A: – Disciplinar/orientar a fala do aluno;

- Treinar entonação;
- Treinamento leva ao enriquecimento do repertório do aluno.

Grupo B:– Compreender e reconhecer os vários códigos utilizados no processo de comunicação;

- O aluno deve aplicar o que aprendeu de maneira criativa; reconstituindo o texto;
- Desmontar o texto, analisá-lo no todo e em partes e remontá-lo já com suas mensagens decodificadas.

Grupo C:– Aprimorar a competência do aluno na leitura, na fala e na escrita;

- Compreender e relacionar múltiplos códigos da realidade contemporânea;
- Enriquecer repertório do aluno.

O lugar da leitura se institui no livro didático do aluno em duas regularidades discursivas mais recorrentes: (a) VAMOS: vamos interpretar o texto; vamos conversar sobre o texto; vamos escrever sobre o texto; vamos trabalhar o texto; (b) ESTUDO DO TEXTO.

A formulação *vamos* propõe um convite a um *nós* – aluno/professor – para que venhamos interpretar o texto; para conversarmos com ele; para escrevermos sobre e ainda para com ele trabalharmos a compreensão. O *vamos* está sendo usado como uma espécie de convite no sentido de conquistar/levar o aluno para que ele e o professor entrem no jogo interpretativo proposto pelo autor do livro didático e, juntos, interpretem o texto. Vejamos como ocorre esse *vamos* nas atividades propostas no livro do aluno:

Recorte 1:

“1. Qual dos sentidos o cãozinho empregou na procura do assassino do sultão? Assinale a alternativa correta: a) () tato; b) () olfato; c) () audição; d) () visão. Justifique sua resposta copiando um trecho do texto

5. Localize o parágrafo do texto onde o pai da criança compara Sultão a um ser humano:
Parágrafo n°:.....

8. Apesar de não ter relógio, o cãozinho sabia que tinha andado muito tempo atrás do assassino. Copie o trecho do texto em que aparece essa afirmativa.” (FARACO e MOURA, 1983, p. 89)

“2. Segundo o autor, o mundo mereceu o sorriso da cobrinha. Copie uma palavra do quarto parágrafo que justifique essa afirmativa.

5. Segundo a cobrinha, todos os animais provinham do mesmo lugar. Que lugar era esse? Copie do texto um trecho que justifique sua resposta.

6. Apesar de não ser muito paciente, a cobra velha era educada. Justifique essa afirmativa, copiando um trecho do texto”. (p. 133)

No entanto, as questões no *vamos*, expressas na forma verbal do modo Imperativo – assinale, justifique, localize, copie –, indicam uma ordem para o aluno cumprir. Do convite conquistador do *vamos*, passou para uma imposição autoritária dirigida ao aluno. Essas formulações remetem à repetição do modelo de respostas já-dadas. Constituem apenas uma decodificação dos fatos pelo aluno que deve fazê-la sem modificar o modelo proposto. O *vamos* que convida à interpretação é uma re-petição do já-posto no texto, para que o aluno realize uma *cópia do texto* seguindo a ordem imposta do livro didático endossada pela instituição escola/Estado através do professor. Este toma o discurso do livro didático como se fosse o seu discurso, levando o aluno a repetir mecanicamente uma leitura moldada em parâmetros contedúísticos, fazendo dele um repetidor de uma leitura única e uniforme.

Outra regularidade do dizer do livro didático – Estudo do Texto – está posta nos livros de Junqueira (1989); de Ferreira (1999); e de Faraco e Moura (2003). Estudo do Texto, nessas obras, é entendido como o que já-está-dito no texto, como vai ser interpretado pelo sujeito-leitor nas questões de interpretação propostas nas atividades do livro didático. Vejamos como se apresentam as questões de interpretação nessa regularidade discursiva:

Recorte 2:

“3. Copie a resposta correta. Os fatos narrados no texto giram em torno:

- a) da diversão do cortesão caçando sons.
- b) da escapada periódica de alguns sons.

- c) do reconhecimento, pelo rei, de sua voz derramando sua paixão aos pés da amada.
- d) da vontade do rei de não ouvir som algum.

