UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – NÍVEL DE MESTRADO E DOUTORADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: LINGUAGEM E SOCIEDADE

REBECA CRISTINA KERKHOVEN

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO, VOLTADAS AO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

CASCAVEL – PR

2023

REBECA CRISTINA KERKHOVEN

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO VOLTADAS AO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada a Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras, nível de Mestrado e Doutorado - área de concentração em Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Estudos Discursivos: Memória, Sujeito e Sentido.

Orientadora: Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder.

CASCAVEL – PR

2023

Ficha Catalográfica

Elaborada pela Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste

Kerkhoven, Rebeca Cristina
Uma reflexão sobre a prática de leitura na escola: Análise de atividades de compreensão e interpretação voltadas ao 4° e 5° ano do Ensino Fundamental / Rebeca Cristina Kerkhoven; orientadora Luciane Thomé Schröder. -- Cascavel, 2023.
102 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Cascavel) -- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2023.

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

Fonte: **Sistema de Bibliotecas da Unioeste**

REBECA CRISTINA KERKHOVEN

UMA REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA DE LEITURA NA ESCOLA: ANÁLISE DE ATIVIDADES DE COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO VOLTADAS AO 4º E 5º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Letras – Nível Mestrado e Doutorado, área de Concentração em Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Luciane Thomé Schröder

Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Profa. Dra. Maria Betanea Platzer

Universidade de Araraquara (UNIARA)

Membro Efetivo (convidado)

Profa. Dra. Raquel Ribeiro Moreira

Universidade de Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)

Membro Efetivo (da Instituição)

Cascavel, 26 de agosto de 2023

AGRADECIMENTOS

Desejo exprimir os meus agradecimentos a todos aqueles que, de alguma forma, permitiram que esta dissertação se concretizasse.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pela sabedoria, força e inspiração concedidas ao longo dessa jornada, sua presença constante em minha vida tem sido a base para todos os meus esforços e conquistas.

À minha orientadora, Dra. Luciane Thomé Schröder, pela orientação sábia e amiga, pelos exemplos de conhecimento e dedicação, de responsabilidade e firmeza.

Agradeço aos membros da banca, Dra. Maria Betanea Platzer e Dra. Raquel Ribeiro Moreiro. É um privilégio ter a possibilidade de aprender com as suas ideias e reflexões.

Às minhas amigas, da universidade para a vida, Dhaiane Teixeira, Karime Torres Bedin e Adriana da Silva Boeira pela atenção e pelas sugestões nos momentos de indecisão.

Aos meus colegas professores, sujeitos importantíssimos deste processo de investigação, os quais gentilmente concordaram em fornecer algumas atividades de leitura que trabalham em suas aulas.

Agradeço a minha família, em especial, aos meus pais e meu esposo, por serem modelos de coragem, pelo seu apoio incondicional, incentivo, amizade e paciência demostrados e total ajuda na superação que ao longo desta caminhada foram surgindo. A eles dedico este trabalho!

A todos os meus sinceros agradecimentos.

KERKHOVEN, Rebeca Cristina. **Uma reflexão sobre a prática de leitura na escola: Análise de atividades de compreensão e interpretação voltadas ao 4º e 5º ano do Ensino Fundamental**. 2023. [p.102] Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel, 2023.

RESUMO

Este trabalho é guiado com base em discussões orientadas pela perspectiva teórica da Análise de Discurso de linha francesa (doravante AD), tomando por mote de investigação a leitura nos anos iniciais. Tema movimentado pelo objetivo de refletir sobre as práticas de leitura presentes na escola. Para alcançar este objetivo, traçou-se quatro etapas: 1ª) compreender a concepção de leitura a partir da AD francesa; 2ª) refletir sobre o sujeito-leitor no espaço escolar; 3ª) problematizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); e 4ª) analisar atividades de leitura voltadas às turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental. Como aporte teórico-metodológico, partiu-se dos estudos de Pêcheux (1995; 2014; 2015), Orlandi (1996; 1998; 2001; 2007; 2012; 2017), Pfeiffer (1998; 2018), Cassano (2003; 2011), Indursky (1998; 2019) e Leandro-Ferreira (2003; 2020), principalmente. As materialidades discursivas analisadas foram: a) duas atividades do livro do 4º ano da coleção Projeto TEMA: tempo de mais aprender: letramento e alfabetização linguística (Macambira; Freitas, 2019), e b) três atividades trabalhadas no livro do 5º ano da mesma Coleção, no município de Toledo (PR), nas aulas de Língua Portuguesa. As análises foram feitas com base nas atividades da seção “Interagindo com Gêneros”, dirigida ao aluno com o intuito de trabalhar a leitura oral, a compreensão, a fluência e os diferentes gêneros. Analisar as atividades de leitura que estão sendo propostas dentro da sala de aula propicia vislumbrar um cenário de como os estudantes estão interagindo com os discursos, em sua multiplicidade de sentidos e sendo formados como sujeitos leitores na escola. Assim, a pesquisa problematizou o sentido de pensar a escola como lugar para se experienciar a construção de sentidos, no caso, de expor os alunos a situações do dizer como sujeitos leitores de diferentes materialidades. Como resultado do trabalho, compreendemos a necessidade de destacar o quanto essa abordagem teórica pode provocar o professor de Língua Portuguesa no traçar de outros percursos em sua prática, fora da tradição meramente gramatical e para além de concepções de língua como mero instrumento de comunicação instauradas nos LDs.

PALAVRAS-CHAVE: Discurso. Leitura. Ensino

ABSTRACT

This work is based on discussions guided by the theoretical perspective of French Discourse Analysis (henceforth DA), taking reading in the early years as the subject of investigation. This theme is driven by the objective of analyzing reading practices in schools. To achieve this goal, four stages were outlined: 1) to understand the concept of reading from French DA; 2) to reflect on the subject-reader in the school space; 3) to problematize the *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC); and 4) to analyze reading activities aimed at 4th and 5th grade classes. As a theoretical-methodological contribution, used as a basis the studies of Pêcheux (1995; 2014; 2015), Orlandi (1996; 1998; 2001; 2007; 2012; 2017), Pfeiffer (1998; 2018), Cassano (2003; 2011), Indursky (1998; 2019), and Leandro-Ferreira (2003; 2020), mainly. The discursive material analyzed was: a) two activities from the 4th grade textbook in the collection *Projeto TEMA: tempo de mais aprender: letramento e alfabetização linguística* (Macambira; Freitas, 2019), and b) three activities from the 5th grade textbook in the same collection, in the municipality of Toledo (PR), in Portuguese language classes. The analysis is based on the activities in the "*Interagindo com Gêneros*" section, aimed at helping students work on oral reading, comprehension, fluency, and different genres. Analyzing reading practices such as these that are being proposed in the classroom provides a glimpse of how students are interacting with discourses, in their multiplicity of meanings, and being formed as readers at school. Thus, the research problematized the sense of thinking of the school as a place to experience the construction of meanings, in this case, to expose students to situations of saying as readers of different materialities. As a result of the work, it was understood that there was a need to highlight how this theoretical approach can provoke Portuguese language teachers to trace other paths in their practice, outside the purely grammatical tradition and beyond the conceptions of language as a mere instrument of communication established in the textbooks.

KEYWORDS: Discourse. Reading. Teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Eixos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais 46

Figura 02 – As práticas letradas 46

Figura 03 – O processo de Alfabetização 48

Figura 04 – Capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização 49

Figura 05 – Demonstração do Kit do Aluno do livro do 5º ano da Coleção *Projeto Tema* 54

Figura 06 – Demonstração do Kit do Professor do livro do 5º ano da Coleção *Projeto Tema* 54

Figura 07 – Capa do Livro do Aluno – Sala do 4º ano da Coleção *Projeto Tema* 55

Figura 08 – Seção “Por dentro da coleção” do Guia de orientações didáticas o professor 58

Figura 09 – Exercícios 1 e 2 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros 62

Figura 10 – Exercícios 3 a 8 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros 63

Figura 11 – Texto e Exercício 1 da Atividade 16: Interagindo com Gêneros 64

Figura 12 – Exercícios 2 da Atividade 16: Interagindo com Gêneros 65

Figura 13 – Exercícios 1 da Atividade 07: Interagindo com Gêneros 72

Figura 14 – Texto e Exercícios 2 e 3 da Atividade 07: Interagindo com Gêneros 73

Figura 15 – Exercícios 1 a 5 da Atividade 07: Interagindo com Gêneros 74

Figura 16 – Questão 3 da Atividade 7 75

Figura 17 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros.....77

Figura 18 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros – Página 60 78

Figura 19 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros – Página 61 79

Figura 20 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros – Página 62 80

Figura 21 – Exercícios 2, 3 e 4 da Atividade 13: Interagindo com Gêneros 81

Figura 22 – Exercícios 5 e 6 da Atividade 13: Interagindo com Gêneros 82

Figura 23 – Exercícios 1, 2, 3 e 4 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros 85

Figura 24 – Exercícios 5, 6 e 7 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros 86

Figura 25 – Exercícios 8 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros 87

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Atividades coletadas no 4º ano.....38

Quadro 2 – Atividades coletadas no 5º ano.....38

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD	Análise de Discurso
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil
FD	Formação Discursiva
FI	Formação Ideológica
LD	Livro Didático
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PR	Paraná

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 10

2 O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA E A ANÁLISE DE DISCURSO 15

2.1 A noção de leitura na perspectiva discursiva 20

2.2 O sujeito-leitor numa perspectiva discursiva 25

2.3 A intermediação de uma perspectiva discursiva no ensino de leitura 30

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA 34

4 OS PERCURSOS DE LEITURA 42

4.1 A leitura na BNCC, uma apresentação: um pano de fundo para o diálogo com o corpus 42

4.2 Análise das atividades 51

4.2.1 Livro didático de Língua Portuguesa 51

4.2.2 Análise de atividades pertencente ao LD 57

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 92

REFERÊNCIAS 95

1 INTRODUÇÃO

Inicio esta introdução apresentando o percurso percorrido, tanto o escolar quanto o acadêmico-profissional, que tornaram possível a realização desse trabalho. Comecei minha trajetória acadêmica ao ingressar no curso de Pedagogia pela Universidade Paulista, e no curso de Letras - Português Alemão/Espanhol/Inglês, pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, ambas no ano de 2016.

