



Universidade Federal  
de São João del-Rei



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS:  
TEORIA LITERÁRIA E CRÍTICA DA CULTURA

MARIANA CHRISTINA DE MORAIS SANTOS

**ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA  
“SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA 3” A PARTIR DO CONCEITO  
DE DISCURSO PEDAGÓGICO**

SÃO JOÃO DEL REI  
2023

MARIANA CHRISTINA DE MORAIS SANTOS

Análise do Livro Didático de Língua Espanhola “*Sentidos en Lengua Española 3*” a partir do conceito de Discurso Pedagógico

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal de São João del Rei, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

**Linha de pesquisa:** Discurso e Representação Social

**Orientador (a):** Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

237a Santos, Mariana Christina de Moraes.  
Análise do Livro Didático de Língua Espanhola  
"Sentidos en Lengua Española 3" a partir do conceito  
de Discurso Pedagógico / Mariana Christina de Moraes  
Santos ; orientador Edmundo Narracci Gasparini. --  
São João del-Rei, 2023.  
76 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Letras) -- Universidade Federal de São João del-Rei,  
2023.

1. Análise do Discurso. 2. Formações Imaginárias.  
3. Imagens de Leitor. 4. Efeitos de Sentido no  
Discurso. 5. Projeções de Imagem. I. Gasparini,  
Edmundo Narracci , orient. II. Título.

## **Mariana Christina de Moraes Santos**

Análise do Livro Didático de Língua Espanhola  
*Sentidos en Lengua Española 3*” a partir do Conceito de  
Discurso Pedagógico

### **Banca Examinadora**

---

Prof. Dr. Edmundo Narracci Gasparini – UFSJ  
(Presidente/Orientador)

---

Prof. Dr. Alex Mourão Terzi – IF SUDESTE MG  
(Titular Externo)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Laura Silveira Botelho - UFSJ  
(Titular Interna)

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Nádia Dolores Fernandes Biavati  
Coordenadora do PPG em Letras

**Setembro de 2023**



*Emitido em 05/10/2023*

**HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO Nº 25/2023 - PROMEL (13.20)**

**(Nº do Protocolo: 23122.039372/2023-40)**

*(Assinado digitalmente em 05/10/2023 09:30 )*

**EDMUNDO NARRACCI GASPARINI**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*COLIL (12.81)*

*Matrícula: ###348#6*

*(Assinado digitalmente em 05/10/2023 21:33 )*

**LAURA SILVEIRA BOTELHO**

*PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR*

*COLET (12.64)*

*Matrícula: ###464#7*

*(Assinado digitalmente em 09/10/2023 15:16 )*

**NADIA DOLORES FERNANDES BIAVATI**

*COORDENADOR DE CURSO*

*PROMEL (13.20)*

*Matrícula: ###414#8*

Visualize o documento original em <https://sipac.ufsj.edu.br/public/documentos/> informando seu número: **25**, ano: **2023**, tipo: **HOMOLOGAÇÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**, data de emissão: **05/10/2023** e o código de verificação: **7665dd6283**

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por me permitir chegar até aqui.

À minha família: meu pai, Eduardo, que muitas vezes me deu forças para não desistir de tudo, minhas irmãs, em especial a Maria Eduarda, por aguentar minhas reclamações diárias e também à minha mãe, Maria Cristina, que não está mais entre nós, mas que sempre foi um exemplo de mulher forte, guerreira e estudiosa. Obrigada minha família por sempre confiar em mim e me incentivar a não desistir, mesmo que o percurso não tenha sido tão fácil.

Às minhas amigas que me acompanharam desde a faculdade e estiveram comigo desde o começo dessa caminhada. Obrigada Ana Luísa e Brenda por me ouvir e aconselhar. Ao meu amigo Luís, que incentivou a escrever o projeto para concorrer à vaga no mestrado. Agradeço também aos demais amigos que não me recordo agora, mas que me acompanharam durante todo esse tempo e que compreenderam minha distância nesse período de escrita. Obrigada, amigos!

Agradeço também ao meu orientador, Edmundo, por ter sido paciente, dedicado e por me auxiliar por todo esse percurso com muita compreensão. Seu trabalho foi fundamental para este trabalho chegar até aqui. Obrigada por tudo!

Ao PROMEL e aos professores e colegas de turma por todo aprendizado que adquiri ao longo do tempo.

Agradeço a todos que passaram junto comigo por todo esse percurso, que me ensinaram, acolheram e confiaram em mim. Obrigada!

A primeira e maior dentre as contribuições da Análise do Discurso para com o ensino é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção. Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo.

*Sílvia Helena Barbi Cardoso, 2003, p.11.*

## RESUMO

O presente trabalho aborda as imagens de leitor projetadas pelo livro didático *Sentidos en Lengua Española 3*, destinados a alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a partir das sequências discursivas extraídas de atividades de interpretação textual e de comentários direcionados ao professor. Os principais teóricos que norteiam esta pesquisa são Michel Pêcheux (1997), que retrata os efeitos do discurso entre locutores e as formações imaginárias no jogo discursivo, e Eni Orlandi (1987), que retrata o discurso pedagógico autoritário. A análise nos permite ressaltar três projeções de imagens de leitor em que duas delas – aluno-leitor e professor-leitor – se constituem na contradição entre dois discursos distintos: um discurso de acordo com o qual o leitor é configurado como aquele que não tem a capacidade de interpretar, um leitor silenciado em sua interpretação; e outro discurso, segundo o qual o leitor efetivamente interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas. Há, ainda, uma terceira projeção de imagem de leitor não vislumbrado em tal contradição – o autor-leitor – uma vez que ele se configura, na condição de imagem, como um leitor intérprete.

Palavras-chave: Discurso. Formações Imaginárias. Imagem de leitor.



## **ABSTRACT**

The present work deals with the reader images projected by the textbook *Sentidos en Lengua Española 3*, intended for third-year high school students, based on discursive sequences extracted from textual interpretation activities and comments directed at the teacher. The main theorists who guide this research are Michel Pêcheux (1997), who portrays the effects of discourse between speakers and imaginary formations in the discursive game, and Eni Orlandi (1987), who portrays the authoritarian pedagogical discourse. The analysis allows us to highlight three projections of reader images in which two of them – student-reader and teacher-reader – are constituted the contradiction between two distinct discourses: a discourse according to which the reader is configured as someone who does not have the ability to interpret, a silenced reader in his interpretation; and another discourse, according to which the reader effectively interprets from his own discursive determinations. There is also a third image projection of the reader – the author-reader – that is not envisioned in such a contradiction, since it is configured, as an image, as an interpreter reader.

Keywords: Speech. Imaginary Formations. Reader image.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

ILUSTRAÇÃO 1 - Capa do Livro Didático de Língua Espanhola <i>Sentidos en Lengua Española 3</i> .....	20
ILUSTRAÇÃO 2 - Capítulo 1: “¡A reír, que todavía es gratis!” .....	35
ILUTRAÇÃO 3 - Capítulo 2 “Los mundos del trabajo” e Capítulo 3 “Salud y respeto desde el principio” .....	37

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Esquema “informativa” de Jakobson.....	25
FIGURA 2 - Esquema do Discurso Pedagógico segundo Orlandi (1987).....	30

## SUMÁRIO

<b>1 - INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 - ANÁLISE DO DISCURSO: MICHEL PÊCHEUX E O DISCURSO PEDAGÓGICO SEGUNDO ENI ORLANDI</b>	<b>22</b>
2.1 Análise do Discurso, viés pecheutiano	23
2.2 O Discurso Pedagógico segundo Eni Orlandi (1987)	28
<b>3 - LIVRO DIDÁTICO <i>SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA</i> 3</b>	<b>33</b>
3.1 Material Utilizado - O Livro Didático	33
3.2 Capítulo 1 <i>¡A reír, que todavía es gratis!</i>	34
3.3 O Livro Didático - Capítulos 2 e 3	36
3.4 Procedimentos Metodológicos	37
3.5 Projeção de imagem de Aluno-Leitor	39
3.6 Projeção de imagem de Professor-Leitor	51
3.7 Projeção de imagem de Autor-Leitor	63
<b>4 - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>71</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>75</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS

AD – Análise do Discurso

DP – Discurso Pedagógico

LD – Livro Didático

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

SD – Sequência Discursiva

## 1 INTRODUÇÃO

O discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque, pelo o que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar.

*Michel Foucault, 1996, p.10.*

O livro didático (LD) é o material mais utilizado na sala de aula pelo professor e também pelo aluno (CARMAGNANI, 1999, p.127). Além de ser o mais utilizado na sala de aula é também considerado autoridade quando se trata do saber que ele produz. Segundo Souza,

Um primeiro elemento a ser considerado diz respeito ao caráter de *autoridade tanto do livro didático quanto do documento*, na medida em que ambos são tidos como depositários de um “saber” estável a ser decifrado, descoberto de maneira positivista. Ambos devem conhecer, conter uma “verdade” sacramentada, a ser transmitida e compartilhada (SOUZA, 2010, p.114, destaques do autor).

Tal argumento pode ser vislumbrado em obras organizadas por Maria José Coracini, tais como: *O jogo discursivo na Aula de Leitura e Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. Por ser um material muito utilizado, supõe-se que ele, o LD, possui uma verdade única e essa verdade definida já pelo material é reproduzida na sala de aula (SOUZA, 1999, p.27).

O LD, como material mais utilizado no processo de ensino-aprendizagem, delimita as atividades expostas para o aluno produzir e quando exerce esse processo implica em um viés de mão única do conhecimento. Por essa razão, pode se tornar uma autoridade na sala de aula e projetar certos tipos de imagens referentes ao aluno, professor e autor como, por exemplo, projetar imagens de leitores que veremos ao longo deste trabalho.

Segundo Souza (1999):

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático,

deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la (SOUZA, 1999, p.27).

Compreende-se com o trecho citado anteriormente, e que se relaciona com esta pesquisa, que o LD passa a ser denominado como autoridade no processo de aprendizagem e, ainda, oferece ao professor a possibilidade de somente ser o reproduzidor dessa autoridade, pois “o livro didático parece ter como função primordial dar certa forma ao conhecimento; ‘forma’ no sentido de seleção e hierarquização do chamado ‘saber’” (SOUZA, 1999, p.28).

Segundo Orlandi (1987), conforme veremos adiante, o Discurso Pedagógico (DP) é constituído por imagens cristalizadas de aluno, como aquele que nada sabe, e professor, aquele que tudo sabe. Conforme Orlandi,

Poderíamos, então, perguntar: o que é o aluno e o que é o professor? O aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar) (ORLANDI, 1987, p.21).

Orlandi aborda aluno e professor como imagens: um que nada sabe e está na escola para aprender com o docente e outro, o professor, que possui o saber e, além disso, pode ensinar. Esse jogo de imagens, mencionado no trecho anterior, faz referência a um detentor do conhecimento e outro que nada sabe/interpreta.

Esse jogo de imagens em que um tudo sabe e outro nada sabe poderá, conforme veremos, ser vislumbrado em nossa pesquisa, que abordará as imagens de leitor produzidas pelo LD *Sentido em Lengua Española* – 3.

Diante do que foi mencionado anteriormente, as imagens partem do discurso proposto pelo material didático e que implica na projeção de imagem de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor a partir dos enunciados das atividades de interpretação textual e comentários dispostos no manual didático do professor.

Além da autoridade e da projeção de imagem de aluno-leitor e professor-leitor, há uma terceira projeção que o livro faz em relação aos seus autores, pois por meio da análise deste trabalho, pode ser possível compreender o autor do material, enquanto imagem de autor-leitor, como leitor “intérprete

(PFEIFFER, 1998, p.102)<sup>1</sup>”. E, ainda, projetado enquanto imagem de leitor pelo livro didático, porém esse leitor “intérprete” interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas, diferente do aluno e professor-leitor, que enquanto imagens, se produzem na contradição entre um leitor silenciado e um leitor intérprete.

Diante dos apontamentos expostos anteriormente, o presente trabalho retrata como tema central o jogo de imagens a partir das sequências discursivas extraídas de atividades de interpretação textual e de comentários direcionados ao professor do LD de língua espanhola *Sentidos en Lengua Española 3*, dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

Este estudo torna-se relevante em Análise Discursiva (AD), pois “[...] a AD problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o *funcionamento discursivo* de qualquer texto” (ORLANDI, 1987, p.13, destaque do autor). Segundo Cardoso, “a Análise do Discurso nos alerta que uma formação discursiva já contém os já-ditos e os sentidos dados *à priori*” (CARDOSO, 2003, p. 113, destaque do autor).

O discurso também é “[...] fruto do reconhecimento de que a linguagem tem uma dualidade constitutiva e que a compreensão do fenômeno da linguagem não deve ser buscada apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora do polo da dicotomia língua/fala” (CARDOSO, 2003, p. 21). Além, de que “o discurso é, pois, um lugar de investimentos sociais, históricos, ideológicos, psíquicos, por meio de sujeitos interagindo em situações concretas” (CARDOSO, 2003, p. 21).

Diante do que foi mencionado anteriormente sobre discurso, pretendemos com este trabalho compreender a imagem de leitor que é projetada pelo LD, produzida a partir das sequências discursivas (SD) extraídas de atividades de interpretação textual para o aluno e, ainda, dos comentários – em outra cor – escritos pelo autor e também direcionados ao docente no

---

<sup>1</sup> O leitor “intérprete” usa de seu viés interpretativo como meio de expor sua opinião. Enquanto imagem de autor-leitor compreende-se que este tipo de leitor interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas e se torna o guia do aluno-leitor e do professor-leitor através dos enunciados, repostas possíveis e esperadas e comentários dispostos no livro didático (PFEIFFER, 1998, p.102).



manual didático. Desse modo, pretendemos analisar as imagens projetadas pelo livro didático dos leitores: professor, aluno e autor.

O objetivo geral é avaliar em que medida os leitores projetados pelo livro sofrem os efeitos do discurso pedagógico assim como teorizado por Orlandi (1987). Os objetivos específicos que norteiam este trabalho são: (i) delinear a imagem de professor-leitor a partir dos comentários do manual didático, (ii) delinear a imagem de aluno-leitor através das atividades de interpretação textual, (iii) delinear a imagem de autor-leitor e (iv) discutir as imagens de leitor identificadas em sua relação com o discurso pedagógico.

Ressalta-se como hipótese que as imagens projetadas pelo livro sofrem os efeitos de sentidos do discurso pedagógico. Embora Orlandi (1987) descreva sobre quem sabe muito – professor – e quem não sabe nada – aluno –, torna-se pertinente tal argumentação a este trabalho porque compreendemos que o DP não retrata professor e aluno como os seres em construção no contexto de sala de aula, mas sim como imagens de professor e de aluno.

Em nossa pesquisa, vislumbramos uma terceira imagem, que chamamos de imagem de autor-leitor, e que também pode ser relacionada com o discurso pedagógico. Essa terceira imagem refere-se a um leitor que interpreta a partir de suas determinações discursivas, enquanto as outras imagens de leitor projetadas - aluno e professor – referem-se a um leitor que se constitui na contradição entre um leitor que só interpreta a partir de uma interpretação prévia e um leitor que interpreta a partir de suas determinações discursivas.

Este trabalho realiza pesquisa no campo da Análise do Discurso pelo viés pecheutiano. A partir das considerações de Orlandi (1987) sobre o DP, justifica-se a escolha em pesquisar sobre imagens de leitor no LD, pois o material didático “[...] tem esse caráter de mediação e cuja função sofre o processo de apagamento (como toda mediação) e passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador” (ORLANDI, 1987, p.22). Podemos encontrar, a partir da condição mediadora do

LD, elementos que implicam nas projeções de imagem de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor.

Em sua análise de sessões de leitura de livros didáticos de língua estrangeira, Grigoletto (1999) indica que “a interpretação já está pronta, esperando para ser dita – ou escrita. [...] O texto tem uma estrutura e um sentido; a tarefa do aluno é captá-lo” (GRIGOLETTO, 1999, p.83, destaques do autor). A partir do trecho citado ressaltamos que, nesta pesquisa, enquanto análise das imagens de leitor projetadas pelo livro didático, compreendemos que há no texto uma estrutura e um sentido já concebidos e uma interpretação já dada pelo autor-leitor. Projeta-se assim, uma imagem de leitor (aluno e professor) de acordo com a qual o leitor apenas interpreta a partir de uma interpretação prévia, pois não interpreta a partir de suas próprias determinações. Já a imagem de autor que se projeta refere-se a um leitor que interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas. Contudo, veremos que, na projeção de imagem de aluno-leitor e professor-leitor, há uma contradição discursiva que aí opera.

A partir desse jogo de imagens, o LD perde sua condição mediadora. Conforme Orlandi,

O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático *para algo*. Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático* (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar seqüências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular (ORLANDI, 1987, p.22, destaque do autor).

Quer dizer então, que as projeções de imagem de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor sofrem os efeitos do discurso pedagógico. As imagens de professor e aluno se referem, parcialmente, a um leitor que interpreta a partir de uma interpretação prévia (fornecida pelo livro didático), ao passo que a imagem de autor representa um leitor que interpreta a partir de suas determinações como sujeito do discurso. Em sua discussão sobre a concepção de professor e aluno no livro didático, Carmagnani (1999, p.130) indica que:

Nessa visão, o professor reproduz o que é sugerido pelo livro e o aluno, caso siga a sequência sugerida, assimila todo o conteúdo. De um lado, temos um professor que não tem, ou não pode ter autonomia e, de outro, um aluno idealizado que segue um percurso predeterminado, recebe informações e, no final, aprende (CARMAGNANI, 1999, p. 130).

A questão da autonomia que Carmagnani (1999) menciona no trecho anterior pode ser identificada nesta pesquisa no que se refere à imagem de professor, que remete parcialmente a um leitor que não interpreta a partir de suas determinações discursivas. Este ponto pode ser vislumbrado também no que se refere à imagem de aluno, que representa um leitor que é silenciado em sua condição de sujeito do discurso. No entanto, conforme indicamos anteriormente, abordaremos as contradições que operam no que se refere à imagem de aluno-leitor e professor-leitor.