6. No parágrafo 10, há uma expressão em que se encontram características do silêncio e do som. Copie-a em seu caderno”. (JUNQUEIRA, 1989, p. 11)

A repetição da formulação – copie – pressupõe que o aluno leia o texto, identifique as questões propostas para, somente depois, proceder à cópia. Portanto, reforça a idéia de que o aluno, ao copiar trechos do texto, está reproduzindo um modelo e, com isso, supõe-se que ele poderá escrever melhor por copiar modelos já cristalizados, um exercício de memorização. O texto aqui é entendido como objeto com início, meio e fim, como algo acabado. Já, na perspectiva discursiva, o texto é um processo discursivo que está sempre em movimento na produção de novos sentidos e também em relação com outros textos num trabalho de interpretação atravessado por diferentes formações discursivas (ORLANDI, 2001).

Recorte 3:

“2. Releia o período: 'Era mais frio ali... e teria dado arrepios mesmo **sem** os animais embalsamados flutuando em frascos de vidro nas paredes à volta' (linhas 4–6). Substitua a palavra destacada por **com** e reescreva o período de forma que ele tenha sentido. 3. O texto não afirma claramente, mas podemos deduzir que Flitwick é um professor. Identifique o trecho do texto que justifica essa afirmativa”. (FARACO e MOURA, 2003, p.58)

“8.Releia o parágrafo compreendido entre as linhas 30 e 40 e copie o trecho cuja idéia corresponde à seguinte afirmativa: o interesse coletivo fica acima dos interesses pessoais” (p. 93)

As regularidades – releia, reescreva – explicitam a necessidade de mais leituras sobre o mesmo texto, num ler e tornar a ler, um ler repetidamente, para também re-escrever melhor uma reprodução de modelos, conforme um modelo padrão de ordem, de imposição (de reler e reescrever).

A cada re-leitura, na teoria adotada, supostamente, o aluno construiria sua interpretação, baseada no contexto histórico, formando sua história de leitura, pois, a cada re-leitura, a interpretação será outra em cada sujeito. Todavia, essa re-leitura proposta nas atividades do livro didático fica muito aquém da perspectiva discursiva, em que o aluno produziria sua leitura e construiria sua interpretação. Nesse aspecto, podemos dizer com Grigoletto (1999, p. 68) que “o livro didático é concebido como um espaço fechado de sentidos”, em que os sentidos já estão estabelecidos numa verdade já imposta, de uma modelagem já-posta, com cópia de expressões numa repetição uniformizada dos exercícios propostos.

Segundo Pêcheux (1995), um saber não se transmite. É pela transmissão que o efeito da exterioridade fica só no efeito, não construindo uma transferência de sentidos para interpretação. O que ocorre com a transmissão do saber é uma “memória achatada” em que “os sentidos não se filiam, só se estratificam” (ORLANDI, 2001, p. 182). A transmissão relaciona-se com as *máquinas de ler* proposta por Pêcheux (1981), pois essas *máquinas* organizam um modo de leitura enquadrado em uma homogeneização de um modelo repetido em série, como se fosse uma clonagem de saberes e “o gesto de interpretação, fora da história, não é formulação (é fórmula), não é re-significação (é rearranjo)” (ORLANDI, 1996, p. 17).

Outra regularidade discursiva que é recorrente do lugar da leitura no MP do livro didático são as atividades de Reconstituição do texto. O *re-constituir*, na perspectiva discursiva, proporciona ao aluno se constituir como sujeito da interpretação, uma vez que ele, ao interpretar, se significa na história, na história da materialidade do repetível e do já dito, na sua relação de sentido com o saber. Mas, no livro didático em questão, esse *re-constituir* ocorre de maneira diferente e equivocada, pois, essa modalização do dizer leva o aluno à repetição mecânica da leitura do texto, a uma manualização da palavra. E também as formulações *treinar/treinamento/repetição* levam ao enriquecimento do repertório do aluno, sustenta a constituição do dizer mecânico e a-histórico do MP do livro de **Comunicação em Língua Portuguesa**, de Faraco e Moura (1983). Vejamos alguns recortes:

Recorte 4:

Observe como podemos transmitir as mesmas idéias de várias maneiras:

Modelo: ‘Começou Jesus novamente a ensinar ...’