Desde o início da graduação em Letras tive a oportunidade de participar de projetos de Iniciação Científica e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), os quais me permitiram ter um contato mais intenso com os espaços escolares e com a pesquisa acadêmica. Profissionalmente, experienciei o trabalho como professora em diferentes instituições, incluindo escolas de idiomas, colégios e escolas (particulares e públicas), desde as séries iniciais da educação básica às séries finais do ensino médio. No ano de 2020, fui aprovada em concurso de nível superior para atuar como professora da rede Municipal de Educação do Município de Toledo-Paraná, que tem propiciado importantes experiências para o meu amadurecimento.

Essa trajetória contribuiu, significativamente, para a decisão de prestar a seleção para o curso de pós-graduação em Letras, nível de mestrado e doutorado (PPGL), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Prestada a seleção, ingressei na linha de pesquisa dos Estudos Discursivos: memória, sujeito e sentido. Como professora da rede municipal e vivenciando as dificuldades de aprendizado de alunas e alunos da educação básica, especialmente no tocante à leitura, senti-me provocada a pesquisar sobre o tema de leitura na escola com base nos procedimentos metodológicos da AD francesa.

Partindo da minha realidade de atuação profissional, muitos questionamentos sobre o exercício da leitura despontaram: quais são os percursos teórico-metodológicos construídos para a prática de leitura dos anos iniciais? Quais são os tipos de encaminhamentos propostos para o ensino da leitura na escola? Qual a imagem de leitor e da leitura se constrói nesse espaço de aprendizado a partir dessas atividades? Que leituras são provocadas nesse ambiente, construídas e autorizadas a partir das atividades com tal finalidade?

Com o intuito de responder a esses questionamentos, mas ciente de que eles requerem um alinhamento, bem como delimitação, organizamos a condução da pesquisa a partir do seguinte objetivo geral: tecer uma reflexão sobre a prática da leitura na escola, por meio da análise de atividades de leitura praticadas em turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental do município de Toledo (PR), nas aulas de Língua Portuguesa.

Para a execução dessa proposta, delimitamos os seguintes objetivos específicos:

a) Compreender a concepção de leitura a partir da AD francesa;
b) Refletir sobre o sujeito-leitor no espaço escolar;
c) Problematizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
d) Analisar atividades de leitura aplicadas às turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental.

Considerando os objetivos acima, a partir da teoria que sustenta essa pesquisa, entendíamos que era necessário rever as concepções em torno da leitura e de quem seja o sujeito leitor; entendíamos que as atividades que circulam na escola fossem questionadas para que pudéssemos, por meio das análises, olhar o sujeito aluno, pois ao colocar o sujeito em cena, muda-se a perspectiva de trabalhar com a leitura na sala de aula. Para a AD, o sujeito é atravessado por uma ordem política, econômica, cultural e social. Ter isso em mente junto do processo de ensino e aprendizagem implica numa postura diferenciada por parte do professor e, por consequência, de alguns resultados em relação ao ensino da leitura, o que justifica a perspectiva teórica adotada para mediar o exercício de análise, pois:

> Seguramente uma das disciplinas que mais trouxe contribuições foi a Análise de Discurso, especialmente, por re-introduzir questões da ordem da história e da sociedade para os estudos da linguagem. Abandonando o espaço mais ou menos higienizado da língua como sistema, a Análise de Discurso passou a enfrentar problemas insolúveis do ponto de vista da língua. Ao fazer isso, traz à cena os sujeitos da interlocução, as condições de produção, as relações com a memória e a projeção de horizontes de possibilidades de interpretação que um discurso abre (Geraldi, 2015, p. 109).

Diante disso, refletimos os limites que a escola impõe enquanto instituição aos sujeitos que a constituem, professores e alunos, “que ocupam lugares

específicos e, por isso, posições-sujeito determinadas, que ecoam nos discursos que constituem a instituição escolar" (Silva, 2019, p.33). Isto é, buscamos questionar o limite da autonomia dos sujeitos e, por outro, o assujeitamento e a interpelação ideológica a qual estamos todos sujeitos.

Nesse sentido, a pesquisa trilha uma abordagem da prática de leitura e do leitor numa perspectiva discursiva, visto que "somos instados a interpretar [...] a linguagem, seus equívocos e sua opacidade" (Orlandi, 2001, p. 10). Sendo assim, a partir do momento em que acolhemos a noção de leitura na perspectiva discursiva através das contribuições da AD, problematizamos como os sujeitos alunos podem se movimentar frente aos discursos que circulam socialmente. O que implica em pensar no funcionamento social como fruto dos estudos da linguagem como base para a educação produzida pela escola.

> A educação só alcança os seus objetivos sócio-políticos, históricos, em relação aos sujeitos sociais, pela formação. Formar, em educação, traz junto a questão da *linguagem*. Porque a linguagem sempre está investida na produção do conhecimento, não apenas como um mero instrumento, mas como parte do próprio processo de constituição do saber, da construção do objeto de conhecimento, da sua compreensão, e da interpretação do que significa o conhecimento produzido no conjunto da produção científica de que participa, na conjuntura histórico-social (Orlandi, 2017, p. 241).

Como aporte teórico-metodológico para executar os objetivos traçados, partimos dos estudos de Pêcheux (1995; 2014; 2015), Orlandi (1996; 1998; 2001; 2007; 2012; 2017), Pfeiffer (1998; 2018), Cassano (2003; 2011), Indursky (1998; 2019) e Leandro-Ferreira (2003; 2020), principalmente.

Se essa dissertação não tem o objetivo de fornecer fórmulas sobre como ensinar a leitura na escola, mas apresentar problematizações e proposições à reflexão, almejamos pensar caminhos possíveis para o trabalho a partir da provocação de gestos de interpretação[1], partindo da análise das atividades que são espaços de mediação entre quem ensina e aquele a quem se dirige a atividade, pois se a elas são atribuídos créditos de que há resultados alcançados, é importante colocá-las à escuta.

[1] Segundo Orlandi (2020, p.86), ao utilizar a expressão *gestos de interpretação* e *de leitura*, que é próprio da Análise de Discurso, "estamos, pois, fazendo da leitura, e da interpretação, um ato simbólico dessa mesma natureza de intervenção no mundo": uma prática discursiva, linguística-histórica e ideológica, como ensina a autora.

A partir do sumário apresentado, iniciamos a segunda seção traçando um panorama geral da teoria, explorando conceitos que são fundamentais na AD, como o simbólico, a memória, o funcionamento da ideologia na linguagem, a concepção de sujeito, os efeitos de sentido, o trabalho do equívoco e da interpretação. A maneira como o nosso olhar recai para o processo de leitura, leva em conta o seu caráter múltiplo, plural e polissêmico, uma vez que, como expõe Orlandi (2012), toda a leitura tem sua história. E a inclusão da história,

> nas condições de produção da leitura aparece, assim, caracterizando um dos seus aspectos: as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível. Mas também a imprevisibilidade resulta da história. Dessa forma, é ainda do contexto histórico-social que deriva a pluralidade possível – e desejável – das leituras (Orlandi, 2012, p.115).

Seguindo nessa esteira, procuramos organizar uma orientação sobre a leitura e seu ensino a partir da qual a pesquisa se fundamenta para ao final refletirmos sobre a pertinência da noção de leitura na perspectiva discursiva adentrando ao campo das reflexões pedagógicas.

Na terceira seção, delimitamos a metodologia de trabalho: retomamos os objetivos da pesquisa e apresentamos o corpus. Este segue critérios teóricos e não empíricos, isto é, não objetivamos a exaustividade em relação ao objeto empírico, mas em recortar e tecer uma reflexão sobre o discurso em tela como um objeto pertencente a determinadas condições de produção de modo chegar à sua compreensão, a qual reverbera sobre demais atividades (Orlandi, 2001).

Na quarta seção, seguimos com reflexões sobre o protagonismo do sujeito-leitor na construção-constituição dos sentidos com o objetivo de repensar o trabalho com a leitura no âmbito escolar, de modo que ao repensá-lo, abrimos espaço para que “o estudante assuma o protagonismo no deslindamento dos sentidos do texto e, consequentemente, de sua própria vida em sociedade” (Cassano, p.1, 2011). Acreditamos, pois, no eco que uma determinada prática de leitura pode provocar sob materialidades dadas a ler que não apenas aquelas que circulam na escola.

Na quinta seção, passamos à análise do corpus. O primeiro gesto de interpretação é olhar para os sentidos sobre a leitura propostos pela BNCC,

enquanto um discurso autorizado, portanto, mobilizador de interesses políticos e econômicos. Essa subseção tem por objetivo a construção de um pano de fundo em vista de ele ser o discurso que permeia a prática dos professores hoje. Interessa-nos pensar a base como um elemento constitutivo das condições de produção da leitura na sala de aula, por isso, buscamos contrapô-la à perspectiva assumida neste trabalho.