Dando sequência a este trabalho, tivemos como fundamentação teórica a Análise do Discurso no viés do DP autoritário abordado por Orlandi (1987). É preciso destacar, segundo Cardoso (2003, p.52), que na “[...] escola como lugar de conflito” é que os alunos “[...] se constituem pela linguagem” (CARDOSO, 2003, p.53). Ademais, “[...] o sujeito do discurso pedagógico diz aquilo que pode e deve dizer, de acordo com as regras que determinam esse discurso” (CARDOSO, 2003, p.53). Desse modo, a materialidade linguística do LD – o material mais utilizado na escola, conforme indicamos acima – exerce efeitos nas imagens de aluno-leitor, professor-leitor e autor-leitor, em função de sua afetação pelo discurso pedagógico como discurso autoritário.

As imagens de leitor são projetadas a partir de lugares no jogo de relações sociais. Retomando a discussão feita por Michel Pêcheux em *Análise Automática do Discurso*, Cardoso (2003) indica que:

[...] As relações entre esses lugares acham-se representados no discurso por uma série de “*formações imaginárias*” que designam o lugar que destinador e destinatário atribuem a si mesmo e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, e a imagem que fazem do referente (CARDOSO, 2003, p. 39, destaque do autor).

Portanto, os lugares de professor e aluno no jogo de relações sociais são representados no discurso como imagens de professor e de aluno. Conforme indicamos acima, o DP não se refere tanto ao professor e ao aluno

reais, mas sim à imagem de professor – aquele que detém o conhecimento (tudo sabe) – e à imagem de aluno – aquele que não detém o conhecimento (nada sabe). O discurso pedagógico é constituído por imagens.

Na análise que realizamos nesta pesquisa e a partir dos efeitos do discurso pedagógico assim como elaborado por Orlandi (1987), entendemos que as imagens de leitor – de professor, aluno e autor – são forjadas na materialidade linguística das atividades de interpretação textual e comentários direcionados ao docente do livro didático de língua espanhola *Sentidos en Lengua Española 3*.

A partir do levantamento da hipótese e para realizarmos esta pesquisa, é preciso conhecer o material que vamos utilizar para o corpo de análise, e neste caso, o livro didático. O material para realização desta pesquisa é o manual didático de língua espanhola *Sentidos en Lengua Española 3* direcionado aos alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

O livro foi produzido pela editora Moderna no ano de 2016, possui uma coleção dividida em 3 volumes para o ensino médio. O manual contém introdução explicativa sobre os demais livros da coleção e se divide em práticas de atividades orais e escritas sobre a língua estrangeira - espanhol.

É importante destacar que ora chamamos o material de análise de manual, ora de livro e isso pode ser justificado pelo fato de estarmos realizando a pesquisa diretamente no manual didático, aquele em que há os comentários para o docente. Porém, nesse mesmo manual, encontramos os enunciados das atividades direcionados aos alunos, pois o que distingue um material do outro são as anotações que o primeiro possui e que são diretamente voltadas ao docente.

O manual/ livro didático de língua estrangeira – espanhol –, utilizado para esta pesquisa foi escrito pelas autoras Luciana Maria Almeida de Freitas<sup>2</sup> e Elzimar Goettenauer de Marins Costa<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> Doutora em Letras Neolatinas (Língua Espanhola) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Linguística pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bem como licenciada em Letras (Português-Espanhol) e licenciada e bacharel em História. É docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF). Atua no Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, na Linha de Pesquisa Teorias do Texto, do Discurso e da Tradução, e na Graduação em Letras, lecionando disciplinas de prática de



Fonte: imagem do livro<sup>4</sup>

O *corpus* é constituído de seqüências discursivas extraídas dos exercícios de interpretação textual e dos comentários da seção de leitura e comentários direcionados ao professor, extraídos dos três primeiros capítulos do LD *Sentidos en Lengua Española 3*.

Para o desenvolvimento analítico deste trabalho, foram realizadas leituras do material para, em seguida, realizar a seleção do que seria analisado posteriormente – as seqüências discursivas extraídas das atividades de

---

ensino, tanto de Língua Portuguesa, quanto de Língua Espanhola e de outras línguas adicionais. Ocupou, de 2015 a 2018, a chefia da Divisão de Prática Discente (Prograd), que é responsável pela articulação de todos os cursos de licenciatura da UFF.

<sup>3</sup> Doutora em Letras Neolatinas (Espanhol) pela Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, UFRJ, com estágio pós-doutoral na USP, na Universidade Pompeu Fabra - Barcelona e na UFF. É professora Associada de espanhol na FALE/UFMG.

<sup>4</sup> Disponível em: <https://es.calameo.com/read/002899327aa45b61061f1?authid=8D8nrTaLfgz>

interpretação textual e dos comentários ao docente na seção de leitura do capítulo um.

Pretende-se com este trabalho analisar, a partir das SD's extraídas das atividades de interpretação textual e dos comentários direcionados ao professor, a projeção de imagem de leitor que o livro didático faz do docente, do aluno e do autor levando em conta o jogo de imagens constitutivos do discurso pedagógico assim como teorizado por Orlandi (1987), de acordo com a qual o discurso pedagógico é um discurso autoritário.

Assim, pressupomos que, sob os efeitos do discurso pedagógico autoritário concentrando o que Orlandi (1987) retrata e, paralelamente a esta pesquisa e diante das imagens de leitor que são projetadas, há um autor que interpreta a partir de suas determinações discursivas (autor-leitor). Ademais há também duas outras imagens (imagem de professor-leitor e aluno-leitor) que representam um leitor que se constitui entre um leitor silenciado e que não interpreta a partir de suas determinações discursivas e um leitor que efetivamente interpreta, inscrevendo-se no interdiscurso.

A seguir, daremos sequência ao embasamento teórico deste trabalho e, posteriormente, apresentação dos capítulos utilizados para a análise e, ao final, análise do *corpus*.

## 2 ANÁLISE DO DISCURSO: MICHEL PÊCHEUX E O DISCURSO PEDAGÓGICO SEGUNDO ENI ORLANDI

Este capítulo contextualiza os teóricos que embasaram esta pesquisa, como Pêcheux (1997) e Orlandi (1987), pesquisa esta que analisará sequências discursivas extraídas de atividades de interpretação textual e de comentários direcionados ao professor nas seções de leitura e interpretação dos capítulos 1, 2 e 3 do livro *Sentidos en Lengua Española 3*.

O capítulo será dividido em duas seções. A primeira seção discute a análise do discurso segundo Pêcheux (1997) apoiada no texto *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, que explicita a posição do sujeito e o discurso entre interlocutores. Já a segunda seção abordará a teoria do discurso pedagógico autoritário por Orlandi (1987), que faz referência à projeção de imagem de aluno e professor em que um nada sabe e outro que tudo sabe.

Para chegarmos à análise deste trabalho, é preciso antes entender como é formado o discurso pedagógico, para então compreendemos as projeções de leitor que o livro proporciona. Um olhar preliminar ao livro didático *Sentidos en Lengua Española 3* revelou um rico jogo de imagens projetado pelo material, riqueza que se desdobra na projeção de três imagens de leitor: professor, aluno e autor.

Ressaltamos que este estudo torna-se relevante para o campo da Análise do Discurso, pois “[...] a AD problematiza a atribuição de sentido(s) ao texto, procurando mostrar tanto a materialidade do sentido como os processos de constituição do sujeito, que instituem o *funcionamento discursivo* de qualquer texto” (ORLANDI, 1987, p.13, destaque do autor).

Diante disso, é possível compreender a materialidade do sentido do texto aliada à projeção de imagem de aluno-leitor, professor-leitor e autor-leitor por meio dos enunciados recortados para a análise que será realizada mais adiante neste trabalho.

Abordamos a projeção de imagem de leitor pelo livro didático na materialidade discursiva dos exercícios de interpretação e dos comentários ao docente, compreendemos que há um processo em relação ao qual essa

imagem é formada. O jogo de imagens que vislumbramos neste trabalho, a partir das sequências discursivas, é constituído por três elementos: imagem do aluno-leitor, imagem do professor-leitor e imagem do autor-leitor.

Baseados nas considerações de Orlandi (1987) sobre o DP, que se constitui a partir da imagem de professor (que tudo sabe) e da imagem de aluno (que nada sabe), identificamos em nossa pesquisa as imagens de professor e de aluno, que representam um leitor que se constitui na contradição entre um leitor que apenas interpreta a partir de uma interpretação prévia e um leitor que efetivamente interpreta e, por outro lado, a imagem de autor-leitor, que remete a um “leitor intérprete”, isto é, que interpreta a partir de suas determinações como sujeito do discurso.

Desse modo, se aproximarmos o Discurso Pedagógico a partir das concepções de Orlandi (1987) às projeções de imagens apresentadas nas SD's mais à frente, identificaremos o processo de formação de imagens de leitor que Orlandi (1987) vislumbra no DP.

Por essa razão, a teoria que fundamenta este trabalho parte do conceito de discurso pedagógico elaborado por Orlandi (1987), que esclarece a projeção que o livro didático *Sentidos en Lengua Española 3* faz da imagem de aluno-leitor nos enunciados das atividades dispostas no livro, do professor-leitor a partir dos comentários aos docentes em outra cor e do autor-leitor, que também sofre projeções de imagem de leitor mediante as imagens projetadas de aluno e professor leitor.

A próxima seção deste capítulo contempla e contextualiza a AD a partir das concepções teóricas de Pêcheux (1997) para compreender a projeção de imagem de leitor (professor, aluno e autor) sendo produzida pelo livro didático.

## **2.1 Análise do Discurso, viés pecheutiano**

A Análise do Discurso (à qual por vezes nos referiremos, neste trabalho, por AD), tem como objeto o discurso e seu funcionamento, as condições de produção que, no texto *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, Pêcheux



aborda em termos de lugar de fala no discurso e os processos discursivos descritos por Michel Pêcheux.

O filósofo, que compõe a linha francesa de pesquisa em Análise do Discurso, tem seus trabalhos direcionados ao funcionamento discursivo e ao sujeito, considerando a posição que ocupa e de onde fala/escreve. Desse modo, e para Pêcheux, o que determina o discurso é o lugar, a posição de fala; o discurso determina o sujeito, pois este último, o sujeito, é interpelado pelo discurso.

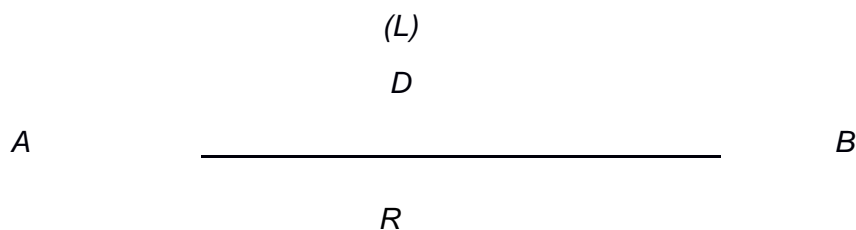
Pêcheux, então, parte dos estudos de Saussure no *Curso de Linguística Geral* (1916) sobre as duas instâncias da linguagem, língua e fala, e estabelece o discurso como uma instância intermediária que não é nem *universal* e nem *individual*, mas *particular*. Este último, o registro do discurso, leva em consideração a posição ideológica, remete a um lugar de fala do sujeito no jogo das relações sociais.

Pêcheux se interessa pelo funcionamento do discurso, pois remete o sujeito à sua posição quando fala. O autor divide seu estudo em dois conceitos forjados: condições de produção e processo discursivo. Todos os dois conceitos forjados por Pêcheux (1997) são de suma importância para o estudo do discurso. O primeiro remete ao lugar de fala ocupado pelo sujeito no jogo das relações sociais e o segundo refere-se ao próprio discurso enquanto produção de efeitos de sentido entre locutores.

O esquema informacional produzido por Roman Jakobson é retomado por Michel Pêcheux (1997) na obra *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*. É a partir dessa retomada que Pêcheux define o discurso como efeitos de sentido entre locutores.

A seguir, o esquema:

**Figura 1 - Esquema “informacional”**



Fonte: Esquema “informacional” de Jakobson (1963).

Segundo Jakobson,

*O destinador envia uma mensagem ao destinatário. Para ser operante, a mensagem requer antes um contexto ao qual ela remete (e isto que chamamos também, em uma terminologia um pouco ambígua, o “referente”), contexto apreensível pelo destinatário e que é verbal ou susceptível de ser verbalizado; em seguida a mensagem requer um código, comum, ou ao menos em parte, ao destinador e ao destinatário (ou, em outros termos, ao codificador e ao decodificador da mensagem). A mensagem requer, enfim, um contato, um canal físico ou uma conexão psicológica entre o destinador e o destinatário, contato que permite estabelecer e manter a comunicação (JAKOBSON apud PÊCHEUX, 1997, p.81, destaque do autor).*

Portanto, em (A), temos o destinador e em (B) o destinatário; em (R), temos o referente, aquilo de que se fala; como código linguístico, temos (L) e, em (D), temos a sequência verbal. Michel Pêcheux destacará, contudo, que (A) e (B) não são pessoas, mas sim “[...] lugares determinados na estrutura de uma formação social” (PÊCHEUX, 1997, p. 82). E (D), o discurso, remete a efeitos de sentido entre os pontos (A) e (B).

Segundo Pêcheux,

Observemos que, a propósito de "D", a teoria da informação, subjacente a este esquema, leva a falar de *mensagem* como transmissão de informação: o que dissemos precedentemente nos faz preferir aqui o termo *discurso*, que implica que não se trata necessariamente de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um "efeito de sentidos" entre os pontos A e B.

Podemos a partir de agora enunciar os diferentes elementos estruturais das condições de produção do discurso.

Fica bem claro, já de início, que os elementos A e B designam algo diferente da presença física de organismos humanos individuais. Se o que dissemos antes faz sentido, resulta, pois dele que A e B designam lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares dos quais a sociologia pode descrever o feixe de traços objetivos característicos: assim, por exemplo, no interior da esfera da produção econômica, os lugares do "patrão" (diretor, chefe da empresa etc.), do funcionário de repartição, do contramestre, do operário, são marcados por propriedades diferenciais determináveis (PÊCHEUX, 1997, p.82, destaque do autor).

Os elementos (A) e (B) remetem, portanto, a lugares no jogo de relações sociais. Pêcheux compreende que de (A) até (B), o que se passa não é uma "mensagem", mas o discurso, isto é, efeito de sentido entre os locutores. Na instância intermediária do discurso, de (A) e (B) não há transmissão de informações, há posições dos sujeitos que determinam os efeitos de sentido no processo discursivo. O discurso está na dependência de onde se enuncia, isto é, é o lugar de fala que determina os efeitos de sentido que constituem o discurso.

Além disso, Pêcheux acrescenta que:

[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isto é, *presente, mas transformado*; em outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1997, p. 82, destaques do autor).

Assim, é pressuposto em Pêcheux (1997, p.82, destaque do autor) que "[...] existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações)". A posição no jogo de relações sociais encontra-se representada no discurso como imagem. Conforme indica Grigoletto, " [...] o sentido não se dá no vácuo da letra morta no papel, e sim na relação entre o sujeito produtor de linguagem, a materialidade linguística e a história." (GRIGOLETTO, 1999, p.80).

Portanto, as formações imaginárias, representando no discurso o lugar no jogo de relações sociais, designam o lugar que os locutores atribuem a si e ao outro. Segundo Pêcheux, “[...] o que podemos dizer é apenas que todo processo discursivo supõe a existência dessas formações imaginárias” (PÊCHEUX, 1997, p.83, destaque do autor) e, desse modo, como afirmação de resultado esperado pela análise do livro didático que mencionamos neste capítulo, compreende-se que o material didático, através das atividades de interpretação textual e comentários direcionados ao professor, projetam imagens de leitores.

Se todo processo discursivo pressupõe formações imaginárias (PÊCHEUX, 1997, p.83), há que pressupor discursos que se relacionam entre si. Em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)* Pêcheux diz: “[...] o processo discursivo não tem, de direito, início: o discurso se conjuga sempre sobre um discurso prévio, ao qual ele atribui o papel de matéria-prima” (PÊCHEUX, 1997, p. 77).

Embora Pêcheux não conceitualize, em *Análise Automática do Discurso (AAD-69)*, a relação entre discursos, o autor aponta que o discurso remete necessariamente a outro. Essa questão pode ser abordada a partir das considerações de Orlandi (1999) sobre as formações discursivas:

[...] O estudo do discurso explicita a maneira como linguagem e ideologia se articulam, se afetam em sua relação recíproca.

As palavras falam com outras palavras. Toda palavra é sempre parte de um discurso. E todo discurso se delinea na relação com outros: dizeres presentes que se alojam na memória (ORLANDI, 1999, p.43).

Quer dizer então que a memória é o espaço da relação entre discursos. Ou como diz Orlandi (1999), a relação entre linguagem e a ideologia articuladas juntas implica na relação entre discursos. Sendo assim, essa relação entre linguagem e ideologia implica em dizeres formulados a partir de outros dizeres: “[...] as palavras falam com outras palavras” (ORLANDI, 1999, p.43). Diante do que foi mencionado anteriormente sobre discurso e memória, a autora complementa a partir das formações discursivas:

Os sentidos não estão assim predeterminados por propriedades da língua. Dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas. No entanto, é preciso não pensar as formações discursivas como blocos homogêneos funcionando automaticamente. Elas são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações (ORLANDI, 2012, p.44).

Seguindo essa relação e o trecho que foi citado anteriormente, as formações discursivas não são blocos homogêneos, pelo contrário são constituídas pelas contradições (ORLANDI, 1999, p.44). Em relação à análise deste trabalho e a heterogeneidade, compreendemos que os efeitos de discursos que se constituem reciprocamente fazem parte da projeção de imagem de leitor.

A seguir, apresentaremos os pressupostos teóricos sobre o processo de projeção de imagem, levando em conta o discurso pedagógico sustentado por Orlandi (1987).