1. Jesus começou novamente a ensinar.
2. Novamente começou Jesus a ensinar.
3. Começou Jesus de novo a ensinar.

Agora, vá modificando, conforme o modelo acima:

Começou o professor novamente a explicar” (SIQUEIRA e BERTOLIN, 1978, p. 13).

Recorte 5:

“Agora, vamos treinar entonação: Procure ler com a entonação adequada:

1. Como é difícil, diário!
2. Como isso é fácil, Serafina!
3. Como isso é complicado, Regina!
4. Como é diferente, Joaquim!
5. Como é confuso, Ana!

Vamos pontuar: Reescreva as frases abaixo, substituindo cada quadrinho (*asterisco*) por um dos seguintes sinais de pontuação: : , . ; ... ? ! __

1. Como é difícil * diário *
2. Isso é muito complicado * dona Regina *
3. Como isso é fácil * Rosalina *
4. Seria uma confusão danada * Joaquim*
5. Assim fica muito atrapalhado * Pedro * (FARACO e MOURA, 1983, p. 18/19)

No MP de Junqueira diz que:

“São perguntas que levam o aluno a refazer mentalmente o que acabou de ler, reconstituindo o enredo do texto” (JUNQUEIRA, 1989, p. II)

“... o aluno (...) vai emitir opiniões sobre o texto, justificando-as, vai desmontar o texto, analisá-lo no todo e em partes e remonta-lo, já com sua(s) mensagem(ns) decodificada(s)” (p. III) E como se apresenta as atividades:

Recorte 6:

- “1. Qual é a personagem principal do texto? O que a caracterizava?
2. O que o rei fez?
3. Qual foi a conseqüência disso?
4. O que aconteceu com os sons produzidos dentro do castelo?
5. Que acontecimento chamou a atenção do rei para esse fato?
6. Qual foi a reação do rei?O que ele fez?
7. O que fizeram os cortesãos?
8. Como os cortesãos se sentiam fazendo isso? Qual foi a conseqüência?
9. Qual foi o resultado da Temporada Anual de Caça à Palavra?
10. Como o rei ficou sabendo disso?
11. O que era o murmúrio que ele ouviu?
12. O que o rei sentiu ao ouvir isso?
- 13.O que o rei fez?
14. O que aconteceu com os sons aprisionados?” (JUNQUEIRA, 1989, p.8)

Em outras palavras, o aluno vai des-montar o texto em partes para re-montá-lo com as respostas, pois as perguntas estão postas de acordo com a seqüência dos fatos no texto. É um trabalho de recodificação de conteúdos que fortalece a homogeneização de leitura proposta pelo livro didático.

Nos recortes citados anteriormente dos livros didáticos, tanto do Manual do Professor quanto dos exercícios propostos demonstram a presença da leitura conteudística fundamentada na reprodução, na cópia do texto, na repetição nos exercícios propostos. É como se houvesse troca de mensagens por meio de uma linguagem transparente em que só há repetição de mesmos conteúdos num discurso vazio e a-histórico.

O treinar/treinamento e reconstituir/refazer/remontar são processos mecânicos propostos pela análise tradicional de conteúdo cujas questões são repetições de resposta já-

postas nas transcrições literais do texto numa ritualização da palavra. O treinar através da imitação de modelos é importante para que o aluno aprenda e adquira conhecimento. Todavia, esta repetição no treinar/treinamento, na Análise de Discurso, institua um outro lugar no jogo do saber, tornando possíveis diferentes gestos de interpretação com diferentes possibilidades de leituras, pois o repetível é histórico e os fatos instituem outros sentidos no leitor e para que esse leitor compreenda é preciso que ele relacione “os diferentes processos de significação que acontecem no texto” (ORLANDI, 1996, p.56).