Voltamos o segundo gesto de interpretação para a análise das atividades de leitura trabalhadas nas aulas de Língua Portuguesa do 4º e 5º anos, aplicadas a duas turmas de alunos de escolas da rede pública do Município de Toledo-PR, a fim de produzir problematizações acerca da prática de ensino da leitura nos anos iniciais mediadas por exercícios de livros didáticos e outros.

Esperamos ao final somar aos demais trabalhos que versam sobre os discursos estabelecidos em relação ao ensino da leitura; desejamos somar à formação intelectual de professoras e professores que no dia a dia encaram a árdua tarefa de formar leitores-cidadãos nas atuais condições sócio-políticas. “Navegantes, navegar é preciso viver. Nossos roteiros de viagem dirão de nós o que fomos: de qualquer forma estamos sempre definindo rotas – os focos de nossas compreensões” (Geraldi,1997, p. 04). O que, para nós, significa que trabalhamos sob a perspectiva do discurso, o que significa que nos colocamos à deriva, não como náufragos, mas como sujeitos na busca de compreensões para as tantas dúvidas que a prática docente nos coloca no dia a dia.

2 O ENSINO DE LEITURA NA ESCOLA E A ANÁLISE DE DISCURSO

Nessa seção refletimos um possível entrelaçamento entre o ensino, a leitura, a escola e a AD. Buscamos pontos de intersecção que, por meio da teoria, permitem pensar na prática como a perspectiva teórico-metodológica do discurso pode adentrar a sala de aula e intervir de modo profícuo no ensino da leitura.

Em sua essência, a AD não trabalha na perspectiva de uma língua autônoma e imanente cuja estrutura sustenta um sentido, como código a ser decifrado em vista da sua materialidade, porque o olhar da AD sobre a estrutura é outro. Para a teoria, trata-se de tomar a língua como a "possibilidade do equívoco como fato estruturante, da marca da historicidade inscrita na língua" (Leandro-Ferreira, 2003, p.42).

Trata-se, assim, de uma língua sofredora de uma determinação que lhe é exterior, que atravessa a estrutura e a determina, provocando a emergência do sentido; um sentido que nunca é dado de antemão, que não antecede o significante, mas provoca efeitos de sentido para além das evidências. Por exemplo, se um professor diz, "crie um texto sobre a crise ambiental", o verbo criar coloca implicaturas à tarefa: ele implica numa ação criativa e individual, ou seja, trabalha-se com uma perspectiva psicologista e idealista de sujeito e isso afeta o processo. Essa condução vai de encontro com o discurso sociointeracionista que circula na escola e nos documentos oficiais de ensino, promovendo uma contradição: afinal, sabemos discernir os embates teóricos que estão presentes na sala de aula quando assumimos que ensinar é uma prática política?

Ao dizer, significamos, e os sentidos, que nunca são neutros, constituem para o sujeito, sem que ele perceba, uma identidade.

> (...) quando trabalhamos a matéria, não se trata do empírico mas do concreto, não se está pensando a realidade em si, mas esta em relação ao real, e tampouco se pode ignorar a importância da ideologia, do imaginário (a imagem como produção da realidade) funcionando na relação do homem com suas condições materiais de existência. Contradição, equívoco. Que nos lembra que os sentidos são "relação a" (Canguilhem, 1980) e que quando estamos tratando discursivamente da linguagem, dos sujeitos e dos sentidos, trabalhamos na instância da

> materialidade e não da positividade ou da metafísica (Orlandi, 2012, p. 277).

Temos, portanto, que a AD provoca uma mudança importante quanto ao estatuto do sentido. Ao passo em que ela questiona a soberania da língua, rompendo com a linguística e as ciências positivistas, “que tratavam a língua e os sujeitos enquanto noções estáveis, homogêneas, centradas” (Leandro-Ferreira, 2003, p.43), um novo terreno foi sendo estabelecido, o do discurso. E com ele, inquietações e outras compreensões.

Segundo Orlandi (2020), em termos conceptuais a AD compreende a língua no mundo enquanto trabalho simbólico que produz sentidos e está na base da existência humana. Ela procura compreender a linguagem como meio de mediação entre o homem e sua realidade social e visa a capacidade do homem de significar e de significar-se como parte de uma história.

Em outras palavras, esse campo de conhecimento surge com o interesse de estudar a língua(gem) funcionando para e na produção de sentidos por meio de um sujeito afetado pela historicidade[2]. O que implica, diretamente, sobre o modo como ele lê e produz sentidos a partir do que lhe é dado a conhecer por meio da leitura.

Por esses traçados, a teoria distancia-se da compreensão de uma língua transparente, portanto, de um ensino da linguagem sustentado na leitura de frases isoladas dotadas de significação. Com isso a AD coloca em evidência questões apagadas pela linguística e as ciências sociais: como a historicidade e o fato de o sujeito não ser produtor de discursos à revelia da história e das ideologias. A linguagem tem sua interface constituída pelo movimento do homem na sociedade em confluência com as práticas sociais, culturais e morais. “Não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2020, p.15): na vida e na escola.

A AD se constituiu a partir de três regiões do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. É desta articulação que o óbvio – o sentido ‘dado’ – é questionado. O seu percurso teórico “não se reduz ao objeto da Linguística,

[2] O termo historicidade foi mobilizado por Orlandi (2020a, p.68) para se referir à forma como a história e o sentido se materializam no texto, pois para a autora, a historicidade “é o acontecimento do texto no discurso, o trabalho dos sentidos nele”.

nem se deixa absorver pela Teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise" (Orlandi, 2020, p.18). Ela, segundo Orlandi, "se situa nesse lugar em que não há a afirmação categórica de um lugar só se pratica pelo deslocamento de regiões teóricas e se faz entre terrenos firmados pela prática positivista da ciência" (2002, p.21-22).

É sobre esse terreno fluido que a AD funciona, provocando o olhar do pesquisador para revisitar as relações língua/linguagem/discurso/ideologia. Pois o discurso é o lugar em que se materializam os efeitos de sentidos dados à leitura.

Como disciplina de entremeio, a AD propõe um deslocamento das noções de língua(gem) e sujeito. Ela procura estudar os processos de produção do sentido em suas determinações histórico-sociais. Isso implica em reconhecer a linguagem enquanto produção social, constituída na relação com a historicidade e a exterioridade. Um trabalho que se dá a partir da compreensão de que a ideologia fala no discurso. A ideologia pressupõe, entre outras coisas, que não existe um sentido único, posto e estável; uma vez que toda interpretação é regida por condições de produção (Leandro-Ferreira, 2020).

Na escola, na sociedade, na vida é o trabalho da ideologia que movimenta os sentidos e faz com que o sujeito assuma posições frente a um quadro diverso de possibilidades; não porque escolhe de livre arbítrio a posição A ou B, mas porque os muitos discursos que o antecedem, o determinam. Nesse processo, passamos pela ressignificação da língua enquanto mero artefato/instrumento de comunicação para entendê-la enquanto prática de interação social.

É nesta perspectiva, que Pêcheux propõe uma re-teorização da noção de sujeito, a partir do materialismo histórico, da psicanálise e da linguística. Nesse aporto teórico, a noção de sujeito ultrapassa a proposta pela Linguística – visto como aquele que organiza palavras, numa frase, num dado contexto – pois, o sujeito do discurso é constituído a partir de uma relação ativa com o outro, no interior de uma dada FD. Assim como é determinado por uma dada FD, o sujeito do discurso também a afeta e determina em sua prática discursiva. Redefinimos, assim, a relação entre a língua frente à exterioridade que lhe é constitutiva. Nesse movimento, a AD se confronta com a linguística, com o sujeito onipotente que dela emerge em vista de que as "relações são mais complexas quando se pensa o discurso (e não a fala)" (Orlandi, 2002, p.23).

Pela emergência teórica e política de re-pensar o discurso que nasceu a Análise do Discurso, que tem como marco inaugural o ano de 1969, com a publicação da obra *Análise Automática do Discurso (AAD)*, escrita por Michel Pêcheux (Maldidier, 2014). Ela nasceu com uma perspectiva de intervenção, de transformação, como viemos mostrando. Ao pensar num domínio de conhecimento novo, Pêcheux procurou fazer uma ciência do discurso pensada junto à ideologia (Orlandi, 2017a).

A posição epistemológica da AD leva a pensar o discurso como "elemento particular da materialidade ideológica" e a língua como materialidade específica que constitui "o espaço contraditório do desdobramento das discursividades" (Orlandi, 2017a, p.45), isto é, o espaço material em que se realizam os efeitos de sentido. Pensar essas questões no âmbito escolar é um exercício novo ao professor, pois isso implica, segundo Orlandi (2017a), a pensar na língua e na história como materialidade de base do discurso e, consequentemente, no discurso como materialidade particular da ideologia. E daí, não estamos mais falando sobre o texto, mas sobre discurso: um movimento teórico-conceitual muito importante.

O exposto acima leva à afirmação de que a materialidade discursiva é própria do real da língua enquanto ordem simbólica. Na AD, somos convidados a explorar o sentido, como aponta Orlandi (2017a), sob a ordem do simbólico, da historicidade, do trabalho da metáfora. A teoria nos convida a pensar a memória social, o imaginário coletivo que são determinantes para a manutenção de uma certa ordem social. Essas e outras questões ficam, comumente, silenciadas no processo de ensino por conta de uma perspectiva conservadora, que define as tarefas de leitura na escola pautadas na dualidade do certo e do errado. Dadas as (in)compreensões por parte dos sujeitos que não assumem a manutenção de discursos legitimados sem questionamento, a AD abre o espaço para a polêmica, o equívoco, as interrogações.