## **2.2 O Discurso Pedagógico segundo Eni Orlandi (1987)**

O discurso pedagógico retratado por Orlandi (1987), em seu livro *Linguagem e seu Funcionamento – As formas do Discurso*, aborda a forma do discurso pedagógico autoritário e seu funcionamento a partir de que “[...] o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem, isto é, no processo discursivo se explicita o modo de existência da linguagem que é *social*” (ORLANDI, 1987, p.26, destaque do autor).

O discurso pedagógico refere-se a imagens, pois se constitui através das imagens de professor e de aluno e, por essa razão, faz-se tão presente neste trabalho, articulando com a projeção do jogo de imagem de leitor e reproduzido pelo livro didático.

O discurso contempla dois processos (duas forças) que atuam a partir da posição dos sujeitos e que determinam os efeitos discursivos engendrados

pelos interlocutores: paráfrase e polissemia. O DP, na medida em que é autoritário, tende à paráfrase.

Para melhor explicar os termos descritos anteriormente, nos apoiamos na ideia de que:

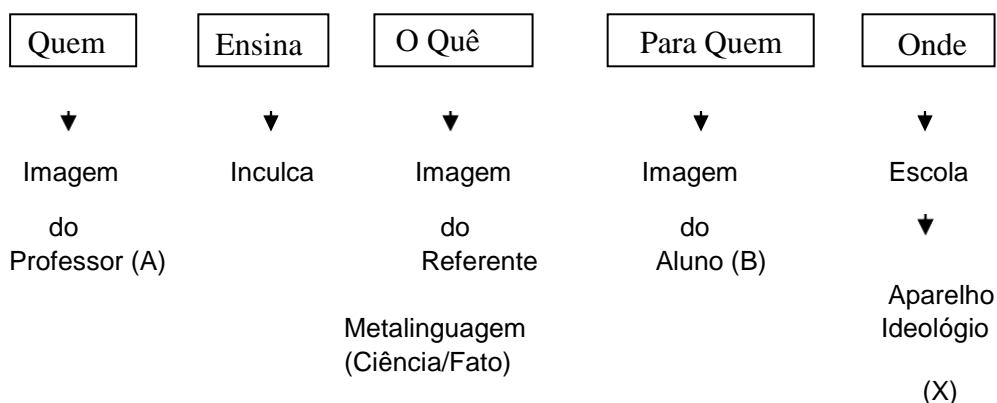
Teoricamente, e em termos bastante gerais, podemos dizer que a produção da linguagem se faz na articulação de dois grandes processos: *o parafrástico* e *o polissêmico*. Isto é, de um lado, há um retorno constante a um mesmo dizer sedimentado - a paráfrase - e, de outro, há no texto uma tensão que aponta para o rompimento (ORLANDI, 1987, p. 27, destaque do autor).

Compreende-se pelo trecho citado anteriormente que as duas forças (paráfrase e polissemia) produzem os efeitos de sentido no discurso. Uma tende à repetição e outra ao novo. Analisar o discurso e seus efeitos de sentido implica em atentar para a polissemia e também para a paráfrase. O Discurso Pedagógico autoritário, como dito anteriormente, remete à paráfrase, que é o “retorno constante a um mesmo dizer sedimentado” (ORLANDI, 1987, p.27).

Se o DP autoritário tende a produzir efeitos de sentido de retorno mais constante ao mesmo dizer, a produção de efeitos de sentido entre as imagens de professor e aluno enquanto leitores nos interessa à medida que há, no DP, um jogo de imagens, como do professor (que tudo sabe) e do aluno (que nada sabe).

Vejamos a seguir o esquema do Discurso Pedagógico autoritário segundo Orlandi (1987):

**Figura 2 - Esquema do Discurso Pedagógico segundo Orlandi (1987)**



(R)

Fonte: (ORLANDI, 1987, p.16)

O DP autoritário, apresentado no esquema anterior, aborda através das imagens de professor e aluno quem detém o conhecimento e que não o detém. Desse modo,

Poderíamos, então, perguntar: o que é o aluno e o que é o professor? O aluno é idealmente B, isto é, a imagem social do aluno (o que não sabe e está na escola para aprender), e o professor é idealmente A, isto é, a imagem social do professor (aquele que possui o saber e está na escola para ensinar) (ORLANDI, 1987, p. 21).

Nesse sentido o ensino desponta como uma inculcação entre “quem”, “o quê” – onde se apresenta a imagem de um referente – e “para quem”. Neste caso, o elemento “quem” predominante é o professor, pois é ele quem “[...] produz um discurso individualizado em seu aspecto estilístico e de perguntas diretas” (ORLANDI, 1987, p. 17).

Todo esse processo se estabelece na instituição escolar em sua condição de Aparelho Ideológico de Estado que, segundo Althusser (1987), corresponde a uma instituição que contribui para a reprodução de relações sociais.

Ainda, de acordo com Orlandi (1987),

[...] Enquanto discurso autoritário, o DP aparece como discurso do poder, isto é, como em R. Barthes, o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente. A estratégia, a posição final, aparece como o esmagamento do outro (ORLANDI, 1987, p.17).

O esmagamento do outro relaciona-se à apropriação do conhecimento científico realizada pelo professor. Segundo Orlandi,

O professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva) (ORLANDI, 1987, p.21).

A apropriação do conhecimento está relacionada diretamente ao

esmagamento entre o “quem” e “para quem” no processo de inculcação, pois há quem predomina e detém o conhecimento – professor –, e há quem não o detém, o aluno. Desse modo vemos que há uma relação:

[...] relação hierárquica entre quem ordena e quem obedece; para interrogar, há também a exigência de certas condições, e o direito de interrogar, exercido por uma autoridade, converte-se em poder de ordenar e, logo, não pode ser atribuído indistintamente (ORLANDI, 1987, p.18).

Tal relação hierárquica causada pelo apagamento da apropriação do conhecimento apresenta o professor como o dono do saber e isso se relaciona com a relação da metalinguagem assim como discutida por Orlandi: o referente está ausente, recoberto pelo dizer, pelas “definições rígidas” e “conclusões exclusivas”. Segundo Orlandi, “através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber que se opõe ao senso-comum, isto é, constrói-se aí o reino da objetividade do sistema” (ORLANDI, 1987, p. 19).

Outro apagamento no âmbito do discurso pedagógico refere-se ao material didático, pois o que poderia ser de caráter mediador do processo de ensino e aprendizagem torna-se um objeto em si. O que seria instrumento – livro didático – passa a ser objeto:

Como objeto, ele se dá em si mesmo, e o que interessa é *saber o material didático* (como preencher espaços, fazer cruzinhas, ordenar sequências, etc.). A reflexão é substituída pelo automatismo, porque, na realidade saber o material didático é saber manipular (ORLANDI, 1987, p. 22, destaque do autor).

No que se refere à nossa pesquisa, o que nos interessa na análise do livro didático é a relação de imagens de leitor de professor, aluno e autor que podem ser aproximadas ao esquema do discurso pedagógico segundo Orlandi (1987). Nesta análise, mais à frente, apresentaremos as imagens de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor, imagens que se constituem em relação à materialidade linguística do livro *Sentidos en Lengua Española*, volume 3, aqui analisado.

Vejamos, a seguir, a análise do livro didático de língua espanhola - *Sentidos en Lengua Española*, volume 3, sobre as imagens de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor. Ainda, nesta mesma sequência, veremos breve



descrição sobre os três primeiros capítulos que são base para os recortes desta análise.

### 3 ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO: *SENTIDOS EN LENGUA ESPAÑOLA 3*

Este capítulo pretende realizar, por meio da descrição e interpretação assim como discutidas por Michel Pêcheux em *Discurso: Estrutura ou Acontecimento?*, a análise das sequências discursivas extraídas das atividades de interpretação textual e comentários/objetivos dispostos no manual/livro didático *Sentidos en Lengua Espanhola* – volume 3 para o professor.

A primeira seção – 2.1 – apresenta uma breve descrição do material (livro didático) de língua espanhola *Sentidos en Lengua Espanhola* – volume 3, como: quantos capítulos são e como ocorre a divisão de cada capítulo. Em seguida, nas sessões 2.2 e 2.3, apresentamos os capítulos dos quais foram extraídas as SD's, os elementos que compõem cada capítulo e como estão organizados dentro do livro didático.

Por último, nas sessões 2.4, 2.5 e 2.6, realizaremos a análise do corpus com vistas a delinear as imagens de leitor de aluno, professor e autor.

Vejamos o material utilizado.

#### 3.1 Material Utilizado - O Livro Didático

O livro, material escolhido para realizarmos esta pesquisa, é um dos meios de comunicação mais utilizados no processo educacional. Auxilia na aquisição de conhecimento do discente e é também o material utilizado pelo docente como base na elaboração de atividades e conceituações na sala de aula.

*Sentidos en Lengua Espanhola*, volume 3 é um livro produzido pela editora Moderna no ano de 2016 e faz parte de uma coleção de livros de idiomas – espanhol – para o Ensino Médio. O livro que utilizamos para esta pesquisa é o volume 3 e corresponde aos estudos dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio. O material possui carta de abertura, direcionado ao educador e ao aluno, e a avaliação pela qual passou.

O livro, logo após a abertura, possui dois textos de boas-vindas: um direcionado ao professor e outro ao aluno. O texto de boas-vindas direcionado ao professor aborda características da temática geral que o livro retrata: cidadania e sociedade. Já o texto direcionado aos estudantes é em língua espanhola e descreve brevemente sobre as temáticas que o livro vai utilizar em cada capítulo, além de promover breve contato do aluno com o idioma que vai trabalhar.

Logo após breve contextualização, há sequência à introdução explicativa sobre a coleção dos livros, o sumário e, em seguida, o primeiro capítulo com atividades de leitura, audição, compreensão, gramática e textos desenvolvidos para aproximar o aluno do idioma e ensiná-lo.

Ao final de cada capítulo há exercícios de autoavaliação sobre o conteúdo que foi ensinado e, ao final do livro didático, há as referências bibliográficas dos materiais utilizados na montagem do trabalho para consulta.

Para este trabalho nos delimitamos à escolha dos três primeiros capítulos do livro/material didático – *Sentidos en Lengua Espanhola*, volume 3 – para realizar a análise das SD's em relação aos enunciados das atividades de interpretação textual e aos comentários – em outra cor – das mesmas atividades, para o docente, para analisarmos as projeções de imagem de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor.

Vejamos, a seguir, um pouco mais sobre cada capítulo utilizado para a análise deste trabalho.

### **3.2 Capítulo 1: ¡A reír, que todavía es gratis!**

O capítulo/ unidade 1 do livro *Sentidos en Lengua Española* - volume 3 possui como gênero discursivo histórias em quadrinhos de função crítica e monólogos de humor que causam no leitor reflexões sobre o cotidiano e política, além de discutir acerca da linguagem, literatura, sociologia e arte por meio dos efeitos de sentido que podem surgir da leitura dos textos. Além disso, a unidade se divide em atividades de leitura, escrita e pronúncia e, por fim, autoavaliação.



Fonte: imagem do livro<sup>5</sup>

Ademais, o foco para a análise deste capítulo são as atividades de interpretação textual e os comentários direcionados ao docente, com ênfase na imagem que o livro projeta do autor, professor e do aluno enquanto leitores. As atividades de leitura presentes no livro compreendem quatro tipos distintos:

1. Múltipla escolha;
2. Questões fechadas por completo;
3. Questões elencadas com respostas esperadas (comentário do livro);
4. Questões elencadas com respostas possíveis/pessoais (comentários do livro);

Uma observação importante sobre os tipos 3 e 4: respostas esperadas e respostas possíveis/pessoais são termos que as autoras utilizaram para

<sup>5</sup> Disponível em: <https://es.calameo.com/read/002899327aa45b61061f1?authid=8D8nrTaLfgfz>

mostrar para o professor ou leitor daquele conteúdo que são tipos de respostas que se esperam do aluno (respostas esperadas) e (respostas possíveis/pessoais).

Cada tipo apresentado anteriormente representa como são as respostas ou comentários dispostos no livro didático e de como desenvolvemos a análise a partir dos fragmentos de atividades de interpretação textual que utilizamos para delinear as imagens de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor.

Optamos pela escolha de atividades que contemplem os tipos 3 e 4 porque permitem a interpretação pessoal do aluno ou a resposta que é esperada pelo livro didático, além de contemplar comentários que foram escritos pelas autoras para os professores. Esses dois últimos itens – 3 e 4 – delinham a imagem de autor-leitor e correlacionam também com as imagens de professor-leitor e aluno-leitor a partir da realização das atividades de interpretação textual.

A seguir, ainda neste capítulo, subseção 2.3, faremos a apresentação dos demais capítulos que fazem parte da análise.

### **3.3 O Livro Didático - Capítulos 2 e 3**

Os capítulos 2 e 3 do livro didático *Sentidos en Lengua Española* - volume 3 possuem características semelhantes ao primeiro capítulo. São divididos da mesma forma, com textos e atividades de interpretação textual, autoavaliação e leitura e oralidade da língua estrangeira, porém se diferenciam em suas temáticas.

Por exemplo, o capítulo 2 (*Los mundos del trabajo*) aborda como temática o mundo do trabalho. Então propõe atividades de leitura e interpretação textual e reflexões sobre os modelos de trabalho e idade para exercer uma função trabalhista, entre outros.

# 2

## Los mundos del trabajo

**GÉNEROS DISCURSIVOS:** entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurriculum.

**TEMA:** los mundos del trabajo.

**Los objetivos principales de esta unidad son:**

- acercarse a los géneros entrevista periodística escrita y oral, carta de presentación y videocurriculum,
- fomentar la reflexión sobre los mundos del trabajo,
- promover su acercamiento a una visión integrada entre Lengua, Historia, Filosofía, Sociología y Geografía.



Los Holgueros (1942), de Francisco Goya. Óleo sobre lienzo, 178 cm x 171 cm. Fundación Goya, Goya, España.



Operarios (1935), de Pablo Picasso. Óleo sobre lienzo, 153 cm x 233 cm. Museo del Palacio de Soria de San Pío de San Pío, Brasil.



Marchantes (1934), de Antonio Berti. Trazado sobre lienzo, 102 cm x 204 cm. Museo de Arte Contemporáneo de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.

Fonte: imagem do livro<sup>6</sup>

Já o capítulo 3 (*Salud y respeto desde el principio*) desenvolve reflexões a partir das concepções, atividades e textos sobre a saúde e respeito.

# 3

## Salud y respeto desde el principio

**GÉNEROS DISCURSIVOS:** texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo.

**TEMAS:** salud y educación.

**Los objetivos principales de esta unidad son:**

- acercarse a los géneros texto de divulgación científica, informe oral y folleto educativo,
- fomentar la reflexión sobre la salud y la educación en la niñez,
- promover su acercamiento a una visión integrada entre Lengua y Biología.



Paternidad (2009), de Daniel Diner. Óleo sobre lienzo, no etiquetado, 78 cm x 103 cm. Colección del artista Daniel Diner.



Maternidad (1937), de Pablo Picasso. Óleo sobre lienzo, 80,4 cm x 64,3 cm. Colección privada.



Paternidad (1995), de Benito Cruz. Tinta de china, 80 cm x 40 cm x 48 cm. Colección privada.



Maternidad (1960), de Francisco Zúñiga. Póster al pastel y acuarela, 41,5 cm x 30,5 cm. Colección privada.

Fonte: imagem do livro<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Disponível em: <https://es.calameo.com/read/002899327aa45b61061f1?authid=8D8nrTALfgfz>

O que nos interessa em cada capítulo são as atividades de interpretação textual que são direcionadas aos alunos e os comentários direcionados aos docentes em outra cor disponibilizados no manual didático para desenvolvermos a análise que buscará delinear as imagens de professor-leitor, aluno-leitor e de autor-leitor.

Na próxima sessão, realizaremos a análise com vistas a delinear a projeção da imagem de aluno-leitor.

### **3.4 Procedimentos Metodológicos**

Esta seção busca descrever, a partir de quatro passos, a metodologia presente na elaboração deste trabalho. Antes de apresentá-los, vamos apresentar um breve resumo sobre as etapas gerais que se delimitaram nos quatro passos. Vejamos, no parágrafo seguinte.

A primeira etapa consistiu na leitura do material didático, com a finalidade de compreender a relação das atividades e as respostas contidas no manual para aplicação. Diante disso, coletamos as seguintes informações: o material analisado faz parte dos capítulos 1, 2 e 3 do Livro Didático - *Sentidos en Lengua Española*, volume 3, da editora Moderna, do ano de 2016. O livro faz parte de uma coletânea dividida em três níveis para o Ensino Médio (1º, 2º e 3º anos) e se dedica somente ao idioma Espanhol.

O material utilizado, como mencionado anteriormente, é de autoria de Luciana Freitas (Professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense) e Elzimar Costa (Professora da Faculdade de Letras da Universidade de Minas Gerais). O livro é dividido por capítulos temáticos e, ainda, em cada capítulo, há abordagem do tema com atividades de interpretação textual, oralidade e gramática.

Após a escolha do material e dos principais autores que fundamentam esta pesquisa, nos detivemos à análise que se desenvolve a partir da relação entre Discurso e Formações Imaginárias, assim como elaboradas por Michel

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://es.calameo.com/read/002899327aa45b61061f1?authid=8D8nrTaLfgfz>

Pêcheux (1997), enquanto Eni Orlandi (1987) aborda o Discurso Pedagógico, a partir das projeções de imagem de aluno e professor na sala de aula. Compreendemos que as imagens de professor-leitor, aluno-leitor e autor-leitor são forjadas na materialidade linguística das atividades de interpretação textual e comentários direcionados ao docente, no livro didático de língua espanhola citado anteriormente.

Delimitamo-nos á escolha de atividades que contemplem questões elencadas com respostas esperadas (comentários do livro) e questões elencadas com respostas possíveis/pessoais (comentários do livro), além de também, contemplar os enunciados das atividades e o contexto geral a qual ela faz parte.