ANTES – Grupo A e B –, na ritualização do Manual do Professor, o treinamento levaria ao enriquecimento do repertório do aluno e, AGORA – Grupo C –, a ritualização é revisar e sedimentar conteúdos e enriquecer o repertório do aluno com conhecimentos. ANTES – Grupo A e B –, as questões de cópia são organizadas na forma de múltipla escolha, em que o aluno deve escolher a resposta certa e copiá-la novamente numa repetição do já-posto. AGORA – Grupo C –, no *novo* livro didático, década de 90 e ano de 2000, a releitura e a reescrita não têm alternativas para a escolha. É, assim, uma tentativa de inovação da atividade proposta, pelo menos no âmbito da forma do discurso. Há uma atualização de antigas práticas que se repetem e se recobrem na modelagem pretensamente nova, pois as questões são de *localizar* algo no texto em que só há uma resposta possível numa repetição/transmissão do mesmo, mas dito de outra maneira.

Chegando aos Resultados ...

Após este estudo, cheguei aos seguintes resultados, mais gerais:

- A) A concepção de linguagem que perpassou todos os livros didáticos analisados foi a da linguagem como instrumento de comunicação, pois em todos é marcante a ênfase na transmissão de informação através do código.
- B) A concepção de leitura nos livros didáticos em estudo revela a presença do modelo conteudístico que perpassa os livros analisados.
- C) O lugar destinado à leitura nos livros didáticos foi e é marcante, pois, em todos, há textos de autores da literatura brasileira e em alguns livros didáticos há mais de um texto para estudo.
- D) Nas questões de interpretação da leitura no Livro do Aluno, quase totalidade das atividades pautou-se pelo modelo conteudístico, numa de-codificação literal de texto cuja interpretação é

direcionada numa transmissão de saberes, em que só re-produz o mesmo, apagando a historicidade.

E) O que se renova nos livros didáticos, em estudo, dentre outros aspectos, sobretudo nestes últimos 30 anos, é a forma de explicitar a mesma atividade/tarefa, ou seja, a interpretação dos textos baseada somente no conteúdo – copiar, reler, reescrever –, porém dito de outro modo nos exercícios propostos. Apenas outras formas de dizer o mesmo.

Leitura não pode ser um trabalho de memória, de repetição e, sim, a leitura deve ser construída numa interação leitor/texto/autor que ao se constituírem desencadeiam o processo de significação do texto, estabelecendo relações com outros textos e resgatando a história de sentido deles e possibilitando que o aluno construa sua história de leitura.

O que queremos é desmontar o processo que leva a um “indivíduo adaptado, amoldado, conformado” em um discurso pedagógico determinado pela escola, obedecendo às normas impostas por ela via professor e livro didático. Perseguimos um sujeito-aluno que seja “um cidadão crítico, participativo e autônomo” (Vieira, 2007, p. 158), que se constitua como um sujeito leitor-crítico. Nessa perspectiva, o professor não deve obedecer à ordem imposta do livro didático, mas sim subverter a essa ordem.

Referências Bibliográficas

CORACINI, Maria José Farias. O processo de legitimação do livro didático na escola de Ensino Fundamental e Médio: uma questão de ética. In: CORACINI, Maria José Farias (Org) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. Campinas: Pontes, 1999. p. 33-43.

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

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Segmentar ou recortar. **Lingüística: Questões e Controvérsias**, Centro de Ciências Humanas e Letras da Faculdades Integradas de Uberaba. Série de Estudos n. 10, p. 9–27, 1984.

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

----- . **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, Michel. Ouverture du colloque. Matérialités discursives. Colloque dès 24, 25, 26 avril 1981 Université Paris: Presses Universitaires de Lille, 1981.

----- . **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Orlandi et alii. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1995.

SILVA, Mariza Vieira da. A escolarização da língua nacional. In: ORLANDI, Eni P. (org.) **Política Lingüística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

Livros Didáticos

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco de Moura. **Comunicação em língua portuguesa**. São Paulo: Ática, 1983.

----- . **Linguagem nova**. São Paulo: Ática, 2003.

FERREIRA, Mauro. **Entre palavras**. São Paulo: FTD, 1998.

JUNQUEIRA, Sônia. **Português em sala de aula**. São Paulo: Ática, 1989.

NICOLA, José de; INFANTE, Ulisses. **Português: palavras e idéias**. São Paulo: Scipione, 1991.

SIQUEIRA, Antônio de; BERTOLIN, Rafael. **Português dinâmico**. São Paulo: IBEP, 1978.