Nesse sentido, entendemos que a AD não se caracteriza como uma disciplina autônoma e positivista, mas sim, como uma teoria de ruptura que trabalha na contradição das disciplinares vizinhas com o intuito de tematizar o seu próprio objeto teórico (o discurso) como sendo um objeto-fronteira, provocando um profundo deslocamento dos saberes (Leandro-Ferreira, 2020).

Ao considerar a língua enquanto uma estrutura “relativamente” autônoma e sujeita a falhas, a AD impõem a presença do sujeito e da situação de interlocução. Enquanto ciência que pratica a desterritorialização do conhecimento, a teoria se coloca “como acontecimento teórico que reestrutura o campo das teorias da linguagem” (Orlandi, 2002, p.34). E isso não foi pouca coisa. Pensar a AD na sala de aula constitui-se num saber ao professor, como mediador, de como os discursos se materializam e requerem leituras para além dos aspectos textuais.

Para Orlandi (2000, p. 82), “cabe ao professor propiciar pela ação pedagógica, a sua própria transformação e a do aprendiz, assim como da forma de conhecimento de que tem acesso”. Isso significa que a entrada da AD na sala de aula passa pela transformação do olhar do professor sobre o texto, que ao assumi-lo como discurso, coloca-se à escuta das ideologias e da historicidade que o constitui.

O quadro teórico da AD provoca mudanças na relação entre os sujeitos. Vale reiterarmos que o que a distingue e a identifica como única “é sua forma peculiar de trabalhar com a linguagem numa relação estreita indissociável com a ideologia” (Leandro-Ferreira, 2003, p. 43), com os sistemas discursivos que abrangem o campo verbal ao não-verbal, os temas sociais e as questões estritamente teóricas.

O seu dispositivo teórico-analítico de interpretação permite-nos “compreender os processos discursivos que estão em jogo produzindo a textualidade dos discursos” (Leandro-Ferreira, 2020, p.176). Podemos dizer que o dispositivo de análise desta perspectiva é o lugar da interpretação: um gesto necessário que liga a história e a língua na produção de sentidos. É em relação à interpretação que a AD olha para a leitura, procurando compreender a presença real da multiplicidade de sentidos presente num mesmo discurso a partir das suas condições de produção, pois na AD a leitura é tomada como o caminho material para se chegar à prática discursiva, “o caminho material que leva o sujeito-leitor à interpretação” (Fernandes; Ramos, 2020, p. 179).

Feita esta breve apresentação, tecemos abaixo considerações mais pontuais no que toca aos objetivos da dissertação, ou seja, aproximar a teoria do Discurso da sala de aula.

2.1 A noção de leitura na perspectiva discursiva

O contexto intelectual em meio ao qual a AD acontece é marcado por vários deslocamentos, sendo aquele que se dá em relação à leitura o que mais nos interessa. Os trabalhos de Orlandi (2000; 1996), por exemplo, que interrogam o discurso pedagógico, a leitura e a constituição da autoria são leituras importantes que afetaram a escrita desta pesquisa.

Na constituição de uma teoria que introduz o discurso no campo das ciências sociais, “a leitura aparece como construção de um dispositivo teórico” (Orlandi, 2020, p.81), fundado na necessidade de se ter acesso à materialidade da linguagem para trabalhar com sua espessura linguística e histórica, isto é, com a sua discursividade. O que significa para o professor na prática? Ler o não-dito, questionar a evidência do sentido e problematizar os efeitos de sentido. São esses alguns dos desafios que uma leitura na perspectiva discursiva nos coloca.

Tomar o discurso como elemento base de estudo, segundo Orlandi (2001), permite-nos considerar a prática de linguagem em curso, observando como o homem se relaciona com a língua e as maneiras de significar o mundo, “considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade” (Orlandi, 2001, p. 16).

Para assumir uma perspectiva discursiva, portanto, é necessário levar em conta os processos e as condições de produção da linguagem, isto é, do discurso enquanto materialidade específica da língua e, consequentemente, da ideologia, uma vez que “não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido” (Orlandi, 2001, p. 17).

O aluno que ocupa o espaço escolar é um sujeito que traz à cena do processo educativo uma historicidade que emerge no confronto de um texto a ser interpretado e na organização de uma produção escrita. Considerar o assujeitamento ideológico como constitutivo da identidade dos sujeitos que ocupam a instituição escolar passa a ser uma transformação das práticas; a começar por essa compreensão tão cara, no caso, do aluno como sujeito.

Como efeito desse processo, pode se dizer que a ideologia é “a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos” (Orlandi, 2001, p.46) porque é por

meio dela que um indivíduo, quando produz seu discurso, é interpelado em sujeito. Ela é efeito “da relação necessária do sujeito com a língua e com a história em sua relação necessária, para que se signifique” (Orlandi, 2020, p.48). Em outras palavras, é pela ideologia que a relação entre o mundo e a linguagem acontece.

O sujeito, por sua vez, está submetido à história e à língua para se constituir e produzir sentidos. Desse modo, o sujeito discursivo enquanto sofredor da interpelação pela ideologia é pensado como um ocupante de diferentes posições na ordem dos discursos, numa relação “regrada com a memória do dizer (o interdiscurso[3]), definindo-se em função de uma formação discursiva na relação com as demais” (Orlandi, 2020, p.49). O que faz com que o aluno ao chegar na escola já saiba que ali é um espaço para o aprendizado, que o sujeito à sua frente é um professor que ensina, que há regras de comportamento a serem seguidas. Ele sabe disso: sabe que não poderá dizer tudo o que pensa, inclusive.

Por essa via, a noção de leitura é delimitada como “uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade” (Orlandi, 2012, p. 9). Em outros termos, o processo de leitura, pela mirada discursiva, se realiza no momento em que o espaço da discursividade se forma. Consoante Orlandi (2012), para refletir a noção de leitura, precisa-se considerar alguns componentes da sua produção:

> os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), [...] as histórias da leitura do texto e as histórias das leituras do leitor (Orlandi, 2012, p.38).

É neste ponto que Orlandi (2012) defende a tese de que toda a leitura tem sua história, isto é, todo texto pode ser lido de forma diferente, dependendo da época e das condições de produção[4]. Por conta disso, sempre existe a

[3] Pêcheux (1995[1975], p.162) refere-se ao interdiscurso: a esse todo complexo a dominante das formações discursivas, que é “submetido à lei de desigualdade-contradição-subordinação que, como dissemos caracteriza o complexo das formações ideológicas”.

[4] A elaboração do conceito de condições de produção na AD é estabelecida a partir da ressignificação de alguns pressupostos da teoria linguística, para que a história e o sujeito sejam considerados na produção do sentido. Desse modo, o sentido deste conceito passa a ser entendido como “um efeito, produzido pela relação entre aquilo que é interno ao sistema linguístico e o que age de fora, oriundo do espaço sócio-histórico”; e “por conseguinte, delineia-se o rompimento com a tradição da análise de texto como objeto circunscrito a um início, meio e

possibilidade de novas leituras surgirem, mesmo havendo leituras previstas para um texto.

A questão da leitura na AD pode ser abordada a partir de duas perspectivas. Uma delas diz a respeito à forma como a interpretação opera; a outra concerne à relação do sujeito leitor com sua posição sujeito e as condições de sua leitura. De forma breve, o foco aqui é trazer a forma como a interpretação e a compreensão são configurados no espaço teórico da AD, sendo considerados categorias fundamentais na relação entre língua, discurso e sujeito. Desse modo, as duas noções na teoria, especialmente trabalhadas por Orlandi (2001) em "Discurso e Texto – Formulação e Circulação dos Sentidos", não podem ser objeto de reflexão separadas de uma teorização sobre a prática da leitura. Para que se compreenda como essas categorias operam, Orlandi (2001) revela que a AD nos permite pensar a leitura além da interpretação:

> o sujeito, que interpreta, lê a partir de sua posição sujeito, o sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição sujeito, sobre as condições de sua leitura, por isso ele não interpreta apenas, ele compreende, sem no entanto trabalhar sua determinação através da teoria. De sua parte, o especialista compreende porque lê mediado por um dispositivo teórico que desloca suas maneiras de fazê-lo. A partir daí, pensamos a tarefa do analista de discurso como sendo a da construção de um dispositivo que leve o sujeito à compreensão do discurso, ou seja, à elaboração de sua relação com os sentidos, desnaturalizando-os e desautomatizando a relação com a língua, consigo mesmo e com a história. Pois bem, tudo isso tem a ver com a textualização e o modo como o sujeito formula e/ou compreende a formulação que e realiza (materializa) no texto. (Orlandi, 2001, p.14).

Sendo assim, a AD não permanece na superfície da interpretação, mas trabalha com "seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação", do mesmo modo que "não procura um sentido verdadeiro através de uma 'chave' de interpretação" (Orlandi, 2001, p. 26). Mas busca compreender os gestos de interpretação considerando o que há no domínio do simbólico como constitutivo do sentido na leitura de um discurso.

---

fim, de tal modo que ele seja considerado como materialidade de um discurso, cuja produção torna-se dependente do funcionamento da língua e do sujeito na história" (Oliveira; Radde, 2020, p.47).

Se existe na porta do banheiro, junto da indicação “mulher” o termo ‘exclusivo para’, por exemplo, abre-se um leque de leituras que provocam o sujeito a superar o sentido literal de que se está à frente de um banheiro a ser ocupado por mulheres, exclusivamente, para outras questões que dizem respeito ao funcionamento social a partir da expressão ‘exclusivo’ emergirem. Como esse termo significa na porta do banheiro feminino nas atuais condições de sua produção?