Após a leitura prévia do material e da delimitação dos principais autores que dialogam sobre a análise desta pesquisa, nos delimitamos aos passos norteadores:

Passo 1: Pesquisa prévia sobre o material didático: qual nível (1º, 2º e/ou 3º nível) seria utilizado para a pesquisa, quais os conteúdos (enunciado/comentários) a pesquisa utilizaria como foco. Iniciamos, então, pela leitura do livro didático para conhecer o material, além de leitura dos capítulos e das atividades que retratassem as projeções de imagem de leitor;

Passo 2: Escolher os capítulos norteadores da pesquisa. Optamos pela escolha dos três primeiros capítulos do livro didático.

Passo 3: Nos debruçamos em recortar, para a análise, as atividades (enunciados e comentários dos três primeiros capítulos) que englobassem as projeções de imagem de leitor de professor, aluno e autor.

Passo 4: Após as atividades já selecionadas, nos direcionamos a análise do material, com recorte das páginas que estavam contidos os enunciados e comentários – em outra cor – para o professor, de forma a, a partir da materialidade linguística, delinear as imagens de aluno-leitor, professor-leitor e autor-leitor.

Vejamos, na próxima seção, as projeções de imagem de leitor.



### 3.5 Projeção de imagem de Aluno-Leitor

A projeção de imagem de aluno-leitor está vinculada às atividades de interpretação textual dos capítulos 1: “*¡A reír, que todavía es gratis!*”; 2: “*Los mundos del trabajo*” e 3: “*Salud y respeto desde el principio*” do livro didático de língua estrangeira – espanhol intitulado “*Sentidos en Lengua Española- volume 3*” dos alunos do terceiro ano do Ensino Médio, assim como aos comentários direcionados ao professor, em cor diferente, que acompanham tais atividades.

Para esta análise, denominamos cada recorte como sequências discursivas (SD's). As SD's estarão dispostas no corpo deste texto, traduzidas e numeradas para melhor compreensão do trabalho. Além do que foi descrito anteriormente sobre a organização das SD's, haverá também a descrição do contexto geral da atividade e, caso haja numeração de itens no exercício, será disposta no contexto ao qual a SD corresponde.

De acordo com os recortes que se seguem, vamos compreender melhor a disposição de cada SD neste trabalho.

A primeira sequência discursiva a ser recortada para análise é proveniente de uma atividade de interpretação textual correspondente a uma história curta em formato de tirinhas da “Turma da Mônica” que exige, para a elaboração da atividade, leitura do texto, para ser possível responder às questões seguintes. O exercício é composto de letras (a) e (b), além de conter uma pista que auxilia na resolução da atividade (cf. anexo I).

A análise foi realizada através do recorte da atividade número 2, letra (a) da página de número 11:

**SD 1:**

2 Lee la siguiente historieta y enseguida responde a las preguntas.



2a Respuesta personal. Respuesta posible: Mônica siempre pega a los amigos cuando la irritan; a Cascão no le gusta ducharse; Cebolinha suele irritar a Mônica y no consigue decir la letra "r"; a Magali le gusta comer mucho. Objetivo: activar los conocimientos previos sobre la historieta.

- a Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si los conoces, cuenta cuáles son.  
b ¿Cómo se produce el efecto de humor en la historieta que acabas de leer?

Respuesta esperada: mientras Mônica, Cascão y Cebolinha tienen una sola cesta de picnic, Magali tiene muchas, lo que quiere decir que come demasiado; esa es una de las características del personaje. Objetivo: inferir informaciones implícitas en el texto.

#### SIGUE LA PISTA

Los personajes Mônica y Cebolinha existen desde el inicio de la década del 60. Forman parte de *Turma da Mônica*, una historieta brasileña publicada a partir de 1970 y muy popular hasta hoy. Está traducida a catorce lenguas, entre ellas el español. Su autor es Mauricio de Sousa. En las versiones de *Turma da Mônica* en países hispanohablantes, su título es *Mônica y su pandilla* o *Mônica y sus amigos*. Los nombres de los personajes principales son Mônica, Cascaron, Cebollita y Magali.

Fuente de la información: <turmadamonica.uol.com.br/>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.

Cada um dos personagens da tirinha possui uma característica. Se as conhece, comente quais são. (Tradução nossa <sup>8</sup>).

A atividade inicia com uma afirmativa que orienta o aluno sobre as características da história em quadrinhos e, logo em seguida, exerce um comando cerceador ao estudante. A partir do dizer "Cada um dos personagens da tirinha possui uma característica", o enunciado reforça a busca destas por parte do aluno e indica que cada tirinha possui uma característica evidenciando um direcionamento da interpretação a partir de interpretação prévia, que já foi dada pelo livro. Vislumbramos a partir do trecho analisado que a imagem de aluno-leitor passa a ser considerada como uma imagem de leitor guiado em sua interpretação.

A atividade seguinte, da página 13, exercício de número 3, faz parte de uma sequência de questões referentes a uma tirinha de humor sobre corrupção, em que os alunos compreendem, por meio da leitura do conteúdo, o possível sentido de humor do texto e as características da história (cf. anexo II):

## SD 2:

<sup>8</sup>Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si lo conoces, cuenta cuales son.

2 ¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?  
 Respuesta esperada: no, no queda claro; el denunciante no logra explicar el caso porque, siempre que lo intenta, el responsable le dice algo que no coincide con sus propósitos o para hacerle desistir de la denuncia. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

3 En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?  
 Respuesta personal. Respuesta posible: no, no son amigos; el comportamiento afable del interlocutor es un modo de acercarse al denunciante e indicar que comprende sus supuestas intenciones. **Objetivo:** hacer inferencias.

4 En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu elección.  
 a Amigable. c Rabioso. x  
 b Irónico. d Sereno.  
 Respuesta esperada: los gestos, la expresión facial del personaje y los signos de exclamación demuestran que el personaje está enojado, hablando en voz alta. **Objetivo:** comprender detalladamente el texto.

5 ¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?  
 Respuesta esperada: en el cuadro 10. **Objetivo:** identificar información específica (comprensión detallada).

6 ¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de "cochino" en el texto (cuadro 12)?  
 a Agradable. c Complicado.  
 b Asqueroso. x d Repentino.  
 Objetivo: inferir el sentido de una palabra en el texto.

7 En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.  
 Respuesta personal. Respuesta posible: se siente enojado, tiene rabia por no haber logrado su intento. Si hablara en voz alta, probablemente diría insultos. Por la postura del cuerpo y la cara que pone, se nota que está nervioso. Además, los símbolos que figuran en el globo, en formato de grito, representan malas palabras en el género historietista. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto e identificar elementos composicionales del género.

8 Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión "dar um jeitinho" del portugués. ¿Cuál es?  
 Respuesta esperada: el verbo "arreglar". Profesor/Profesora, en este momento, puede ser interesante aprovechar para discutir esta noción y sus aspectos negativos. **Objetivo:** inferir el sentido de expresiones en el texto.

9 ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.  
 Respuesta esperada: no, el denunciante toma en serio la corrupción y afirma que no es corrupto ni corruptor; el responsable parece ver la corrupción como algo común y que siempre se puede arreglar. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático de la historieta (literacidad crítica).

10 Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.  
 Respuesta personal. Respuesta posible: el denunciante se va enojado, pues no consigue hablar del caso de corrupción, y el funcionario parece desilusionado, sin darse cuenta de que su actitud con el denunciante ha sido inadecuada. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

»» **Entretextos**

Profesor/Profesora, el cuestionario completo se encuentra en el apéndice Hay más. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y cohesión.

1 Vas a leer una parte de un cuestionario que Liniers, historietista argentino, respondió para el blog30 preguntas con señores/as del cómic en 2009. Las respuestas, en forma de viñetas, están desordenadas. Identifica la que se corresponde con cada pregunta a continuación.

a Nombre y edad. III  
 b ¿Por qué hacés cómics? ¿Cuál es la satisfacción que te traen? VII  
 c ¿Qué otra cosa pensás que podrías hacer si no hicieras cómics? ¿Creés en la idea de la vocación ("Nací para hacer esto")? V  
 d ¿Creés que existen los genios? Si es así, ¿de dónde viene su capacidad especial? I  
 e ¿Qué es para vos el arte? X  
 f ¿Quién te inspira? ¿Por qué? VI  
 g ¿Cómo es tu proceso creativo? ¿Cuánto tiempo le dedicás al desarrollo de una idea? VIII  
 h ¿Cuál es el autor de historietas de la Argentina que más te gusta, en este momento? IV  
 i ¿Dibujar es un placer o un esfuerzo? XI  
 j ¿Te genera problemas familiares pasar mucho tiempo dibujando? (Mujer, novia o amigos: "Estás siempre ahí sentado, hagamos algo.") II  
 k ¿Es necesario el entrenamiento técnico para ser un dibujante de cómics? Me refiero a si hay que estudiar (dibujo, diseño, composición, técnicas narrativas, etc.). XIII  
 l ¿Hubo algún momento en que pensaras "Largo todo, no hago más historieta"? IX

No quadro 2, um personagem chama o outro de amigo. Você acredita que são amigos? Por que o interlocutor tem esse comportamento? (Tradução nossa <sup>9</sup>).

Há certa similaridade entre SD1 e SD2 pelo fato de SD2 conter uma afirmação que permite um direcionamento a partir de interpretação prévia dada

<sup>9</sup>En el cuadro 2, un personaje llama a otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?

pelo material didático que foi utilizado, porém entende-se pela análise do exercício mais dois vieses de análise.

Inicialmente, entendemos que a primeira pergunta, logo após a afirmativa, se refere a uma pergunta fechada, e as respostas dadas pelo leitor-aluno podem ser somente duas: sim ou não. De fato, as respostas objetivas (sim/não) não deixam de ter consequências sobre a projeção de uma imagem de aluno-leitor. Sim e não são respostas dadas por um leitor projetado como silenciado e que apenas responde com “sim” ou “não” em função de uma interpretação prévia, já dada pelo manual/livro didático.

Outro fator, além das respostas afirmativas ou negativas, é a contradição no que se refere à imagem de aluno-leitor, pois projeta-se a imagem de leitor com espaço para interpretar a partir da pergunta “*por que?*”. Por contraste, é feita uma interpretação que já é dada pelo livro didático e, dessa forma, projeta-se uma imagem de aluno-leitor que interpreta a partir de uma interpretação já dada – interpretação prévia. Daí há contradição entre uma imagem de acordo com a qual o leitor tem espaço para interpretar e uma outra imagem segundo a qual o leitor interpreta a partir de uma interpretação prévia, dada pelo manual.

Ainda na página 13, exercício de número 7, há o questionamento do aluno a partir de um quadro específico da história (cf. anexo III):

### **SD 3:**

- 2 **¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?**  
 Respuesta esperada: no, no queda claro; el denunciante no logra explicar el caso porque, siempre que lo intenta, el responsable le dice algo que no coincide con sus propósitos o para hacerle desistir de la denuncia. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.
- 3 **En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?**  
 Respuesta personal. Respuesta posible: no, no son amigos; el comportamiento afable del interlocutor es un modo de acercarse al denunciante e indicar que comprende sus supuestas intenciones. **Objetivo:** hacer inferencias.
- 4 **En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu elección.**
- |             |              |
|-------------|--------------|
| a Amigable. | c Rabioso. x |
| b Irónico.  | d Sereno.    |
- Respuesta esperada: los gestos, la expresión facial del personaje y los signos de exclamación demuestran que el personaje está enojado, hablando en voz alta. **Objetivo:** comprender detalladamente el texto.
- 5 **¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?**  
 Respuesta esperada: en el cuadro 10. **Objetivo:** identificar información específica (comprensión detallada).
- 6 **¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de "cochino" en el texto (cuadro 12)?**
- |                |               |
|----------------|---------------|
| a Agradable.   | c Complicado. |
| b Asqueroso. x | d Repentino.  |
- 7 **En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.**  
 Respuesta personal. Respuesta posible: se siente enojado, tiene rabia por no haber logrado su intento. Si hablara en voz alta, probablemente diría insultos. Por la postura del cuerpo y la cara que pone, se nota que está nervioso. Además, los símbolos que figuran en el globo, en formato de grito, representan malas palabras en el género historieta. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto e identificar elementos composicionales del género.
- 8 **Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión "arrumar um jeitinho" del portugués. ¿Cuál es?**  
 Respuesta esperada: el verbo "arreglar". Profesor/Profesora, en este momento, puede ser interesante aprovechar para discutir esta noción y sus aspectos negativos. **Objetivo:** inferir el sentido de expresiones en el texto.
- 9 **¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.**  
 Respuesta esperada: no, el denunciante toma en serio la corrupción y afirma que no es corrupto ni corruptor; el responsable parece ver la corrupción como algo común y que siempre se puede arreglar. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático de la historieta (literacidad crítica).
- 10 **Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.**  
 Respuesta personal. Respuesta posible: el denunciante se va enojado, pues no consigue hablar del caso de corrupción, y el funcionario parece desilusionado, sin darse cuenta de que su actitud con el denunciante ha sido inadecuada. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

## » Entretextos

Profesor/Profesora, el cuestionario completo se encuentra en el apéndice *Hay más*. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y cohesión.

- 1 **Vas a leer una parte de un cuestionario que Liniers, historietista argentino, respondió para el blog30 preguntas con señores/as del cómic en 2009. Las respuestas, en forma de viñetas, están desordenadas. Identifica la que se corresponde con cada pregunta a continuación.**
- |  |      |
|--|------|
| a Nombre y edad.   | iii  |
| b ¿Por qué hacés cómics? ¿Cuál es la satisfacción que te traen?  | vii  |
| c ¿Qué otra cosa pensás que podrías hacer si no hicieras cómics? ¿Creés en la idea de la vocación ("Nací para hacer esto")?  | v    |
| d ¿Creés que existen los genios? Si es así, ¿de dónde viene su capacidad especial?   | i    |
| e ¿Qué es para vos el arte?  | x    |
| f ¿Quién te inspira? ¿Por qué?   | vi   |
| g ¿Cómo es tu proceso creativo? ¿Cuánto tiempo le dedicás al desarrollo de una idea?   | viii |
| h ¿Cuál es el autor de historietas de la Argentina que más te gusta, en este momento?  | iv   |
| i ¿Dibujar es un placer o un esfuerzo?   | xi   |
| j ¿Te genera problemas familiares pasar mucho tiempo dibujando? (Mujer, novia o amigos: "Estás siempre ahí sentado, hagamos algo".)                                  | ii   |
| k ¿Es necesario el entrenamiento técnico para ser un dibujante de cómics? Me refiero a si hay que estudiar (dibujo, diseño, composición, técnicas narrativas, etc.). | xii  |
| l ¿Hubo algún momento en que pensaras "Largo todo, no hago más historieta"?  | ix   |

No quadro 13, um dos personagens se vai. Em sua opinião, como ele se sente? Se ele falasse em voz alta, o que diria? Justifique sua resposta. (Tradução nossa <sup>10</sup>).

<sup>10</sup>En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.

O mesmo padrão de iniciar a atividade com uma frase afirmativa se repete aqui. Advém aqui, na condição de imagem, um leitor guiado em sua interpretação, isto é, que interpreta a partir de um direcionamento fornecido pelo livro didático. Por outro lado, há enunciados que oportunizam o aluno a interpretar e responder através de seu próprio entendimento sobre a história em quadrinhos: “como ele se sente?”; “Justifique sua resposta”.

Há novamente heterogeneidade, pois se projeta uma imagem de aluno-leitor com espaço para interpretar, mas também este mesmo aluno-leitor projetado desponta como leitor silenciado, isto é, guiado em sua interpretação.

É válido ressaltar que há um padrão específico nas atividades de interpretação textual, que é, em grande maioria, iniciar cada atividade com uma frase afirmativa, sendo logo seguida de questões que podem cercear o discente ou “abrir” de forma mais livre a resposta do discente a partir do que foi interpretado diante das leituras.

O exercício de número 8, página 13 (cf. anexo IV), também faz parte das questões desenvolvidas a partir da história em quadrinho, porém o seu contexto não é de interpretação, mas sim, gramatical, pois se refere à busca de um verbo em uma frase selecionada previamente. O enunciado se dá:

**SD 4:**

Reproducción prohibida. Art. 184 del Código Penal y art. 28 (1) del 19 del Convenio de 1956.

u ollas calientes; alimentación y alojamiento insuficientes o inadecuados; el trato humillante o degradante, incluyendo violencia física o verbal y abuso sexual. Los riesgos aumentan cuando el niño vive en el domicilio del empleador. Estos peligros deben ser evaluados dentro del contexto de la privación de los derechos fundamentales del niño, como, por ejemplo, el acceso a la educación y a la atención médica, el derecho a descansar, a tener tiempo libre, a jugar y a realizar otras actividades recreativas, así como el derecho a recibir cuidados y a tener contacto regular con sus padres y amigos. Estos factores pueden tener un impacto físico, psicológico y moral irreversible en el desarrollo, salud y bienestar del niño.

**V**

El **nuevo Convenio** (N.º 189) complementa las disposiciones de otros dos Convenios fundamentales de la OIT sobre trabajo infantil: el Convenio N.º 138 sobre la edad mínima y el Convenio N.º 182 sobre las peores formas de trabajo infantil. El nuevo Convenio (N.º 189) establece de manera explícita que los Estados miembros de la OIT deben fijar una edad mínima para el trabajo doméstico en correspondencia con las disposiciones de los Convenios 138 y 182, y no inferior a la edad mínima establecida por las leyes y reglamentos nacionales para los trabajadores en general. La **nueva Recomendación** (N.º 201) refuerza esta disposición al hacer un llamado por la identificación, prohibición y eliminación del trabajo peligroso infantil, y por la implementación de mecanismos para vigilar la situación de los niños en trabajo doméstico.

Los niños atrapados en trabajo doméstico infantil desde muy temprana edad por lo general no tienen acceso a la educación, o el mismo es insuficiente. Del mismo modo, los niños trabajadores domésticos por encima de la edad mínima de trabajar tienen menores oportunidades de continuar estudiando. El nuevo Convenio, por lo tanto, invita a los Estados miembros a tomar medidas para garantizar que el trabajo que realizan los trabajadores domésticos menores de 18 años y mayores de la edad mínima de trabajar no obstaculice la educación obligatoria ni interfiera con sus posibilidades de continuar los estudios o formación profesional.

**Etiquetas:** trabajo infantil, trabajo decente, trabajadores domésticos, condiciones de trabajo, convenios de la OIT, recomendaciones de la OIT

Disponible en <[www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS\\_160517/lang-es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_160517/lang-es/index.htm)>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

## »» Comprendiendo el texto

Lectura

- ¿Te has dado cuenta de que el texto no trae las preguntas de la entrevista? Pues las preguntas están a continuación, desordenadas, y las tienes que relacionar cada una con el número romano correspondiente en el texto.  
Objetivos: comprender globalmente el texto y practicar la coherencia textual.
  - ¿Cómo define el "trabajo doméstico infantil" y aproximadamente cuántos niños en el mundo forman parte de esta categoría? I
  - ¿Cuáles son algunos de los peligros que enfrentan los niños que realizan trabajo doméstico? IV
  - ¿Cuáles son las causas de este fenómeno? III
  - ¿De qué manera el nuevo Convenio y Recomendación sobre trabajo decente para trabajadores domésticos contribuyen a luchar contra el trabajo doméstico infantil? V
  - ¿Por qué el trabajo doméstico infantil es un problema "oculto" y por qué es tan difícil enfrentarlo? II

Respuesta esperada: son menores de 16 años que trabajan en casas de terceros, que pueden o no ser sus empleadores, en actividades domésticas diversas (limpiar, lavar, planchar, cocinar, cuidar a niños, entre otros). Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).
- ¿Cómo el texto define "niños en trabajo doméstico"?  
Respuesta esperada: es el trabajo doméstico infantil, que asume un papel "oculto" porque en muchos lugares lo aceptan e incluso lo estimulan. Objetivo: comprender globalmente al texto.
- ¿Cuál es la "realidad oculta" que se menciona en el título del texto?

43

Há um verbo na tirinha que é usado com sentido equivalente à expressão “*dar um jeitinho*” do português. Qual é? (Tradução nossa <sup>11</sup>).

Dizemos que há cerceamento por parte da pergunta uma vez que não há “liberdade” de interpretação. Projeta-se, a partir disso, a imagem de um

<sup>11</sup>Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión “*dar um jeitinho*” del portugués. ¿Cuál es?

leitor que só interpreta a partir de uma interpretação prévia, e não através de suas determinações discursivas.

Chega-se a uma possível interpretação sobre as sequências discursivas extraídas das atividades analisadas até o presente momento. As questões fornecidas pelo livro didático seguem um padrão ao iniciarem com frases afirmativas norteadoras sobre o texto ou tirinha que foram interpretadas. Logo em seguida, encaminham para as perguntas diretas “livres”, que permitem ao interpretador opinar e, então, perguntas cerceadoras que acabam por inibir o estudante e restringi-lo de acordo com respostas já dispostas e prontas no corpo do texto/tirinha ou respostas padrão – sim/não.

Vislumbramos, portanto, uma heterogeneidade contraditória no que se refere à imagem de aluno-leitor, porque se projeta uma imagem de aluno-leitor com espaço para interpretar, mas também este mesmo aluno-leitor projetado já recebe a interpretação dada pelo livro didático.

O exercício de número 3 (cf. anexo V) faz parte de uma sequência de atividades de interpretação textual referente ao texto das páginas 41 a 43 que estimula o aluno a buscar a resposta da atividade no texto. O mesmo que aconteceu na atividade número 2, da página 43, acontece no exercício de número 3:

**SD 5:**





u ollas calientes; alimentación y alojamiento insuficientes o inadecuados; el trato humillante o degradante, incluyendo violencia física o verbal y abuso sexual. Los riesgos aumentan cuando el niño vive en el domicilio del empleador. Estos peligros deben ser evaluados dentro del contexto de la privación de los derechos fundamentales del niño, como, por ejemplo, el acceso a la educación y a la atención médica, el derecho a descansar, a tener tiempo libre, a jugar y a realizar otras actividades recreativas, así como el derecho a recibir cuidados y a tener contacto regular con sus padres y amigos. Estos factores pueden tener un impacto físico, psicológico y moral irreversible en el desarrollo, salud y bienestar del niño.

#### V

El **nuevo Convenio** (N.º 189) complementa las disposiciones de otros dos Convenios fundamentales de la OIT sobre trabajo infantil: el Convenio N.º 138 sobre la edad mínima y el Convenio N.º 182 sobre las peores formas de trabajo infantil. El nuevo Convenio (N.º 189) establece de manera explícita que los Estados miembros de la OIT deben fijar una edad mínima para el trabajo doméstico en correspondencia con las disposiciones de los Convenios 138 y 182, y no inferior a la edad mínima establecida por las leyes y reglamentos nacionales para los trabajadores en general. La **nueva Recomendación** (N.º 201) refuerza esta disposición al hacer un llamado por la identificación, prohibición y eliminación del trabajo peligroso infantil, y por la implementación de mecanismos para vigilar la situación de los niños en trabajo doméstico.

Los niños atrapados en trabajo doméstico infantil desde muy temprana edad por lo general no tienen acceso a la educación, o el mismo es insuficiente. Del mismo modo, los niños trabajadores domésticos por encima de la edad mínima de trabajar tienen menores oportunidades de continuar estudiando. El nuevo Convenio, por lo tanto, invita a los Estados miembros a tomar medidas para garantizar que el trabajo que realizan los trabajadores domésticos menores de 18 años y mayores de la edad mínima de trabajar no obstaculice la educación obligatoria ni interfiera con sus posibilidades de continuar los estudios o formación profesional.

**Etiquetas:** trabajo infantil, trabajo decente, trabajadores domésticos, condiciones de trabajo, convenios de la OIT, recomendaciones de la OIT

Reproducción prohibida. Art. 184 del Código Penal y art. 28 (1) del 19 del Convenio de 1956

Disponible en <[www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS\\_160517/lang-es/index.htm](http://www.ilo.org/global/about-the-ilo/newsroom/features/WCMS_160517/lang-es/index.htm)>. Fecha de consulta: 12 en. 2016.

## » Comprendiendo el texto

### Lectura

1 ¿Te has dado cuenta de que el texto no trae las preguntas de la entrevista? Pues las preguntas están a continuación, desordenadas, y las tienes que relacionar cada una con el número romano correspondiente en el texto.

*Objetivos: comprender globalmente el texto y practicar la coherencia textual.*

- a ¿Cómo define el "trabajo doméstico infantil" y aproximadamente cuántos niños en el mundo forman parte de esta categoría? I
- b ¿Cuáles son algunos de los peligros que enfrentan los niños que realizan trabajo doméstico? IV
- c ¿Cuáles son las causas de este fenómeno? III
- d ¿De qué manera el nuevo Convenio y Recomendación sobre trabajo decente para trabajadores domésticos contribuyen a luchar contra el trabajo doméstico infantil? V
- e ¿Por qué el trabajo doméstico infantil es un problema "oculto" y por qué es tan difícil enfrentarlo? II

*Respuesta esperada: son menores de 16 años que trabajan en casas de terceros, que pueden o no ser sus empleadores, en actividades domésticas diversas (limpiar, lavar, planchar, cocinar, cuidar a niños, entre otros). Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).*

2 ¿Cómo el texto define "niños en trabajo doméstico"?

3 ¿Cuál es la "realidad oculta" que se menciona en el título del texto?

*Respuesta esperada: es el trabajo doméstico infantil, que asume un papel "oculto" porque en muchos lugares lo aceptan e incluso lo estimulan. Objetivo: comprender globalmente al texto.*

Qual é a "realidade oculta" mencionada no título do texto?

Resposta esperada: é o trabalho doméstico infantil, que assume um papel "oculto" porque em muitos lugares é aceito e até estimulado.

Objetivo: compreender globalmente o texto. (Tradução nossa <sup>12</sup>).

<sup>12</sup> ¿Cuál es la "realidad oculta" que se menciona en el título del texto?

Resposta esperada: es el trabajo doméstico infantil, que asume un papel "oculto" porque en muchos lugares lo aceptan e incluso lo estimulan. Objetivo: comprender globalmente el texto.

Há uma pergunta objetiva cuja resposta pode ser retirada do corpo do texto, porém é feita uma interpretação que já é dada pelo livro didático a partir da resposta esperada e, dessa forma, no comentário direcionado ao professor, projeta-se uma imagem de aluno-leitor que interpreta a partir de uma interpretação já dada – interpretação prévia.

O exercício da página 44, número 4 (cf. anexo VI), faz parte de uma sequência de atividades de interpretação textual referente ao texto das páginas 41 a 43 que estimula o aluno a pesquisar, a partir da interpretação textual, as definições dos fatores do trabalho doméstico infanto-juvenil:

### SD 6:

a datos y cifras. x                      c causas y consecuencias.  
b comparaciones.                        d opiniones de especialistas.

**6** A lo largo de la entrevista, se mencionan diversas consecuencias negativas, de ámbitos diversos, del trabajo doméstico infantil. Identifica una consecuencia para cada uno de los siguientes ámbitos.  
*Objetivo: identificar informaciones explícitas en el texto (comprensión selectiva).*

a Salud. Jornadas laborales largas y agotadoras; el uso de químicos tóxicos; el transporte de cargas pesadas; la manipulación de objetos peligrosos.  
b Educación. No tener acceso a la educación.  
c Ocio. No tener el derecho a descansar; a tener tiempo libre; a jugar y a realizar otras actividades recreativas.  
d Relaciones sociales. No tener contacto regular con sus padres y amigos.

**7** ¿Para cuál de estos ámbitos el texto menciona más consecuencias? ¿Por qué?  
*Respuesta esperada: salud, porque las consecuencias a la salud son las más fáciles de observar. Objetivos: identificar informaciones específicas (comprensión selectiva) e inferir informaciones implícitas en el texto.*

**8** ¿Qué relación se establece en la entrevista entre el trabajo doméstico infantil y la situación de la mujer?

Instituto de TSI

Na resposta à terceira pergunta, os entrevistados mencionam fatores de indução e atração do trabalho doméstico infantil. Usando os exemplos dados, defina cada um dos fatores.

Resposta esperada: os fatores indutores são os problemas, aspectos negativos, que induzem a criança a procurar trabalho doméstico. Os fatores de atração são os aspectos supostamente positivo, o que representaria alguns “benefícios” do trabalho doméstico infantil, tanto para as próprias crianças quanto para seus empregadores. Objetivo: identificar informações específicas no texto (compreensão detalhada). (Tradução nossa <sup>13</sup>).

<sup>13</sup>En la respuesta a la tercera pregunta, los entrevistados mencionan factores de inducción y de atracción del trabajo doméstico infantil. A partir de los ejemplos que se dan, define cada uno de los factores.

O exercício de número 4 se assemelha aos exercícios apresentados anteriormente no que se refere à projeção de imagem de aluno-leitor porque há, para a pergunta, uma “resposta esperada” direcionada ao professor, o que tem consequências sobre a projeção da imagem do aluno-leitor.

As atividades foram escritas de modo diferente, porém remetem a uma interpretação que já é dada pelo livro didático, projetando uma imagem de aluno-leitor que interpreta a partir de uma interpretação já dada – interpretação prévia. Desse modo, cerceia-se o aluno enquanto leitor, já que não há “liberdade” de interpretação pelo aluno-leitor projetado como imagem em buscar tal resposta no próprio texto.

O exercício de número 15, página 84 (cf. anexo VII), propõe uma atividade interpretativa e comparativa. Interpretativa, pois sugere, a partir da leitura do primeiro texto, a interpretação do assunto tratado no folder e comparativa porque é preciso analisar o que foi dito no texto e comparar à campanha feita pelo Ministério da Saúde:

**SD 7:**

---

Respuesta esperada: los factores de inducción son los problemas, aspectos negativos, que inducen al niño a buscar el trabajo doméstico. Los factores de atracción son los aspectos supuestamente positivos, que representarían algunos “beneficios” del trabajo infantil doméstico, tanto para los propios niños como para sus empleadores. Objetivo: identificar informaciones específicas en el texto (comprensión detallada).

## UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

Respuesta esperada: el cartel del Ministério da Saúde hace exactamente lo que critica González, o sea, habla de ventajas de la lactancia, como si dar el pecho no fuera lo "normal".

Post-lectura

Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros y reflexionar críticamente sobre ellos (literacidad crítica).

- 15 Observa el afiche de la *Campanha Nacional de Amamentação*, divulgada por el Ministerio de la Salud de Brasil en 2014. Analízalo a partir de lo que dice Carlos González en el segundo párrafo del texto "Lactancia y salud".

Muchos expertos critican, además, que se hable de *ventajas de la lactancia materna*, lo que parece implicar que la lactancia artificial es la normal y la lactancia materna es un extra. En realidad, lo normal es la lactancia materna, y cualquier otra forma de alimentación debe compararse con ella. Sería más correcto, por tanto, hablar de *riesgos de la lactancia artificial*, lo mismo que hablamos de *peligros del tabaco*.

Fragmento de libro: GONZÁLEZ, C. *Un regalo para toda la vida* guía de la lactancia materna. Madrid: Temas de Hoy, 2006.



"Campanha Nacional de Amamentação"

- 16 Reflexiona: en el texto "Lactancia y salud" solamente se cita a las madres y no a los padres. ¿Te parece

Confira o cartaz da Campanha Nacional de Amamentação, divulgado pelo Ministério da Saúde do Brasil em 2014. Analise-o a partir do que diz Carlos González no segundo parágrafo do texto "Amamentação e saúde".

Resposta esperada: O pôster do Ministério da Saúde faz exatamente o que critica González, ou seja, fala das vantagens da amamentação, como se amamentar não fosse "normal".

Objetivos: relacionar textos de diferentes gêneros e refletir criticamente sobre eles (letramento crítico). (Tradução nossa <sup>14</sup>).

<sup>14</sup>Observa el afiche de la Campaña Nacional de Amamentación, divulgada por el Ministerio de la Salud de Brasil en 2014. Analízalo a partir de lo que dice Carlos González en el segundo párrafo del texto "Lactancia y salud".

Respuesta esperada: el cartel del Ministerio da Saúde hace exactamente lo que critica González, o sea, habla de ventajas de la lactancia, como si dar el pecho no fuera lo "normal".

O exercício de número 15, composto por uma imagem e um pequeno texto sobre saúde e lactância, pede ao aluno que analise a imagem em relação ao texto e desenvolva uma análise sobre o folder e o trecho.

Entende-se que a análise realizada será a partir da interpretação do aluno sobre os materiais, porém quando há no exercício a resposta esperada, desenvolvida pelo livro didático, isso implica em projetar uma imagem de leitor segundo a qual ele interpreta a partir de uma interpretação já dada. Além disso, e ainda sobre a imagem de aluno-leitor, vislumbramos a heterogeneidade a partir de dois aspectos: quando há abertura para a interpretação do aluno através do termo sinalizado “analise o cartaz”, mas, ao mesmo tempo, há um guia para essa interpretação, a partir da qual o aluno é orientado a basear sua análise em um parágrafo específico do texto sobre saúde e lactância. Desse modo, há “abertura e fechamento” da interpretação no que se refere à imagem de aluno-leitor.

Os recortes dos enunciados referidos foram anteriormente feitos com base no destaque que cada um teve ao direcionar e projetar a imagem de aluno-leitor. Vejamos na próxima subseção as projeções de imagem do professor-leitor.

### **3.6 Projeção de imagem de Professor-Leitor**

Pretendemos com essa subseção analisar as projeções de imagem do professor-leitor a partir dos comentários gerais e específicos dos exercícios que norteiam o professor para a administração da aula. São nesses comentários que o docente tem sua imagem projetada como leitor pelo manual didático.

A seguir, veremos a análise das sequências discursivas que nos permitirão delinear as projeções de imagem de professor-leitor.

Na sequência das perguntas referentes à tirinha disposta na página 13 (cf. anexo VIII), analisada anteriormente neste trabalho, o exercício de número

9 propõe que o aluno responda e justifique os trechos e quadrinhos referentes à tirinha que refere-se à corrupção: “Os dois personagens têm a mesma atitude em relação ao caso de corrupção? Justifique sua resposta.” (COSTA e FREITAS, 2016, p. 13, tradução nossa<sup>15</sup>). Na sequência, encontramos o seguinte comentário direcionado ao professor:

### SD 8:

2 ¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?  
 Respuesta esperada: no, no queda claro; el denunciante no logra explicar el caso porque, siempre que lo intenta, el responsable le dice algo que no coincide con sus propósitos o para hacerle desistir de la denuncia. Objetivo: comprender globalmente el texto.

3 En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?  
 Respuesta personal. Respuesta posible: no, no son amigos; el comportamiento afable del interlocutor es un modo de acercarse al denunciante e indicar que comprende sus supuestas intenciones. Objetivo: hacer inferencias.

4 En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu elección.  
 a Amigable. c Rabioso. x  
 b Irónico. d Sereno.  
 Respuesta esperada: los gestos, la expresión facial del personaje y los signos de exclamación demuestran que el personaje está enojado, hablando en voz alta. Objetivo: comprender detalladamente el texto.

5 ¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?  
 Respuesta esperada: en el cuadro 10. Objetivo: identificar información específica (comprensión detallada).

6 ¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de “cochino” en el texto (cuadro 12)?  
 Objetivo: inferir el sentido de una palabra en el texto.  
 a Agradable. c Complicado.  
 b Asqueroso. x d Repentino.

7 En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.  
 Respuesta personal. Respuesta posible: se siente enojado, tiene rabia por no haber logrado su intento. Si hablara en voz alta, probablemente diría insultos. Por la postura del cuerpo y la cara que pone, se nota que está nervioso. Además, los símbolos que figuran en el globo, en formato de grito, representan malas palabras en el género historietas. Objetivos: comprender detalladamente el texto e identificar elementos composicionales del género.