A compreensão do que passamos a compreender como efeitos de sentido possíveis de serem apreendidos perpassa o nível da decodificação de um enunciado, visto que compreender é saber como os discursos produzem sentidos entre interlocutores, em condições de produção específicas e isso faz funcionar as relações de sentido que culminam nas interpretações.

Nessas condições, a compreensão é o objetivo do analista de discurso, uma vez que ele não se detém à interpretação, mas busca compreendê-la, isto é, “procura compreender como um objeto simbólico significa, como ele é sujeito e produz gestos de interpretação” (Orlandi, 2007, p. 149). Podemos ir mais longe, dizendo que predominantemente este deveria ser o objetivo da escola e, consequentemente, do professor. Porém, muitas atividades na escola dadas a esse fim não realizam o processo de interpretação, muito menos permitem momentos de leitura para que haja a compreensão.

Mais importante é entender que assim como a compreensão, a interpretação é necessária, pois a interpretação é uma injunção e o sujeito se vê determinado a interpretar; isto é, a atribuir sentido (Orlandi, 2017). E que a compreensão se organiza pelo objeto de interpretação, que se constitui como um gesto que interfere na formação de sentidos, devido à relação discursiva que estabelece com o funcionamento da ideologia.

Portanto, se considerarmos a linguagem “como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (Orlandi, 2001, p. 15), a leitura deve ser entendida, consequentemente, como um processo de compreensão, que torna possível o trabalho com o universo do simbólico; visto que, o sujeito traz, “para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem” (Orlandi, 2012, p. 50).

Daí a importância de se assumir uma noção de leitura discursiva não só fora, mas dentro do contexto escolar, uma vez que neste espaço se costuma

excluir o fato de que aluno-leitor se relaciona com diferentes formas de linguagem.

Uma problematização sobre esse tema vem sendo proposta desde 1983, quando Orlandi (2012) dispôs-se a discutir sobre a constituição da leitura em consideração às diversas relações que permeiam o processo social de produção da linguagem. Fundamentada na perspectiva da AD, Orlandi (1987; 1988; 2012) produziu uma reflexão crítica sobre a natureza do texto e sua relação com a produção de leitura, inaugurando uma perspectiva discursiva da leitura. Nas suas reflexões, Orlandi (2000, p. 37) procurou afirmar que a noção de leitura não poderia ser reduzida à concepção tomada pela linguística tradicional – como "a apreensão de um sentido (informação) que já está dado", porquanto ela encara o texto apenas como um produto pronto, que deve ser decodificado.

Desse modo, entendemos que para se assumir uma perspectiva discursiva é importante considerar alguns componentes que podem indicar a dinâmica do processo de leitura: a) a relação que se estabelece entre o leitor real e o leitor imaginário; b) os modos de leitura que são possíveis, propostos ou pressupostos; c) o implícito, isto é, "aquilo que não está dito e que também está significando" (Orlandi, 2012, p. 11); d) a intertextualidade, que é a relação de sentidos que se estabelece entre um texto e outros possíveis; e) a posição social que ocupam os interlocutores que produzem e leem um texto; f) e os diversos tipos de discurso (Orlandi, 2012).

Essas relações, como afirma Orlandi, mostram que a leitura "pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler" (2012, p. 11). Saber ler não é apenas entender o que está dito no discurso é também perceber o que não está dito, mas significa. Tal questão é cara à AD: compreender o não dito como constitutivo do sentido.

Sendo assim, a leitura implica conceber os sentidos enquanto aqueles que não estão apenas postos na linearidade de uma materialidade linguística ou imagética (leitura parafrástica), mas que podem variar e serem outros (leitura polissêmica). Analisar atividades de leitura implica em pensar nesses processos de leitura pelo sujeito que deve obedecer às atividades, mas, mais complexo ainda, fazer com que o sujeito mediador do processo de ensino reflita sobre o que se cobra e se espera como produto final de uma dada atividade.

Como a leitura é uma prática que se constitui pelos domínios linguísticos, pedagógicos e sociais, a reflexão não deve ser restringida ao seu caráter mais técnico, visto que isso “conduz ao tratamento da leitura apenas em estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas” (Orlandi, 2012, p. 35), desvinculando dela o caráter social e histórico, e por conseguinte, a possibilidade de se ouvir os efeitos de sentido.

Para a teoria do discurso, o trabalho de leitura supera o jargão que implica em fazer o exercício de ler as entrelinhas, os pressupostos e subentendidos no texto; ela provoca a superação de uma compreensão que deseja ver que “há uma verdade oculta atrás do texto”.

Não se trata disso, tratamos é do entendimento de que a leitura implica em “gestos de interpretação que constituem a materialidade verbal ou imagética que o analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender” (Orlandi, 2001, p.26). A partir do conhecimento desse dispositivo, podemos nos valer dos conceitos teóricos e analíticos que permitam, “não só tratar metodologicamente a questão da interpretação em nossa relação com a linguagem enquanto analistas, como tratar da interpretação no próprio sujeito que fala, pois toda locução já carrega em si um gesto de interpretação” (Orlandi, 1998, p.19-20).

Propomos mostrar com o nosso exercício de análise que há um trabalho possível em relação à compreensão que se dá por meio da prática de leitura que acontece quando o sujeito assume a posição enquanto leitor de discursos (Orlandi, 1998). Estudando o discurso trabalhamos com gestos de interpretação em relação à produção dos sentidos, uma vez que o analista do discurso “não fica só na interpretação, ele procura compreender como um objeto simbólico significa, como ele é sujeito e como produz gestos de interpretação” (Orlandi, 2020b, p.155), reiteramos.

Nessa pesquisa, buscamos traçar uma perspectiva de reflexão para as questões relativas às práticas de leitura na escola, especificamente, nos anos iniciais ao olharmos para o corpus.

2.2 O sujeito-leitor numa perspectiva discursiva

Introduzimos nossa reflexão assumindo uma concepção de sujeito, concebida e pensada a partir do discurso, “da relação estabelecida pela língua

e os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer" (Silva; Araújo, 2017, p.32). Para o desenvolvimento da pesquisa, objetivando refletir sobre a constituição do sujeito-leitor, buscamos traçar alguns contornos na definição de uma noção de sujeito, refletindo sua relação constitutiva com os conceitos de ideologia e de inconsciente, a fim de propor um olhar mais específico para as particularidades de sua relação com a leitura. Trabalhando, portanto, com as questões da incompletude do texto, a ilusão do sujeito, o enunciado enquanto unidade constitutiva do discurso, a previsibilidade e a imprevisibilidade da leitura.

Em Orlandi (2017a), encontramos algumas reflexões que, numa referência à Sartre (1943), percorrem um olhar à ilusão da liberdade. Para a autora, a formação do sujeito pensado na AD implica na problematização de que "a primeira objeção é sempre a dos que se preocupam com a noção de liberdade do sujeito, tão cara à forma histórica do sujeito capitalista: livre e responsável" (Orlandi, 2017a, p. 16). Para Sartre, explica a autora, a liberdade, enquanto injunção, sempre é situada e é inseparável do projeto de existência da pessoa, isto é, "das condições concretas do seu exercício, na relação dialética entre subjetividade e história" (op. cit.). À ilusão de liberdade sartreana, segundo Orlandi, que diz respeito à ilusão discursiva do sujeito como origem e produtor de sentidos, a AD desenvolverá uma teoria não-subjetiva do sujeito e da língua(gem) que vai ao encontro da conjugação entre sujeito, história e ideologia (Orlandi, 2017a).

Assim, entramos com as questões discursivas, pensando no descentramento do sujeito, no Outro "que me constitui naquilo que digo" (Orlandi, 2017a, p.17). Nas palavras de Courtine (1999): na historicidade, na sociedade e no interdiscurso como constitutivos do eu.

Nesse processo de afetação do sujeito pela ideologia, Althusser, mais especificamente na formulação do conceito de ideologia, explica que ela é "caracterizada não só como aquilo que produz o assujeitamento nos indivíduos, mas também cuja existência é material, representando a relação imaginária entre tais indivíduos com suas condições reais de existência" (Souza, 2021, p.291). Segundo Althusser:

> a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais [nas] relações sociais de produção e de

> reprodução compreendem necessariamente, como parte integrante, aquilo que Lênin chama de “relações sociais [jurídico-] ideológicas”, as quais, para funcionar, impõem a todo indivíduo-agente a forma de sujeito. Os indivíduos-agentes, portanto, agem sempre na forma de sujeitos, enquanto sujeitos (Althusser, 1978, p.67).

Essa formulação, por sua vez, leva a um deslocamento em relação à constituição da forma-sujeito histórica do capitalismo. Para isto, voltamos ao funcionamento do interdiscurso, pois, por meio do interdiscurso é “que podemos encontrar uma forma de pensar a conjugação entre ideologia e inconsciente” (Orlandi, 2017a, p.24). Assim, é através do interdiscurso, deste complexo dominante das formações discursivas, que se define o Outro, a exterioridade, a memória discursiva atravessada pelo imaginário e estruturada pelo esquecimento.

Dessas reflexões resultam consequências que se voltam para a questão do sujeito no que tange tanto a questão da ideologia que o afeta e determina quanto do inconsciente que o constitui. Porque há um caráter comum entre ideologia e inconsciente, entre seu funcionamento, sua estrutura e a produção das evidências subjetivas no e para o sujeito, que “se conjugam na ilusão do sujeito como origem; mas, pensando a historicidade, na AD, esta evidência se acompanha de outra, a ilusão referencial, ou seja, a da evidência de sentido” (Orlandi, 2017a, p.21). Uma evidência perseguida pela escola quando cobra do aluno uma única resposta.