8 Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión “dar um jeitinho” del portugués. ¿Cuál es?  
 Respuesta esperada: el verbo “arreglar”. Profesor/Profesora, en este momento, puede ser interesante aprovechar para discutir esta noción y sus aspectos negativos. Objetivo: inferir el sentido de expresiones en el texto.

9 ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.  
 Respuesta esperada: no, el denunciante toma en serio la corrupción y afirma que no es corrupto ni corruptor; el responsable parece ver la corrupción como algo común y que siempre se puede arreglar. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el contenido temático de la historieta (literacidad crítica).

10 Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.  
 Respuesta personal. Respuesta posible: el denunciante se va enojado, pues no consigue hablar del caso de corrupción, y el funcionario parece desilusionado, sin darse cuenta de que su actitud con el denunciante ha sido inadecuada. Objetivo: comprender globalmente el texto.

»» Entretextos  
 Profesor/Profesora, el cuestionario completo se encuentra en el apéndice. Hay más. Objetivos: comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y cohesión.

1 Vas a leer una parte de un cuestionario que Liniers, historietista argentino, respondió para el blog30 preguntas con señores/as del cómic en 2009. Las respuestas, en forma de viñetas, están desordenadas. Identifica la que se corresponde con cada pregunta a continuación.

a Nombre y edad. III  
 b ¿Por qué hacés cómics? ¿Cuál es la satisfacción que te traen? VII  
 c ¿Qué otra cosa pensás que podrías hacer si no hicieras cómics? ¿Crees en la idea de la vocación (“Nací para hacer esto”)? V  
 d ¿Crees que existen los genios? Si es así, ¿de dónde viene su capacidad especial? I  
 e ¿Qué es para vos el arte? X  
 f ¿Quién te inspira? ¿Por qué? VI  
 g ¿Cómo es tu proceso creativo? ¿Cuánto tiempo le dedicás al desarrollo de una idea? VIII  
 h ¿Cuál es el autor de historietas de la Argentina que más te gusta, en este momento? IV  
 i ¿Dibujar es un placer o un esfuerzo? XI  
 j ¿Te genera problemas familiares pasar mucho tiempo dibujando? (Mujer, novia o amigos: “Estás siempre ahí sentado, hagamos algo”). II  
 k ¿Es necesario el entrenamiento técnico para ser un dibujante de cómics? Me refiero a si hay que estudiar (dibujo, diseño, composición, técnicas narrativas, etc.). XII  
 l ¿Hubo algún momento en que pensarás “Largo todo, no hago más historieta”? IX

<sup>15</sup> ¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.

Resposta esperada: não, o denunciante leva a corrupção a sério e afirma que não é corrupto ou corruptor; o responsável parece ver a corrupção como algo comum e que sempre pode ser consertado. Objetivo: refletir criticamente sobre o conteúdo temático da história em quadrinhos (alfabetização crítica). (Tradução nossa <sup>16</sup>).

A partir do enunciado da SD8, é possível compreender que a imagem de professor-leitor se configura na relação com um fechamento à interpretação. Isso é vislumbrado através do que é posto pelo material didático ao referir-se a uma resposta já dada como descrita pelo material como “resposta esperada”, projetando uma imagem de professor que não tem capacidade para lidar com a interpretação do aluno.

Assim, entende-se que nesse jogo da resposta esperada, se projeta uma imagem de professor-leitor que não interpreta, ou que não tem a capacidade de interpretar, ou que não tem a capacidade de lidar com o inesperado da interpretação do aluno, um professor guiado em sua interpretação e em seu trabalho.

Há, também, o objetivo que, além de estar em outra cor para o docente, encontra-se em negrito, como forma de chamar a atenção do professor-leitor para o objetivo final/esperado da atividade. Esse meio de chamar a atenção do professor corresponde a uma forma de projeção da imagem de professor-leitor, pois o objetivo dado projeta uma imagem de professor-leitor guiado e silenciado, pois já há um objetivo posto pelo livro que “fecha” para a interpretação do professor enquanto imagem de leitor.

O exercício de número 8, da página 19 (cf. anexo IX), é composto por uma tirinha pequena, com dois quadrinhos, e narra a conversa de uma menina com seu gato sobre a leitura de livros. A ironia contida nessa história é pelo fato de que a criança leva para o quarto mais um livro para ler, porém já tem

---

<sup>16</sup> Respuesta esperada: no, el denunciante toma en serio la corrupción y afirma que no es corrupto ni corruptor; el responsable parece ver la corrupción como algo común y que siempre se puede arreglar. Objetivo: reflexionar críticamente sobre el contenido temático de la historietta (literacidad crítica).

uma quantidade enorme de outros livros a serem lidos em sua mesa de cabeceira. A atividade proposta propõe o seguinte enunciado: “Desenho e texto escrito apoiam-se mutuamente. No desenho a seguir de Liniers, a última palavra que Fellini diz a Enriqueta foi apagada. Leia com atenção e escolha, entre as palavras abaixo, a mais adequada para completar o balão. Justifique sua escolha.” (COSTA e FREITAS, 2016, p. 19, tradução nossa <sup>17</sup>). Vejamos, após o enunciado que a atividade traz, a resposta esperada direcionada ao professor:

### SD 9:

- 8 **Dibujo y texto escrito se apoyan el uno al otro. En la siguiente historieta de Liniers, se borró la última palabra que Fellini le dice a Enriqueta. Léela con atención y elige, entre las palabras a continuación, la más adecuada para completar el globo. Justifica tu elección.**



- a Arquitectura.  b Geografía.  c Historia.  d Medicina.

Resposta esperada: como há muitos livros sobre a mesa e estão prestes a ruir, Fellini acredita que Enriqueta precisa de conhecimento de arquitetura para apilhá-los.

Professor/Professora, a história em quadrinhos completa pode ser encontrada na seção Escrever desta unidade e também no apêndice O estilo do gênero. Objetivos: fazer interferência e compreender globalmente o texto. (Tradução nossa <sup>18</sup>).

<sup>17</sup> Dibujo y texto escrito se apoyan el uno al otro. En la siguiente historieta de Liniers, se borró la última palabra que Fellini le dice a Enriqueta. Léela con atención y elige, entre las palabras a continuación, la más adecuada para completar el globo. Justifica tu elección.

<sup>18</sup> Respuesta esperada: como hay muchos libros en la mesita y están al punto de desplomarse, Fellini cree que Enriqueta necesita conocimientos de arquitectura para apilarlos.



Como podemos ver em SD 9, a atividade é acompanhada por uma resposta esperada, um comentário e os objetivos da atividade. O que nos interessa, neste momento, é analisar a resposta esperada que o material designa ao professor. A resposta esperada configura uma imagem de professor silenciado, pois projeta a imagem de um professor-leitor que não sabe lidar com as respostas dos alunos e por essa razão precisa de uma resposta pronta/dada pelo livro didático.

O próximo recorte do material didático é a atividade 1, da página 41 (cf. anexo X), é um exercício de leitura e reflexão baseado em uma entrevista e que se tornou um artigo sobre o trabalho doméstico infantil, da Organização Internacional do Trabalho (OIT). O exercício tem como objetivo instigar o aluno a identificar as características textuais, além de produzir reflexões sobre o trabalho infantojuvenil. Após propor dois objetivos de leitura para o aluno, o livro propõe o seguinte comentário para o professor:

**SD 10:**

---

Profesor/Profesora, la historieta completa se encuentra en el apartado Escribe de esta unidad y también en el apéndice El estilo del género. Objetivos: hacer inferencia y comprender globalmente el texto.

## »» Lee para saber más

Profesor/Profesora, este texto es una entrevista de una serie intitulada "Preguntas y respuestas", disponible en el sitio web de la OIT, en la sección Redacción de la OIT, donde hay noticias, reportajes y artículos de carácter periodístico. Por medio de la lectura, es posible identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas, que serán ampliadas en "Comprendiendo el género", y promover la reflexión sobre el trabajo infantil y juvenil. Observe que las preguntas de la entrevista no están en el texto, porque son objeto de la cuestión siguiente.

### 1 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:

- reflexionar sobre el trabajo infantil y juvenil;
- identificar algunas características de la entrevista periodística escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.



Reproducción autorizada por la OIT, 2014. No se permite la explotación económica ni la transformación de esta obra. Queda permitida la impresión en su totalidad.

Organización Internacional del Trabajo  
Promover el empleo, proteger a las personas  
La OIT es un organismo especializado de las Naciones Unidas

Inicio Noticias Temas Sectores Buscar en ILO.org

Página principal Acerca de la OIT Noticias Eventos y reuniones Publicaciones Investigación Normas del trabajo Estadísticas y bases de datos Contactenos

OIT Inicio / Acerca de la OIT / Redacción de la OIT / Sus historias / Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños ...

Artículo

## Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico

El recién aprobado Convenio N.º 189 de la OIT y la Recomendación N.º 201 sobre trabajo decente para los trabajadores domésticos tienen por objetivo proteger y mejorar las condiciones de vida y de trabajo de millones de trabajadores en todo el mundo, quienes tienen pocos –si tienen alguno– derechos laborales. Son muchos los niños que trabajan horarios prolongados como colaboradores domésticos, realizando tareas como limpiar, planchar, cocinar, cuidar de otros niños o jardinería, en lugar de ir a la escuela. OIT EnLínea habló con los expertos de la OIT Martín Oetz (TRAVAIL) y José Ramírez (IPEC) sobre la situación actual de los niños trabajadores domésticos y sobre las repercusiones positivas que el nuevo Convenio y la Recomendación pueden tener sobre sus vidas.



41

Professor/Professor, este texto é uma entrevista da série intitulada "Perguntas e respostas", disponível no site da OIT, na seção Redação da OIT, onde há notícias, reportagens e artigos jornalísticos. Por meio da leitura, é possível identificar algumas características das entrevistas jornalísticas escritas, que serão ampliadas em "entendendo gênero", e promover a reflexão sobre o trabalho infantil e juvenil. Observe que as perguntas da entrevista não constam no texto, pois são objeto da pergunta a seguir. (Tradução nossa <sup>19</sup>).

<sup>19</sup> Profesor/Profesora, este texto es una entrevista de una serie intitulada "Preguntas y respuestas", disponible en el sitio web de la OIT, en la sección Redacción de la OIT, donde hay noticias, reportajes y artículos de carácter periodístico. Por medio de la lectura, es posible identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas, que serán ampliadas en "Comprendiendo el género", y promover la reflexión sobre el trabajo infantil y juvenil.

O recorte SD 10 faz parte das sequências discursivas que reproduzem a imagem de um professor guiado em sua interpretação, porém esse recorte é um pouco diferente das SD 8 e SD 9, pois em SD 10 grande parte das informações destinadas ao docente já estão dadas na própria atividade do livro. O fato de que seja “[...] uma entrevista [...] disponível no site da OIT, na seção Redação da OIT, onde há notícias, reportagens e artigos jornalísticos” (COSTA e FREITAS, 2016, p.41, tradução nossa <sup>20</sup>) corresponde a uma obviedade, tendo em vista a imagem do site da Organização Internacional do Trabalho, disponibilizada aos alunos. Ademais, a indicação de que “por meio da leitura, é possível identificar algumas características das entrevistas jornalísticas escritas” (COSTA e FREITAS, 2016, p. 41, tradução nossa <sup>21</sup>) já está dada no próprio enunciado da questão – um dos objetivos propostos ao aluno é “[...] identificar algumas características da entrevista periódica escrita” (COSTA e FREITAS, 2016, p. 41, tradução nossa <sup>22</sup>), conforme pode ser visto no anexo X.

SD 10 passa a ser relevante na análise da imagem do professor-leitor porque indica como o material se propõe a guiar a interpretação do professor, pois apresenta novamente o que já havia sido apresentado pela imagem do site e pelos detalhes postos no exercício de número 1, projetando a imagem de um professor-leitor que é guiado em sua interpretação.

Vimos até aqui sequências discursivas que produzem uma imagem de professor guiado em sua interpretação. Agora, veremos SD's que apontam para uma heterogeneidade na imagem de professor-leitor, que se faz entre um professor guiado em sua interpretação e um professor intérprete. Vejamos as próximas atividades.

O próximo recorte de material do livro didático corresponde à atividade de número 2, da página 68 (cf. anexo XI). O exercício corresponde a uma

---

Observa que las preguntas de la entrevista no están en el texto, porque son objeto de la cuestión siguiente.

<sup>20</sup> [...] una entrevista [...] disponible en el sitio web de la OIT, en la sección Redacción de la OIT, donde hay noticias, reportajes y artículos de carácter periodístico.

<sup>21</sup> Por medio de la lectura, es posible identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas.

<sup>22</sup> [...] identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas.

sequência de imagens sobre maternidade e aleitamento. Vejamos o enunciado: “O que tem de semelhante e de diferente entre as imagens às quais são atribuídas as mesmas legendas? O que podemos concluir sobre tais semelhanças e diferenças?” (COSTA e FREITAS, 2016, p. 68, tradução nossa<sup>23</sup>). Vejamos, agora, o comentário direcionado ao professor:

### SD 11:

UNIDAD 3 - SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO

**EN FOCO**

Profesor/Profesora, el término “colecho” es un neologismo que todavía no se encuentra en diccionarios de lengua española. Sin embargo, se usa frecuentemente, incluso en referencias bibliográficas académicas, para indicar la práctica de un niño dormir con los padres. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar sobre el tema de la unidad a partir de imágenes.

**Haz las cuestiones de respuesta escrita en el cuaderno.**

1 Observa estas imágenes y luego elige la leyenda del recuadro más adecuada a cada una.

alimentación sana      lactancia materna      parto natural  
práctica del colecho      uso de portabebés

**a**  **Lactancia materna.**

**b**  **Práctica del colecho.**

**c**  **Uso de portabebés.**

**d**  **Alimentación sana.**

**e**  **Lactancia materna.**

**f**  **Alimentación sana.**

**g**  **Parto natural.**

**h**  **Uso de portabebés.**

**i**  **Práctica del colecho.**

2 ¿Qué tienen de semejante y de diferente las imágenes a las que has atribuido la misma leyenda? ¿Qué podrías concluir sobre tales semejanzas y diferencias? Respuesta esperada: son, en general, dos imágenes para cada leyenda. Las imágenes parecen mostrar mujeres y niños de grupos sociales distintos, que reproducen prácticas similares. Profesor/Profesora, hoy día hay intentos de valorar prácticas dichas “tradicionales” de crianza y de salud; tal vez sea interesante que los estudiantes tengan esa información en este momento. Objetivos: activar los conocimientos previos y reflexionar críticamente sobre el tema de la unidad.

68

<sup>23</sup> ¿Qué tienen de semejante y de diferente las imágenes a las que has atribuido la misma leyenda? ¿Qué podrías concluir sobre tales semejanzas y diferencias?

Resposta esperada: são, em geral, duas imagens para cada legenda. As imagens parecem mostrar mulheres y crianças de grupos sociais diferentes, que reproduzem práticas similares. Professor/professora, hoje tenta-se valorizar práticas ditas de educação e saúde "tradicionais"; Talvez seja interessante que os alunos tenham essa informações neste momento. (Tradução nossa <sup>24</sup>).

Dada a resposta esperada pelo livro didático comparada ao enunciado com perguntas objetivas, podemos concluir que enquanto imagem de professor-leitor há um fechamento em sua interpretação, pois implica em uma imagem de professor-leitor que não sabe lidar com as respostas dos alunos, necessitando haver no material uma resposta esperada.

Em contraponto, o segmento “talvez seja interessante” aponta para uma imagem distinta. Este segmento implica que caberia a interpretação do professor em julgar interessante ou não apresentar a informação aos alunos. Portanto, por um lado o comentário implica em guiar o professor a partir das informações dispostas em outra cor para o docente, compreendendo que ele não é capaz de lidar com sua própria interpretação. Contudo, também implica em sua capacidade de interpretar a partir da marca “talvez seja interessante”, pois caberá ao professor, se julgar interessante, apresentar ou não para os alunos as informações.

O exercício de número 4, da página 17, letra (b) (cf. anexo XII), é previamente elaborado a partir de uma história em quadrinhos que descreve um casal e a divisão de afazeres domésticos – jantar. A história começa quando a mulher se direciona para ir à cozinha preparar o jantar e o esposo se oferece para fazê-lo. Após pronto, e já alimentados, a esposa direciona-se para a limpeza, pois o esposo já havia feito o jantar. Quando a mulher se aproxima do local se depara com uma bagunça extrema e arruma a cozinha. Vejamos o enunciado da atividade: “Preste atenção nas tirinhas e responda às perguntas

---

<sup>24</sup> Respuesta esperada:son, em genereal, dos imágenes para cada leyenda. Las imágenes parecen mostrar mujeres y niños de grupos sociales distintos, que reproducen prácticas similares. Profesor/Profesora, hoy día hay intentos de valorar prácticas dichas “tradicionales” de crianza y de salud; tal vez sea interesante que los estudiantes tengan esa información en este momento.

abaixo. [...] (b) O que você acha que o homem diz para a mulher da vinheta?" (COSTA e FREITAS, 2016, p. 17, tradução nossa <sup>25</sup>). Agora, vejamos as respostas sugeridas pelo livro didático, direcionadas ao professor:

### SD 12:

Reproducción prohibida. Art. 184 del Código Penal y la Ley 34.616 de 10 de noviembre de 1988.

© JUAN DE SALAZAR LARROLDI BARRIO / CUARTO BORDADO - EPICÓMICOS DE LA FLOJ, 1988.

**4 Pon atención a las viñetas de la historieta y responde a las preguntas a continuación.**

**a** ¿Qué está haciendo la mujer en la viñeta 1? ¿Por qué? *Respuesta esperada: se está poniendo el delantal porque va a preparar la comida. Objetivo: comprender detalladamente el lenguaje no verbal.*

**b** ¿Qué crees que el hombre le dice a la mujer en la viñeta 4? *Respuesta personal. Respuestas posibles: le dice: "No te preocupes, cariño, mira la tele mientras yo preparo la comida"; "Está tranquila, cariño, hoy me toca preparar la comida". Objetivo: relacionar lenguaje verbal y no verbal.*

**c** ¿Te parece que el hombre preparó la comida rápidamente? Justifica tu respuesta. *Respuesta esperada: no, porque hay una secuencia de dibujos en la viñeta 5 que muestran a la mujer esperando, lo que indica que pasó mucho tiempo hasta que el hombre volviera con la comida. Objetivo: comprender detalladamente el lenguaje no verbal.*

**d** Opina: ¿son falsas o verdaderas las siguientes afirmaciones? Justifica tu respuesta. *Respuesta personal. Respuestas posibles:*

**I** La mujer disfruta de la comida. *Es verdadera, porque los gestos y la expresión facial de la mujer en las viñetas 6 a 9 demuestran que le gusta la comida. Objetivo: comprender detalladamente el lenguaje no verbal.*

**II** El hombre no cocina con frecuencia. *Es verdadera, porque la mujer parece sorprenderse con la situación y porque la cocina al final está hecha un desastre.*

**III** El hombre y la mujer comparten los quehaceres domésticos. *Es falsa, los quehaceres domésticos parecen ser de responsabilidad de la mujer, ya que es ella quien tiene que arreglar sola la cocina.*

**IV** A la mujer no le importa arreglar la cocina después de la comida. *Es falsa, porque la cara que pone es de quien está fastidiada. Objetivo: identificar informaciones implícitas en el texto.*

<sup>25</sup> Pon atención a las viñetas de la historieta y responde a las preguntas a continuación. [...] b) ¿Qué crees que el hombre le dice a la mujer en la viñeta 4?

Resposta pessoal. Respostas possíveis: ele diz: não se preocupe, querida, assista TV enquanto eu preparo a comida; Fique calma querida, hoje eu preparo a comida; Objetivo: relacionar linguagem verbal e não verbal. (Tradução nossa <sup>26</sup>).

Projeta-se com as “respostas possíveis” sugeridas um professor-leitor que não interpreta ou que não tem a capacidade de interpretar e mais ainda, que não tem a capacidade de lidar com o inesperado da interpretação do aluno, tornando-se um professor guiado em sua interpretação e trabalho.

Contudo, no que se refere à expressão “resposta pessoal”, identificamos uma imagem distinta do professor-leitor. Em si mesma, tal expressão implica numa imagem de professor capaz de lidar com a “pessoalidade” – a singularidade, diríamos – da resposta do aluno. Tal “abertura” à interpretação do professor é, contudo, seguida pelas “respostas possíveis” sugeridas, que implica numa imagem distinta, de acordo com a qual o professor não possui a capacidade de lidar com a personalidade do aluno. Identificamos, assim, uma heterogeneidade ligada à imagem de professor-leitor.

A sequência discursiva recortada da atividade de número 1 da página 16 (cf. anexo XIII) possui contexto geral a partir da temática do capítulo 1: função crítica do humor. O exercício não possui tirinha ou texto para embasá-lo, porém é disposto como atividade de compreensão de gênero a partir dos conceitos que o estudante já possui previamente sobre humor e leitura. Diante disso, vejamos o comentário direcionado ao professor sobre compreensão do gênero tirinha:

### **SD 13:**

---

<sup>26</sup>Respuesta personal. Respuestas posibles: le dice: “No te preocupes, cariño, mira la tele mientras yo preparo la comida”; “Está tranquila, cariño, hoy me toca preparar la comida”. Objetivo: relacionar lenguaje verbal y no verbal.

**Comprendiendo el género**

**Prolección**

**1** Ten en cuenta tus conocimientos previos sobre historietas (o cómics) y elige cuál de las siguientes definiciones les corresponde. Profesor/Profesora, si crees que es oportuno, diles a los estudiantes que la definición a se refiere a revista, la b a película y la c a fotonovela. Objetivo: formular hipótesis.

- a** Publicación periódica con textos e imágenes sobre varias materias, o sobre una especialmente.
- b** Cinta de celuloide que contiene una serie de imágenes fotográficas que se proyectan en la pantalla del cinematógrafo o en otra superficie adecuada.
- c** Relato, normalmente de carácter amoroso, formado por una sucesión de fotografías de los personajes, acompañadas de trozos de diálogo que permiten seguir el argumento.
- d** Serie de dibujos que constituye un relato cómico, fantástico, de aventuras, etc., con o sin texto verbal, y que puede ser una simple tira en la prensa, una o varias páginas, o un libro. **x**

Fragmentos de entradas de diccionario. Diccionario de la lengua española Disponible en <www.rae.es/>. Fecha de consulta: 22 en. 2016.

Professor/Professora, se achar apropriado, diga aos alunos que a definição (a) se refere à revista, (b) a filme e (c) a fotonovela. Objetivo: formular hipóteses. (Tradução nossa <sup>27</sup>).

A SD 13 também faz parte das sequências discursivas que produzem uma heterogeneidade na imagem de professor-leitor, porém nessa SD a heterogeneidade é apresentada de uma forma diferente. A atividade possui um comentário que guia a interpretação do professor, pois informa o professor sobre algo que ele poderia interpretar lendo as alternativas dispostas no conteúdo e, dessa forma, o comentário disposto para o docente implica em um leitor que necessita ser guiado em sua interpretação.

Por contraste, o segmento “se achar apropriado” implica em uma imagem distinta. Tal segmento implica que caberia a interpretação do professor em achar ou não apropriado dizer o que o comentário sugere. Sendo assim, por um lado, o comentário implica em guiar o professor a partir das informações dispostas em outra cor para o docente, compreendendo que ele não é capaz de lidar com sua própria interpretação. Contudo também implica em sua capacidade de interpretar a partir da marca “se achar apropriado”, pois caberá ao professor, se achar apropriado, transmitir ou não para os alunos as informações. Vislumbramos aqui, assim como na análise de SD 11 e SD 12, uma heterogeneidade contraditória na imagem de professor-leitor (re)

<sup>27</sup> Profesor/Profesora, si crees que es oportuno, diles a los estudiantes que la definición a se refiere a revista, la b a película y la c a fotonovela. Objetivo: formular hipótesis.



produzida na materialidade linguística do livro *Sentidos en Lengua Española – volume 3*.

Após as análises de projeção de imagem de aluno-leitor e professor-leitor, vejamos na próxima subseção as projeções de imagem de autor-leitor.

### **3.7 Projeção de imagem de Autor- Leitor**

A projeção de imagem de autor-leitor está vinculada à projeção de imagem de aluno-leitor e de professor-leitor, pois as três projeções de imagens sofrem efeitos do livro didático em sua materialidade linguística. Para esta análise, vamos retomar algumas sequências discursivas referentes às imagens de aluno-leitor e professor-leitor – nessa ordem – para apresentar a análise da projeção de imagem de autor-leitor. As duas primeiras sequências discursivas retomam os enunciados apresentados na seção de análise do aluno-leitor e, as duas últimas SD's retomam os comentários para o professor-leitor.

Retomamos, a seguir, o recorte da SD 1, página11(cf. anexo XIV), na qual pode-se identificar a projeção de imagem de aluno-leitor para exemplificar. A sequência discursiva de número 1(SD 1), retomada para esta análise como SD 14, advém de uma história em quadrinhos da “Turma da Mônica” e pede que o estudante, após leitura, responda a algumas perguntas. A SD 14 refere-se à primeira pergunta:

**SD 14:**

»» Lee para saber más

1 Lee el texto a continuación. Te planteamos dos objetivos de lectura:

- identificar los elementos de humor en la historieta;
- reconocer las características de la historieta: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan.

Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes pongan atención no solo al texto verbal, sino también a las imágenes, pues se trata de un género verbo-visual, en el que lo no verbal es muy importante para la comprensión. La historieta representa una situación de denuncia que no se desarrolla según

lo esperado, pues por la conversación, los gestos y las expresiones faciales de los personajes, es posible inferir que, para uno de ellos (el denunciante), la corrupción es algo grave y, para el otro (el interlocutor), es algo que se puede arreglar. Los dos parecen tener puntos de vista diferentes sobre el tema y en cada vieta uno se sorprende con lo que dice el otro. Los textos humorísticos son una lectura muy interesante y rica, especialmente para el público adolescente, pero algunos elementos pueden requerir cuidado. En esta historieta de Quino aparece, por ejemplo, "al cuerno", que no es una expresión malsonante, pues significa "a pasear", o sea, es una manifestación de enfado (disponible en <a href="http://de.rae.es/?id=8akkk588m">http://de.rae.es/?id=8akkk588m, fecha de consulta: 14 abr. 2016). Sin embargo, te sugerimos que aproveches la ocasión para problematizar el uso de estas manifestaciones groseras, que algunas veces son frecuentes entre los jóvenes.



Reproducido por: An. 138 en Código Penal L. 9.810, de 11 de febrero de 1988.

»» Comprendiendo el texto

Lectura

1 Ten en cuenta el contexto de la historieta e identifica dónde están los personajes.

- Objetivo: Inferir informaciones implícitas en el texto.
- a Agencia de empleos.
  - b Asociación de vecinos.
  - c Centro de salud.
  - d Oficina de reclamos.

Cada um dos personagens da tirinha possui uma característica. Se as conhece, comente quais são. (Tradução nossa <sup>28</sup>).

Conforme vimos, projeta-se aqui uma imagem de aluno-leitor como leitor guiado em sua interpretação. Por sua vez, advém aqui a imagem de um autor-leitor que efetivamente interpreta. A partir de SD 14, vemos que as imagens de

<sup>28</sup>Cada uno de los personajes de esa historieta tiene una característica. Si lo conoces, cuenta cuales son.

aluno-leitor e autor-leitor são constituídas de forma simultânea: enquanto imagem, o aluno advém como guiado em sua interpretação, ao passo que o autor é projetado como leitor que interpreta a partir de suas determinações discursivas, inscrevendo-se no interdiscurso.

A próxima sequência discursiva retoma o exercício de número 15, página 84 (cf. anexo XV), abordado anteriormente nesta dissertação. A atividade é composta por um cartaz da Campanha Nacional de Amamentação e por um pequeno parágrafo extraído do texto "Amamentação e Saúde". Trata-se de uma atividade interpretativa e comparativa. Interpretativa, pois sugere, a partir da leitura do parágrafo, a interpretação do assunto tratado no folder, e comparativa porque é preciso analisar o que foi dito no texto e comparar à campanha feita pelo Ministério da Saúde. Vejamos o recorte:

### SD 15:

**UNIDAD 3 – SALUD Y RESPETO DESDE EL PRINCIPIO**

Respuesta esperada: el cartel del Ministerio da Saúde hace exactamente lo que critica González, o sea, habla de ventajas de la lactancia, como si dar el pecho no fuera lo "normal".

Objetivos: relacionar textos de diferentes géneros y reflexionar críticamente sobre ellos (literacidad crítica).

Post-lectura

**15** Observa el afiche de la *Campanha Nacional de Amamentação*, divulgada por el Ministerio de la Salud de Brasil en 2014. Analízalo a partir de lo que dice Carlos González en el segundo párrafo del texto "Lactancia y salud".

Muchos expertos critican, además, que se hable de *ventajas de la lactancia materna*, lo que parece implicar que la lactancia artificial es la normal y la lactancia materna es un extra. En realidad, lo normal es la lactancia materna, y cualquier otra forma de alimentación debe compararse con ella. Sería más correcto, por tanto, hablar de *riesgos de la lactancia artificial*, lo mismo que hablamos de *peligros del tabaco*.

Fragmento de libro: GONZÁLEZ, C. *Un regalo para toda la vida* guía de la lactancia materna. Madrid: Temas de Hoy, 2006.

**AMAMENTAÇÃO. UM GANHO PARA A VIDA TODA.**

Você não sabe o que seu filho vai ser quando crescer. Mas com leite materno, você o ajuda a chegar lá.

Amamente seu filho por 2 anos ou mais. Durante os 6 primeiros meses, dê somente leite materno.

Busque orientação com um profissional de saúde.

Nivea Stelmann e seus filhos, Miguel e Bruna.

136

"Campanha Nacional de Amamentação"

16 Daflavinna: an el texto "Lactancia y salud" enlamenta se cita a las madres y no a las nodras: ¿Ta paraca

Confira o cartaz da Campanha Nacional de Amamentação, divulgado pelo Ministério da Saúde do Brasil em 2014. Analise-o a partir do que diz Carlos González no segundo parágrafo do texto "Amamentação e Saúde".

Resposta esperada: O pôster do Ministério da Saúde faz exatamente o que critica González, ou seja, fala das vantagens da amamentação, como se amamentar não fosse "normal".

O que ocorre na SD 15 é o mesmo que acontece na SD 14: projeta-se uma imagem de aluno-leitor que é guiado em sua interpretação, ou seja, que interpreta a partir de uma interpretação prévia, fornecida pelo livro didático. O fato de haver uma resposta esperada que seja direcionada ao aluno implica em projetar uma imagem de aluno-leitor segundo a qual ele interpreta a partir de uma interpretação já dada. Por sua vez, o autor-leitor novamente advém, enquanto imagem, como leitor que interpreta de forma efetiva, a partir de suas determinações discursivas.

Retomamos até agora as sequências discursivas que foram apresentadas na análise de projeção de imagem de aluno-leitor relacionando-as à projeção de imagem de autor-leitor e, a partir da próxima sequência discursiva, faremos o mesmo movimento, porém a partir de SD's extraídas da análise de projeção de imagem de professor-leitor.

A SD 16 foi extraída do exercício à página 13, número 1 (cf. anexo XVI), discutido anteriormente em nossa análise. A atividade é uma história em quadrinhos com a temática de corrupção e pede aos alunos, como exercício interpretativo, que identifiquem o humor contido na história as características e desse humor.

É importante destacar que a partir da sequência a seguir vamos discutir sobre o extenso comentário direcionado ao professor:

### **SD16:**

- 2 **¿Queda claro cuál es el caso de corrupción? ¿Por qué?**  
 Respuesta esperada: no, no queda claro; el denunciante no logra explicar el caso porque, siempre que lo intenta, el responsable le dice algo que no coincide con sus propósitos o para hacerle desistir de la denuncia. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.
- 3 **En el cuadro 2, un personaje llama al otro de amigo. ¿Crees que son amigos? ¿Por qué el interlocutor tiene ese comportamiento?**  
 Respuesta personal. Respuesta posible: no, no son amigos; el comportamiento afable del interlocutor es un modo de acercarse al denunciante e indicar que comprende sus supuestas intenciones. **Objetivo:** hacer inferencias.
- 4 **En los cuadros 6, 8 y 12, ¿qué tono de voz usa el personaje? Justifica tu elección.**
- |             |              |
|-------------|--------------|
| a Amigable. | c Rabioso. x |
| b Irónico.  | d Sereno.    |
- Respuesta esperada: los gestos, la expresión facial del personaje y los signos de exclamación demuestran que el personaje está enojado, hablando en voz alta. **Objetivo:** comprender detalladamente el texto.
- 5 **¿En qué cuadro se echa la culpa al personaje por querer actuar correctamente?**  
 Respuesta esperada: en el cuadro 10. **Objetivo:** identificar información específica (comprensión detallada).
- 6 **¿Cuál de las siguientes palabras tiene el sentido semejante al de "cochino" en el texto (cuadro 12)?**
- |                |               |
|----------------|---------------|
| a Agradable.   | c Complicado. |
| b Asqueroso. x | d Repentino.  |
- 7 **En el cuadro 13, uno de los personajes se va. En tu opinión, ¿cómo se siente él? Si hablara en voz alta, ¿qué diría? Justifica tu respuesta.**  
 Respuesta personal. Respuesta posible: se siente enojado, tiene rabia por no haber logrado su intento. Si hablara en voz alta, probablemente diría insultos. Por la postura del cuerpo y la cara que pone, se nota que está nervioso. Además, los símbolos que figuran en el globo, en formato de grito, representan malas palabras en el género historieta. **Objetivos:** comprender detalladamente el texto e identificar elementos composicionales del género.
- 8 **Hay un verbo en la historieta que se usa con el sentido equivalente al de la expresión "arrajar um jeitinho" del portugués. ¿Cuál es?**  
 Respuesta esperada: el verbo "arreglar". Profesor/Profesora, en este momento, puede ser interesante aprovechar para discutir esta noción y sus aspectos negativos. **Objetivo:** inferir el sentido de expresiones en el texto.
- 9 **¿Tienen los dos personajes la misma actitud hacia casos de corrupción? Justifica tu respuesta.**  
 Respuesta esperada: no, el denunciante toma en serio la corrupción y afirma que no es corrupto ni corruptor; el responsable parece ver la corrupción como algo común y que siempre se puede arreglar. **Objetivo:** reflexionar críticamente sobre el contenido temático de la historieta (literacidad crítica).
- 10 **Fíjate en los cuatro últimos cuadros y cuenta con tus palabras cómo termina la historieta.**  
 Respuesta personal. Respuesta posible: el denunciante se va enojado, pues no consigue hablar del caso de corrupción, y el funcionario parece desilusionado, sin darse cuenta de que su actitud con el denunciante ha sido inadecuada. **Objetivo:** comprender globalmente el texto.

## » Entretextos

Profesor/Profesora, el cuestionario completo se encuentra en el apéndice *Hay más*. **Objetivos:** comprender globalmente el texto y practicar recursos de coherencia y cohesión.