Temos aí a base da formação teórica da AD, que se fundamenta no conceito de ideologia e no de inconsciente. No cerne da questão: a ideologia funciona,

> em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (Pêcheux, 1995, p.162).

Com a forma-sujeito-histórica constituída – pela interpelação do indivíduo em sujeito através da ideologia –, “dá-se então o processo de individualização do sujeito” (Orlandi, 2017b, p.187) moderno, caracterizado “como sujeito jurídico, com seus direitos e deveres e sua livre circulação social” (op. cit); um sujeito que

é dividido em si – pelo sistema capitalista – e entre si – pela divisão do/no trabalho (Orlandi, 2017a).

Há, no funcionamento da ideologia, um sujeito que se constitui pela/na história, no inconsciente e no esquecimento, que “não pode reconhecer sua subordinação, seu assujeitamento ao Outro, [...] já que essa subordinação-assujeitamento se realiza precisamente no sujeito sob a forma da autonomia” (Pêcheux, 1995, p.182).

É o Ego-imaginário do sujeito (Pêcheux, 1995), o idealismo, que dá início ao funcionamento espontâneo da forma-sujeito, isto é, por meio da relação imaginária com a realidade que se constitui o que é (o efeito) representado por um sujeito. Assim, não se pode pensar na ideologia e no inconsciente como elementos da ordem da linguagem, mas sim como elementos constitutivos da ordem do discurso, ou seja, de todo sujeito (Grigoletto, 2005).

Aqui vale a pena fazer referência ao desdobramento do sujeito ideológico, proposto por Pêcheux (1995), entre sujeito da enunciação e sujeito universal. O sujeito da enunciação, em uma relação com a forma-sujeito, só acontece pelo movimento de reprodução e de dissimulação dos saberes que circulam no interdiscurso. Ou seja, sob a forma da identificação-unificação do sujeito consigo mesmo (Pêcheux, 1995).

De outro lado, o sujeito universal, isto é, a identificação do sujeito com o universal, abre espaço para a contradição, “o que aponta para diferentes posições sujeito no interior de uma mesma Formação Discursiva” (Grigoletto, 2005, p.62).

Na perspectiva do materialismo histórico, ainda há a possibilidade de se pensar a relação entre ideologia e inconsciente, como propõe Orlandi (2017a), através da materialidade da língua – enquanto sistema significante material –, e da história – enquanto materialidade simbólica.

Desse modo, a partir de Pêcheux, os estudos sobre o sujeito passam a ser conduzidos pela sua dimensão histórica, política, social e ideológica, trazendo inúmeras contribuições cruciais para o quadro teórico da AD e, principalmente, para “a compreensão da constituição dos sujeitos e da produção dos sentidos, em que se presentifica fortemente a ideologia” (Orlandi, 2017a, p.23). É sobre essa conjugação entre sujeito, ideologia e inconsciente que se procura refletir aqui. Esta é a indicação para uma teoria não subjetivista do

sujeito, das condições ideológicas, da reprodução e da transformação das relações de produção, da conjugação deste “e” – quando se fala de ideologia (no sentido marxista) e inconsciente (no sentido freudiano) (Pêcheux, 1995).

Enfim, trabalhar com o sujeito, considerando a articulação entre ideologia e inconsciente é, sobretudo, reconhecer os princípios de uma teoria não-subjetivista da subjetividade que determina os processos “de ‘imposição/dissimulação’ que constituem o sujeito, ‘situando-o’ (significando para ele o que é) e, ao mesmo tempo, dissimulando para ele essa ‘situação’ (esse assujeitamento) pela ilusão da autonomia constitutiva do sujeito, de modo que o sujeito ‘funcione por si mesmo’” (Pêcheux, 1995, p.133).

Para compreender essa relação sujeito/ideologia/inconsciente é necessário retomar a questão dos domínios (da falha), que toca tanto o inconsciente quanto a ideologia.

O domínio da falha, isto é, do inconsciente, insere-se no elo da psicanálise e da linguística, pois “se ocupa de fatos problemáticos à descrição, mas que são visíveis à sintaxe, pondo em jogo o ‘eu’” (Orlandi, 2017a, p.23); ao passo que, o domínio da ideologia:

> o da outra falha, que é o lugar da história, encontra dificuldades suplementares para seu desenvolvimento, porque tem de se confrontar com a diferença introduzida pelo discurso – como noção fundadora – e a inscrição do sujeito e da língua no processo histórico. (Orlandi, 2017a, p.23).

Como efeito, diz Orlandi (2017a), não basta possuir uma estrutura similar, se na (sua) própria existência, da ideologia e do inconsciente, (seu) funcionamento é dissimulado, já que produzem efeitos diferentes, de ordem diferente[5].

É, pois, na memória estruturada pelo esquecimento[6] e atravessada pelo imaginário, que se constitui nossa memória do dizer, ou seja, é na materialidade

[5] No caso da AD, o domínio da falha é o da ideologia, e no da psicanálise, é o do inconsciente (Orlandi, 2017a).

[6] No espaço teórico da AD, há duas noções de esquecimento, que são teorizadas por Pêcheux (1995), levando em consideração a concepção de subjetividade: o esquecimento nº 1 e o esquecimento nº 2. Conforme o autor, o esquecimento nº 1 é compreendido como a ilusão subjetiva de que o sujeito se encontra na fonte do sentido – sendo predominantemente interdiscursivo; enquanto o esquecimento nº 2, associa-se a ilusão subjetiva de que o sujeito controla o sentido do que diz. Ambos agem de forma articulada no processo de tornar o sujeito livre (dentro da formação discursiva que o domina).

contraditória do interdiscurso, que se encontra, consoante Orlandi (2017a), uma maneira de se conjugar este “e” entre inconsciente e ideologia, uma vez que, é no funcionamento do interdiscurso que há o Outro, a memória discursiva – *algo fala*/*a voz sem nome*.

Em suma, a relação ideologia/inconsciente é uma relação materialmente ligada[7] (Pêcheux, 1995), pelo funcionamento, pela (falha da) língua, pela historicidade, pelo equívoco, capaz de materializar o (indivíduo em) sujeito. Este “e” que *conjuga* é o “e” que, também, *separa*[8].

Diante disso, por meio da pesquisa buscamos propor algumas reflexões acerca do trabalho com a leitura e, por conseguinte, com os textos na escola, uma vez que não tem como falar sobre leitura sem falar sobre sujeito. E não tem como falar sobre leitura sem falar sobre escrita e autoria, pois a leitura “ocorre sob os efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto (pontos de entrada) e o percurso da historicidade do leitor em relação ao texto (pontos de fuga)” (Cassano, 2003, p.76). Interessa-nos, então, discutir a diversidade da leitura, a partir de um sujeito-leitor, que ao praticar a leitura, o faz identificando-se com esse sujeito histórico, e assim instituindo-se como efeito-sujeito (Indursky, 1998).

2.3 A intermediação de uma perspectiva discursiva no ensino de leitura

A pergunta que colocamos ao iniciar essa subseção é: como tematizar a AD em relação ao ensino da leitura frente ao esboçado acima? Reiteramos que cabe o exercício de deslocar alguns pontos acerca da linguagem, do sujeito, da história, mais especificamente, da interpretação.

Segundo Orlandi (1998), o sujeito interpreta através de filiações históricas, por meio de redes de memória que o inscreve em determinadas formações discursivas e não em outras; ou seja, se de um lado, o sujeito para atribuir sentido

[7] Como mostra bem Pêcheux (1995, p.133-134), é, precisamente, através da formulação de Lacan, sobre o inconsciente ser o discurso do Outro, que se pode “discernir de que modo *o recalque inconsciente e o assujeitamento ideológico* estão materialmente ligados, sem estar confundidos, no interior do que se poderia designar *como o processo do Significante na interpelação e na identificação*”.

[8] É no texto sobre o “e”, que Orlandi (2017a, p.20) explica: “Como o que *conjuga* é discurso, o efeito em que jogam a conjunção ‘aditiva’ e a conjunção ‘disjuntiva’ não é transparente, considerando que esta conjunção – ideologia, inconsciente – é a do sujeito dividido, dos sujeitos divididos e de sentidos que se movem incessantemente entre a estabilidade e o equívoco”.

adentra a certos discursos (ao passo que é afetado/tomado por eles), filiando-se a uma memória discursiva, a interpretação, enquanto gesto (carregada desta filiação que se dá pela história), sofre em vista dos esquecimentos que faz o sujeito pensar que a atribuição de sentido só poderia ser aquela e não outra.

Vemos, assim, que a interpretação não é dada, mas vai-se constituindo por meio de filiações/teias de um processo simbólico-ideológico que rege o sujeito. Desse modo, não há como limitar pedagogicamente uma forma de 'ensinar' os gestos de interpretação, como pressupõe a escola.

Nessa perspectiva, a escola trata o ensino da leitura de forma equivocada: a toma como um esquema de reprodução, em que a melhor leitura é considerada através de um modelo restrito oriundo de discursos autorizados (seja do professor, seja do LD) que, consequentemente, "impede a possibilidade de se instaurar o leitor sujeito", pois, ele fica obrigado a reproduzir certo "modelo de leitura, custe o que custar" (Orlandi, 2012, p.45). Entendemos que olhar para atividades de leitura implica em olhar o que esse professor projeta sobre o aluno e, consequentemente, espera dele.

Sabemos ser na interação, estabelecida pela leitura (leitor-texto-leitor), que são considerados todo um conjunto de constituintes, "condições de produção da leitura, as histórias das leituras que abrangem o texto e o leitor" (Orlandi, 2012, p.46).

Pelas vias da AD, o ensino da leitura pode promover um olhar sobre a interpretação na multiplicidade de sentidos possíveis que cabem num discurso em vista dos limites entre a leitura polissêmica e a leitura parafrástica. Pois é nesta tensão que se estrutura todo o funcionamento da linguagem (Orlandi, 2001). Essa tensão ocorre pelo jogo entre o ideológico e o simbólico presente nos discursos (processo polissêmico) e é ressignificado (processo parafrástico) quando reproduzido e reescrito. Sob esta perspectiva, fica ao professor preceitos fundamentais: não existe uma leitura verdadeira, mas sim possibilidades de leitura, porque os sentidos nunca estão claros ou fechados em sítios de significação sem a possibilidade de fissuras.

Muitas vezes, no contexto escolar ainda se trabalha na falha de que existe um leitor ideal, pois o leitor real (aquele produzido pela própria escola), "tem uma leitura linear, superficial e de 'aparência'" (Orlandi, 1998, p.23).

Para que a leitura não se estabilize num caráter de estrita aprendizagem formal, o que se pode propiciar é tornar os sentidos menos opacos ao olhar leitor em vista de uma provocação à capacidade de interpretação do sujeito-aluno, promovendo uma ação metodológica da leitura que não seja apartada da historicidade e das condições de produção.

Diante disso, o sujeito é pego pelo jogo da língua na história, pelos sentidos não estabilizados. Não é o discurso enquanto objeto simbólico que afeta em si o sujeito interpretante, mas sim a relação que este estabelece entre linguagem/pensamento/mundo, pois algo “do mundo tem de ressoar no ‘teatro da consciência’ do sujeito para que faça sentido” (Orlandi, 1998, p.20); e, para ressoar é preciso uma forma material da língua e da história: o discurso.

Em suma, cada indivíduo faz um gesto de interpretação (o seu gesto) que não é transferível, por isso a interpretação não pode ser ‘ensinada’ por meio de exercícios, muitas vezes, mecânicos à espera da resposta correta, mas sim trabalhada e transformada. É nesse sentido que atendemos as contribuições da AD como teoria a colaborar para as ações dos professores.

> Na Análise de Discurso há sentidos que não se aprendem, em termos de transmissão de sentidos (posição conteudista), mas se aprende em termos teóricos e analíticos, isto é, pode-se entrar no discurso da Análise de Discurso, e, por aí, vislumbrar a possibilidade de uma leitura “outra”, estabelecer uma relação com o funcionamento do discurso e aprender o gesto de interpretação (Orlandi, 1998, p.21).

O que se propõe discursivamente é uma prática de ensino de leitura que trabalhe com a questão de que o sentido sempre pode ser outro, pois há na constituição da leitura um efeito de alteridade. A leitura, reiterando, enquanto gesto de interpretação, deve ser pensada na escola como lugar de experimentar sentidos. De ‘provar’ as situações do dizer, com seus muitos efeitos, o que implica, muitas vezes, pôr-se em contato com o não sentido, com o descontrole, uma vez que, ‘provar’ é “estabelecer as bases jurídicas que legitimam um sentido [...] mas também é experimentar, sentir o saber” (Orlandi, 1998, p. 23).

E essa mudança só é possível quando se começa a (re)pensar as políticas e as práticas educacionais, compreendendo seu funcionamento. Na sequência,

apresentamos de modo mais detalhado o percurso metodológico que envolveu a trajetória da pesquisa, antes de adentrar à análise do corpus.

3 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

Nessa seção, apresentamos a organização da metodologia de trabalho da pesquisa. Trata-se de uma pesquisa que se inscreve na área da AD de linha francesa.

Conforme anunciado, temos por objetivo geral tecer uma reflexão sobre a prática da leitura na escola, por meio da análise de cinco atividades, sendo: a) duas atividades do livro do 4º ano da coleção *Projeto TEMA: tempo de mais aprender: letramento e alfabetização linguística* (Macambira; Freitas, 2019), e b) três atividades trabalhadas no livro do 5º ano da mesma Coleção, no município de Toledo (PR), nas aulas de Língua Portuguesa.

Os objetivos específicos se orientam pelo seguinte caminho: a) compreender a concepção de leitura a partir da AD francesa; b) refletir sobre o sujeito-leitor no espaço escolar; c) problematizar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e d) analisar atividades de leitura voltadas às turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental.

Na perspectiva teórica da AD não há uma metodologia pronta para ser usada pelo analista frente ao corpus de pesquisa, porque é “o objeto e as perspectivas da pesquisa que vão impondo a teoria” (Marques, 2011, p.62). Desse modo, os procedimentos de análise estarão pautados numa abordagem qualitativa e interpretativista, considerando que sem interpretação não há sentido, pois a língua se constitui a partir do movimento social de seu uso pelo falante. É, portanto, constituída pela exterioridade, pelas ideologias e historicidade (Orlandi, 2001).

Segundo Silva e Araújo (2017), a AD olha o objeto de investigação em seu contexto de produção, cuja preocupação é de proceder a uma análise voltada à “exaustividade vertical” (Orlandi, 2009).

Enveredar por essa perspectiva metodológica é saber que o discurso é atravessado por “falhas, opacidades, contradições que lhe são constitutivas, ou em outras palavras, por suas heterogeneidades” (Marques, 2011, 71). Sendo que a trajetória da pesquisa é marcada por *ir constituindo-se*; o que não significa sem direção, mas sim num movimento de escuta do corpus que leva à teoria e vice-versa.

Consequentemente, a prática analítica, segundo Orlandi (2001, p.64), “é um processo que começa pelo próprio estabelecimento do corpus e que se organiza face à natureza do material e à pergunta (ponto de vista) que o organiza”. No caso deste estudo, como as atividades de leitura afetam a sua aprendizagem, por exemplo?

Podemos afirmar que na AD a metodologia se constrói num movimento contínuo, portanto, entre a teoria e a análise, uma vez que se parte de um universo discursivo “entendido como um conjunto potencial de discursos que podem ser objeto de análise, para se estabelecer um campo discursivo de referência, constituído por um tipo específico de discurso” (Granthan; Caseira, 2011, p.17). Daí se materializa o espaço discursivo, em que se delimita o que pertence e o que não pertence ao corpus discursivo. No caso desse estudo, partimos do espaço escolar e procedemos ao recorte de atividades que tocam questões em face da leitura.

A partir da delimitação do corpus discursivo, realizamos a coleta de cinco atividades de leitura voltadas às turmas de 4º e 5º ano do ensino fundamental, selecionadas “de acordo com os objetivos de análise e organizadas em recortes discursivos" (Granthan; Caseira, 2011, p.17), isto é, em unidades discursivas correlacionadas com a linguagem e com a situação.

Nesta perspectiva, o analista, ao constituir seu corpus a partir de recortes discursivos, o expõe as condições de produção. Assim, um dos primeiros pontos a considerar no processo é a delimitação do corpus. Na medida em que os primeiros movimentos de análise são feitos, conceitos e noções se apresentam, “pois a análise de discurso tem um procedimento que demanda um ir-e-vir constante entre teoria, consulta ao corpus e análise” (Orlandi, 2001, p.67).

Segundo Orlandi (1998), a delimitação do corpus na AD não segue critérios empíricos, mas sim teóricos, pois, a análise não deve ser considerada em relação ao material linguístico em si e em sua extensão, mas em relação à temática e aos objetivos da pesquisa. Não se trata em trabalhar com as marcas linguísticas em si, uma vez que não dizem muito em relação a um discurso, mas é preciso considerar o modo como elas permitem compreender o funcionamento do corpus.

Nesta perspectiva, o que se analisa são “estados de um processo discursivo sem pretender fechar esses estados em si mesmos, mas, antes,

vendo neles relações com outros estados, igualmente significativos, desse processo" (Orlandi, 1998, p.10). Em outras palavras, o que se tem é um *continuum* discursivo, em que o início e o fim não são determinados percentualmente. O que interessa no processo de investigação do discurso é como o texto produz sentidos e o que o texto organiza em sua discursividade, em relação ao funcionamento da língua, do discurso e da ideologia.

Desse modo, a AD está interessada no texto enquanto um objeto empírico, inacabado, complexo de significação, que lhe permita ter acesso ao discurso, e não como objeto final de sua explicação, uma vez que o "trabalho do analista é percorrer a via pela qual a ordem do discurso se materializa na estruturação" (Orlandi, 2020, p.61). Para que a análise seja possível, é preciso compreender como funciona o discurso, que deriva da relação entre os domínios do interdiscurso e do intradiscurso em sua relação com as formações discursivas.

O que caracteriza o interdiscurso é a ordem do repetível, da constituição do discurso, que não é diretamente acessível ao analista, pois é "o interdiscurso que regula os deslocamentos das fronteiras da formação discursiva" (Orlandi, 1998, p. 12), enquanto o intradiscurso é do nível da formulação do discurso, pelo qual o sujeito intervém no repetível. No interdiscurso, o sujeito não tem nenhum lugar em si, já que há sempre um dizível oriundo de uma exterioridade discursiva, que é exterior ao sujeito do discurso, e que ao mesmo tempo, torna o seu dizer possível porque é se inscrevendo no já-dito que o sujeito ressignifica e se significa.