- 1 **Vas a leer una parte de un cuestionario que Liniers, historietista argentino, respondió para el blog30 preguntas con señores/as del cómic en 2009. Las respuestas, en forma de viñetas, están desordenadas. Identifica la que se corresponde con cada pregunta a continuación.**
- |  |      |
|--|------|
| a Nombre y edad.   | iii  |
| b ¿Por qué hacés cómics? ¿Cuál es la satisfacción que te traen?  | viii |
| c ¿Qué otra cosa pensás que podrías hacer si no hicieras cómics? ¿Creés en la idea de la vocación ("Nací para hacer esto")?  | v    |
| d ¿Creés que existen los genios? Si es así, ¿de dónde viene su capacidad especial?   | i    |
| e ¿Qué es para vos el arte?  | x    |
| f ¿Quién te inspira? ¿Por qué?   | vi   |
| g ¿Cómo es tu proceso creativo? ¿Cuánto tiempo le dedicás al desarrollo de una idea?   | viii |
| h ¿Cuál es el autor de historietas de la Argentina que más te gusta, en este momento?  | iv   |
| i ¿Dibujar es un placer o un esfuerzo?   | xi   |
| j ¿Te genera problemas familiares pasar mucho tiempo dibujando? (Mujer, novia o amigos: "Estás siempre ahí sentado, hagamos algo".)                                  | ii   |
| k ¿Es necesario el entrenamiento técnico para ser un dibujante de cómics? Me refiero a si hay que estudiar (dibujo, diseño, composición, técnicas narrativas, etc.). | xii  |
| l ¿Hubo algún momento en que pensaras "Largo todo, no hago más historieta"?  | ix   |

Professor/Professor, espera-se que os alunos prestem atenção não apenas ao texto verbal, mas também às imagens, por se tratar de um gênero verbo-visual, em que o não-verbal é muito importante para a compreensão. A charge representa uma situação de denúncia que não se desenvolve conforme o esperado, pois pelo diálogo, os gestos e expressões faciais dos personagens. É possível inferir que para um deles (o denunciante), a corrupção é algo sério

e, para o outro (o interlocutor), é algo que pode ser consertado. Ambos parecem ter pontos de vista diferentes sobre o assunto e em cada vinheta um fica surpreso com o que ele diz outro. Os textos bem-humorados são muito lidos, interessantes e ricos, especialmente para o público adolescente, mas alguns elementos podem exigir atenção. Na história de Quino aparece, por exemplo, “pro inferno”, que não é uma expressão que soa mal, pois pode significar “vá passear”, ou seja, é uma manifestação de irritação (disponível em <<http://dle.rae.pt/?id=BakkB8M>>, data da consulta: 14 de abril de 2016). No entanto, sugerimos que aproveite a ocasião para problematizar o uso dessas manifestações rudes, que algumas vezes são frequentes entre os jovens. (Tradução nossa <sup>29</sup>).

A SD analisada coloca em cena uma imagem de professor-leitor e uma imagem de autor-leitor; ou seja, as imagens são relacionadas e se formam conjuntamente. A imagem de professor-leitor é projetada, como já visto anteriormente nesta análise, como um leitor guiado em sua interpretação, em função do comentário direcionador do docente. Já o autor-leitor desponta, na condição de imagem, como leitor que interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas.

O próximo recorte do material didático é a atividade 1, da página 41 (cf. anexo XVII), que foi apresentado anteriormente como sendo a SD 10 e que refere-se à projeção de imagem de professor-leitor. A atividade corresponde a um exercício de leitura e reflexão baseado em uma entrevista e que se tornou um artigo sobre o trabalho doméstico infantil, da Organização Internacional do

---

<sup>29</sup>Profesor/Profesora, se espera que los estudiantes pongan atención no solo al texto verbal, sino también a las imágenes, pues se trata de un género verbo-visual, en el que lo no verbal es muy importante para la comprensión. La historieta representa una situación de denuncia que no se desarrolla según lo esperado, pues por la conversación, los gestos y las expresiones faciales de los personajes. Es posible inferir que, para uno de ellos (el denunciante), la corrupción es algo grave y, para el otro (el interlocutor), es algo que se puede arreglar. Los dos parecen tener puntos de vista diferentes sobre el tema y en cada viñeta uno se sorprende con lo que dice el otro. Los textos humorísticos son una lectura muy interesante y rica, especialmente para el público adolescente, pero algunos elementos pueden requerir cuidado. En esta historieta de Quino aparece, por ejemplo, “al cuerno”, que no es una expresión malsonante, pues significa “a paseo”, o sea, es una manifestación de enfado (disponible en <<http://dle.rae.es/?id=BakkB8M>>, fecha de consulta: 14 abr. 2016). Sin embargo, te sugerimos que aproveches la ocasión para problematizar el uso de estas manifestaciones groseras, que algunas veces son frecuentes entre los jóvenes.

Trabalho (OIT). Retomamos novamente a sequência discursiva, porém agora para analisar a relação com a imagem de autor-leitor:

### SD 17:

Profesor/Profesora, este texto es una entrevista de una serie intitulada "Preguntas y respuestas", disponible en el sitio web de la OIT en la sección Redacción de la OIT, donde hay noticias, reportajes y artículos de carácter periodístico. Por medio de la lectura, es posible identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas, que serán ampliadas en **Comprendiendo el género**, y promover la reflexión sobre el trabajo infantil y juvenil. Obsérvese que las preguntas de la entrevista no están en el texto, porque son objeto de la cuestión siguiente.

»» **Lee para saber más**

**1 Lee el texto a continuación. Te proponemos dos objetivos de lectura:**

- reflexionar sobre el trabajo infantil y juvenil;
- identificar algunas características de la entrevista periodística escrita: cómo se presentan las informaciones y qué recursos se usan para tratar del tema en cuestión.

www.laorganizaciondeltrabajointernacional.org/pt-br, 10/11/2017, 17:49:43

English | Français

Promover el empleo, proteger a las personas  
La OIT es una agencia especializada de las Naciones Unidas

Inicio Países Temas Secciones Buscar en línea

Página principal Acerca de la OIT Noticias Eventos y reuniones Publicaciones Investigación Normas del trabajo Estadísticas y bases de datos Contactos

OIT Inicio > Acerca de la OIT > Redacción de la OIT > Sus historias > Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños ...

Artículo

## Preguntas y respuestas sobre la realidad oculta de los niños en trabajo doméstico

El recién aprobado Convenio N.º 189 de la OIT y la Recomendación N.º 201 sobre trabajo decente para los trabajadores domésticos tienen por objetivo proteger y mejorar las condiciones de vida y de trabajo de millones de trabajadores en todo el mundo, quienes tienen pocos –si tienen alguno– derechos laborales. Son muchos los niños que trabajan horarios prolongados como colaboradores domésticos, realizando tareas como limpiar, planchar, cocinar, cuidar de otros niños o jardinería, en lugar de ir a la escuela. OIT EnLínea habló con los expertos de la OIT Martín Oelz (TRAVAIL) y José Ramírez (IPEC) sobre la situación actual de los niños trabajadores domésticos y sobre las repercusiones positivas que el nuevo Convenio y la Recomendación pueden tener sobre sus vidas.



41

Professor/Professor, este texto é uma entrevista da série intitulada "Perguntas e respostas", disponível no site da OIT, na seção Redação da OIT, onde há notícias, reportagens e artigos jornalísticos. Por meio da leitura, é possível identificar algumas características das entrevistas jornalísticas escritas, que

serão ampliadas em “entendendo gênero”, e promover a reflexão sobre o trabalho infantil e juvenil. Observe que as perguntas da entrevista não constam no texto, pois são objeto da pergunta a seguir. (Tradução nossa <sup>30</sup>).

A partir desta sequência discursiva, como já visto anteriormente na análise de SD 10, identificamos a imagem de um professor guiado em sua interpretação, pois o comentário direcionado ao professor apresenta novamente o que já havia sido apresentado pela imagem do site e pelos detalhes postos no exercício de número 1, projetando a imagem de um professor-leitor que é guiado em sua interpretação. No que se refere à imagem de autor-leitor, este não é guiado em sua interpretação, pois acaba por ser projetado como imagem de autor-leitor que interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas.

A partir das sequências discursivas analisadas no que se refere à projeção de imagem de autor-leitor, consideramos que o autor-leitor é projetado, como imagem, como leitor que interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas, o que difere das imagens de aluno-leitor e professor-leitor, que se constituem na contradição entre um leitor guiado em sua interpretação e um leitor que efetivamente interpreta, inscrevendo-se no interdiscurso.

Por fim, vejamos as considerações finais para este trabalho.

---

<sup>30</sup> Profesor/Profesora, este texto es una entrevista de una serie intitulada “Preguntas y respuestas”, disponible en el sitio web de la OIT, en la sección Redacción de la OIT, donde hay noticias, reportajes y artículos de carácter periodístico. Por medio de la lectura, es posible identificar algunas características de las entrevistas periodísticas escritas, que serán ampliadas en “Comprendiendo el género”, y promover la reflexión sobre el trabajo infantil y juvenil. Observa que las preguntas de la entrevista no están en el texto, porque son objeto de la cuestión siguiente.



#### 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A primeira e maior dentre as contribuições da Análise do Discurso para com o ensino é fazer compreender que a linguagem, por realizar-se na interação verbal entre locutores socialmente situados, não pode ser considerada independente da sua situação concreta de produção. Todas as práticas pedagógicas que envolvem a produção da linguagem colocam em relação, nas mais variadas situações discursivas, três elementos: interlocutores, enunciado e mundo.

*Sílvia Helena Barbi Cardoso, 2003, p.11.*

O presente trabalho propôs-se a abordar as imagens de leitor projetadas pelo livro didático *Sentidos en Lengua Española 3*, destinados a alunos do terceiro ano do Ensino Médio, a partir das sequências discursivas extraídas de atividades de interpretação textual e de comentários direcionados ao professor.

A pesquisa partiu da familiaridade da autora desta dissertação com o espanhol como língua estrangeira e propôs-se a abordar um livro didático destinado ao ensino de língua espanhola amparada na Análise do Discurso elaborada por Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Tivemos, como objetivo geral, avaliar em que medida os leitores projetados pelo livro sofrem os efeitos do discurso pedagógico assim como teorizado por Orlandi (1987) e os objetivos específicos que nortearam este trabalho foram: (i) delinear a imagem de professor-leitor a partir dos comentários do manual didático, (ii) delinear a imagem de aluno-leitor através das atividades de interpretação textual, (iii) delinear a imagem de autor-leitor e (iv) discutir as imagens de leitor identificadas em sua relação com o discurso pedagógico.

Os principais teóricos que nortearam essa pesquisa foram Pêcheux (1997) e Eni Orlandi (1987). O primeiro autor retrata os efeitos do discurso entre locutores e as formações imaginárias no jogo discursivo, enquanto Orlandi (1987) retrata sobre o discurso pedagógico autoritário, fazendo referência à imagem de professor e aluno em que um tudo sabe e o outro nada sabe.

O discurso pedagógico autoritário se fez muito caro a esta pesquisa, pois a partir do conceito elaborado por Orlandi abordamos as imagens de leitor projetadas pelo livro didático na materialidade discursiva dos exercícios de interpretação e dos comentários ao docente. Compreendemos que há um processo em relação ao qual essas imagens são formadas. As imagens de aluno-leitor, professor-leitor e autor-leitor do livro didático são produzidas no discurso e sabe-se que um discurso remete necessariamente a outro. É na relação entre discursos que as imagens de leitor abordadas nessa pesquisa se configuram.

Para este trabalho nos atentamos em três imagens de leitor: aluno-leitor, professor-leitor e autor-leitor. As imagens de aluno-leitor e professor-leitor se constituem na contradição entre dois discursos distintos: um discurso de acordo com o qual o leitor é configurado como aquele que não tem a capacidade de interpretar, um leitor silenciado em sua interpretação; e outro discurso, segundo o qual o leitor efetivamente interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas. No que se refere ao autor-leitor não vislumbramos tal contradição uma vez que ele se configura, na condição de imagem, como um leitor intérprete.

No que se refere ao discurso pedagógico, Orlandi (1987) discute a relação de imagens de professor e aluno em que um tudo sabe e outro nada sabe. Na relação entre as imagens de leitor projetadas abordadas nesta pesquisa, vislumbramos o jogo de imagens retratado por Orlandi (1987), porém com o acréscimo de mais uma projeção de imagem de leitor: o autor-leitor. Nessa relação entre discurso pedagógico e as imagens abordadas nesta pesquisa, identificamos as imagens de aluno-leitor e professor-leitor como aquele que, no discurso pedagógico, nada sabe. Em contraste, identificamos o autor-leitor como aquele que, no âmbito do discurso pedagógico, tudo sabe. De acordo com a análise deste trabalho compreendemos que há um leitor configurado como aquele que não tem a capacidade de interpretar, um leitor silenciado (projeção de imagem de aluno e professor-leitor) e outro leitor, no discurso, que interpreta a partir de suas próprias determinações discursivas (autor-leitor).

Entretanto, vislumbramos também a presença de efeitos de sentido para além do discurso pedagógico uma vez que aluno-leitor e professor-leitor, destinatários do livro didático, configuram-se também, na condição de imagem, como leitores que podem também, efetivamente, interpretar, inscrevendo-se no interdiscurso.

Em sua reflexão sobre a constituição discursiva do sujeito-leitor brasileiro, Pfeiffer (1998) analisa aulas gravadas, entrevistas com professores e alunos e livros didáticos. A autora indica que o leitor é produzido discursivamente como incapaz de interpretar. A partir de sua análise, a autora afirma que a escola e o professor têm trabalhado no sentido de não permitir a construção de espaços de significação, pois não permitem que o aluno possa produzir sua própria interpretação, porque haverá sempre uma resposta pronta dada pelo professor e pelo livro didático, havendo cerceamento dos alunos como leitores.

Podemos ver, na análise feita por Pfeiffer (1998), embora não haja no trabalho da autora menção ao conceito elaborado por Orlandi (1987), os efeitos de sentido do discurso pedagógico, de acordo com o qual se reproduz uma imagem de aluno que nada sabe. A pesquisa aqui desenvolvida mostra-se em consonância com o trabalho de Pfeiffer, porém aponta para a composição heterogênea do leitor (aluno e professor) a partir da materialidade linguística do livro didático analisado.

Embora esta pesquisa se situe no campo da Análise do Discurso, uma vez que se propôs a abordar o jogo de imagens de leitor (re) produzidas no discurso do livro didático, o trabalho tem implicações pedagógicas relevantes.

Segundo Pfeiffer “a leitura é produção **por** e **para** sujeitos” (PFEIFFER, 1998, p.103, destaque do autor) e se a leitura é uma produção feita pelo sujeito e para o sujeito, precisamos refletir sobre o processo de leitura e interpretação que é dado na sala de aula a partir da utilização do livro didático e se há formas distintas de apresentar um novo processo de leitura e interpretação para os sujeitos na sala de aula, assim como Paulo Freire retrata:

O aprendizado da escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal *no mundo e com o mundo*. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto (FREIRE, 1976, p. 108).

Faz-se necessário refletir sobre como se dá o processo de leitura e interpretação a partir do uso do livro didático na sala de aula entre os leitores (professor e aluno) e sobre o próprio material didático em sua materialidade linguística, que se desdobra em enunciados direcionados ao aluno e comentários direcionados ao professor. Após o resultado final da análise deste trabalho, faz-se necessário recomendar ao professor, após a compreensão das imagens de leitor cristalizadas no discurso, conduzir o seu trabalho propondo-se a romper com essa estrutura e compreender a função cerceadora do livro didático. Até que ponto é ou não benéfico ao professor e ao aluno recorrer ao direcionamento do livro didático em aulas de leitura? Acreditamos que, em algumas situações, o direcionamento possa ser pedagogicamente relevante, contanto que contribua para que o leitor – aluno e/ou professor – advenha em sua condição “plena”, isto é, como leitor que interpreta a partir de suas determinações discursivas, se inscrevendo no interdiscurso.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. P. *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de Professor e Aluno no Livro Didático e o Ensino de Redação em LM e LE. *In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1. Ed. SP: Pontes, 1999.

CARDOSO, S. H. B. *Discurso e Ensino*. 2.Ed. BH: Autêntica, 2003.

CORACINI, M. J. R. F. A aula de leitura: Um jogo de Ilusões. *In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 3. ed. SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. A aula de línguas e as formas de silenciamento. *In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 3. ed. SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Leitura: Decodificação, processo discursivo...?. *In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 3. ed. SP: Pontes, 2010.

COSTA, E. G. M., FREITAS, L. M. A. *Sentidos en Lengua Española 3 - Ensino Médio*. 1. ed. SP: Richmond Educação LTDA, 2016.

Disponível: <<https://es.calameo.com/read/002899327aa45b61061f1?authid=8D8nrTaLfgfz>>. Acesso em: 23 de maio de 2022.

FREIRE, Paulo. Educação e Conscientização. *In: FREIRE, Paulo. Educação como prática da LIBERDADE*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de Leitura no Livro Didático de Língua Estrangeira: Lugar de Interpretação?. *In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1. Ed. SP: Pontes, 1999.

ORLANDI, E. P. *A Linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1987.

\_\_\_\_\_. A leitura proposta e os leitores possíveis. *In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (ORG.). A Leitura e os Leitores*. 1ed. SP: Pontes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. 10 ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. *In: ORLANDI, Eni Pulcinelli. (ORG.). A Leitura e os Leitores*. 1ed. SP: Pontes, 1998.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: Estrutura ou Acontecimento*. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi. 7. ed., SP: Pontes, 2015. Disponível em: [http://muriloaraujo.pbworks.com/w/file/53730830/Pecheux\\_O-Discurso.pdf](http://muriloaraujo.pbworks.com/w/file/53730830/Pecheux_O-Discurso.pdf). Acesso em: 21 de julho de 2022.

PÊCHEUX, Michel. Análise Automática do Discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (ORG.). *Por uma Análise Automática do Discurso: Uma Introdução à Obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. São Paulo: Editora Unicamp, 1997.

SOUZA, D. M. de. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). *Interpretação, Autoria e Legitimação do Livro Didático*. 1. Ed. SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. Do Monumento ao Documento. In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 3. ed. SP: Pontes, 2010.

\_\_\_\_\_. E o livro não “anda”, professor?. In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 3. ed. SP: Pontes, 2010.

SOUZA, L. M. T. M. de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, M. J. R. F. (ORG.). *O Jogo Discursivo na Aula de Leitura: Língua Materna e Língua Estrangeira*. 3. ed. SP: Pontes, 2010.