A partir daí, o sujeito tem "um espaço possível de singularidade nos desvãos que constituem os limites contraditórios das diferentes formações discursivas" (Orlandi, 1998, p.12) que são postas à explicitação por meio das análises. A noção de formação discursiva[9] atravessa o método da AD, uma vez que ao fazê-la emergir do corpus permite ultrapassar a ilusão de um discurso monofônico e propor uma leitura constituída pelas diferenças, pelo movimento e pelo confronto de pontos de vista dentro de um mesmo corpus.

[9] Compreende-se o conceito de formação discursiva como: "espaço no qual se dá a constituição de sentidos; onde os sujeitos, por meio de suas identificações e determinadas formações ideológicas (FIs), manifestam seu posicionamento" (Pruinelli, 2020, p.115).

Em cada gesto de interpretação, as formações discursivas se estabelecem e determinam as relações de sentidos, no contínuo movimento entre paráfrase e polissemia (Orlandi, 1998). É no domínio dessa metodologia que se delimita o objeto de investigação, pois de acordo com Orlandi (1998, p.14), é “no interior do campo discursivo que se constitui um discurso e a hipótese é a de que esta constituição pode ser descrita em termos operações sobre formações discursivas já existentes (gênese e interdiscurso)”, o que permite ao analista explorar o dito e o não-dito presentes na discursividade.

Consoante Orlandi (1998, p.15), para cada domínio de realidade que se procura analisar deverá ser elaborado procedimentos analíticos e um quadro teórico de referência que permita compreender as relações de sentido em cena, pois, em “cada movimento de análise recupera-se aspectos teóricos que são confrontados com os procedimentos de análise em questão” (Orlandi, 1998, p. 15).

Em relação ao corpus da pesquisa da dissertação, nos últimos quarenta anos, estudiosos da linguagem têm-se debruçado em estudar as causas da “crise da leitura” no Brasil, apontando, consoante Prado (2007), tanto razões políticas e sociais.

No que tange ao déficit educacional, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira (Inep), o percentual[10] de crianças com dificuldade para ler e escrever passou de 15,5%, em 2019, para 33,8% em 2020. Esses dados, que são relativos ao Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), mostram o quanto a pandemia acentuou o déficit educacional, principalmente, na alfabetização. No entanto, os índices ruins também são perpassados pelos problemas de exclusão social, as condições precárias dos materiais ofertados em escolas públicas, a formação deficitária dos professores, a ausência ou precário acesso a metodologias diferenciadas e etc. O que observamos são carências em relação aos diversos níveis tocando o ensino, que leva aos problemas de leitura, pois “quando [a escola] ensina a ler, muitas vezes, não propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão, isto é, não se atinge o funcionamento da linguagem” (Cassano, 2003, p. 75).

---

[10] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/09/19/deficit-na-alfabetizacao-dobrou-com-a-pandemia. Acesso em: 08 de out. de 2023.

E aí vemos a necessidade de perceber, analisar e problematizar as falhas, os equívocos e as lacunas presentes no dia a dia da sala de aula. E, assim, chegamos ao corpus: afinal, como estão sendo propostas as atividades de leitura nos anos iniciais do ensino fundamental?

Dentre os anos que envolvem o ciclo do Ensino Fundamental I, escolhemos coletar atividades trabalhadas nos 4º e 5º anos em escolas públicas do Município de Toledo (PR). Efetuamos a delimitação do corpus, inicialmente, por meio do contato com duas professores de duas escolas[11] da rede pública do Município de Toledo (PR), situadas em comunidades diferentes. O critério de seleção das escolas deu-se em razão da pesquisadora ter lecionado em ambas durante os três últimos anos (2020, 2021 e 2022). A coleta foi iniciada em setembro de 2022 e encerrada no mês de dezembro do mesmo ano.

O material disponibilizado pelos docentes é composto por 18 atividades, que compõem não apenas a disciplina de Língua Portuguesa, mas, também, das disciplinas de Matemática, Geografia e História (em vista das professoras trabalharem todas as disciplinas nas referidas séries).

No quadro abaixo classificamos as atividades recebidas durante a coleta do material.

Quadro 1 – Atividades coletadas no 4º ano

Natureza das Atividades	Componente Curricular	Quantidade de Atividades
Atividade no Caderno: Perguntas e Respostas	Língua Portuguesa	4 atividades
Atividade Avaliativa	Matemática	1 avaliação
Atividade Avaliativa	Língua Portuguesa	1 avaliação
LD: TEMA[12]	Língua Portuguesa	3 capítulos

Fonte: Elaboração Própria

Quadro 2 – Atividades coletadas no 5º ano

Natureza da Atividade	Componente Curricular	Quantidade de Atividades
Atividade Avaliativa	Geografia	1 avaliação
Atividade Avaliativa	História	1 avaliação

[11] Os nomes das escolas serão preservados já que esses dados não implicam nos resultados da pesquisa.

[12] MACAMBIRA, Daniela Miranda da Costa. FREITAS, Gilvanira. **Projeto TEMA**: tempo de mais aprender: letramento e alfabetização linguística. Fortaleza: Aprender Editora, 2019. (Coleção Projeto TEMA: tempo de mais aprender: letramento e alfabetização linguística).

Atividade Avaliativa	Língua Portuguesa	2 avaliações
Atividade Avaliativa	Matemática	1 avaliação
Atividade Avaliativa de Leitura	Língua Portuguesa	1 avaliação
Atividade no Caderno: Pergunta e Respostas	Língua Portuguesa	1 atividade
LD: TEMA	Língua Portuguesa	2 capítulos

Fonte: Elaboração Própria

Dentre as atividades coletadas, separamos atividades da disciplina de Língua Portuguesa. E, num recorte mais específico, atividades de leitura do livro do 4º ano e do 5º ano da coleção *Projeto TEMA: tempo de mais aprender: letramento e alfabetização linguística* (Macambira; Freitas, 2019). Em recuperação ao processo histórico do trabalho com a Língua Portuguesa, sabemos que ele é marcado pela influência de várias concepções e conceitos que permeiam documentos e orientações curriculares no processo de ensino/aprendizagem da língua (desde a linguagem como expressão do pensamento, a linguagem como instrumento de comunicação e a linguagem como diálogo e interação), cujas concepções coexistem em sala de aula, fazendo com que professores e alunos sejam "interpelados" por essas formações discursivas que representam um modo de trabalho com a linguagem.

Em vista dos objetivos dessa pesquisa, questionamos: que práticas têm delineado o ensino de leitura? Estaria nessa prática uma problemática que responde aos percalços sobre os problemas com a leitura enfrentados na escola? Embora tais questionamentos não sejam novos, eles justificam pesquisas que problematizam, "olhar para a leitura na perspectiva discursiva, que enfoque o processo de leitura junto aos que trabalham com seu ensino" (Prado, 2007, p.3).

A fim de buscar respostas, problematizamos os documentos oficiais de ensino no tocante ao ensino de leitura nos anos iniciais, com o intuito de refletir sobre o que essa voz autorizada propõe em relação ao ensino de leitura como meio para analisar os encaminhamentos de leitura que estão sendo levados à sala de aula. Esclarecemos que a reflexão aqui proposta não recai sobre o professor, mas aos discursos pedagógicos que o orientam.

Sendo assim, elegemos a BNCC (2018) como documento para as reflexões que propomos. A escolha se justifica pelo fato de este ser um documento determinado pelo Ministério da Educação para orientar o trabalho docente em todo território nacional. Compreendemos que iniciar a análise a partir de uma apresentação da base implica em vislumbrar um cenário das perspectivas que orientam as ações na escola.

A justificativa para elegermos como corpus atividades de leitura dos anos iniciais do ensino fundamental, deve-se ao fato de acreditarmos que está é a etapa da educação básica em que se inicia o processo formal de formação do sujeito-leitor. Compreendemos que analisar quais práticas/processos/gestos de leitura estão sendo propostos dentro das salas de aula propicia vislumbrar um cenário de como os alunos estão interagindo com os discursos e sendo formados como sujeitos leitores na escola.

Partimos da hipótese de que, no cenário atual de ensino, a maioria das propostas e atividades de leitura induzem os alunos a permanecerem no nível de reprodução acrítica, isto é, no nível inteligível (os das leituras lineares). E, no máximo, propõem ao estudante chegar ao nível da interpretação, quando, por exemplo, o trecho exigido e copiado na atividade apresenta pelo menos alguma relação de nexo com o que sujeito aluno quer dizer.

Embora a AD não tenha emergido como uma teoria para resolver problemas do meio escolar, não deixa de estar presente e atuar nesse contexto, pois os discursos circulam, alunos e professores estão à mercê deles e sujeitos à regulagem das formações discursivas que, consequentemente, resultará na (re)produção de discursos, os quais, inconscientemente, respondem à ordem do ideológico.

Uma vez que, na perspectiva desta pesquisa, os discursos são atravessados pela ideologia e revelam em sua materialidade as diferentes formações discursivas que os constituem, as quais, oriundas das formações ideológicas, determinam para os sujeitos o que pode e deve ser dito (PÊCHEUX, 1995) é importante ressaltar que, quando se procura propor uma reflexão sobre a prática de leitura, primeiro é preciso situar-se teoricamente, porquanto, como apresenta Orlandi (2012), a noção de leitura é polissêmica, ou seja, é tomada por vários sentidos a partir do lugar de onde se fala.

Nesse sentido, a pesquisa se orienta em função de uma necessidade de refletir sobre a abordagem da leitura e, conforme vem sendo colocado, partir do momento em que se busca pesquisar a noção de leitura na perspectiva discursiva; através das contribuições da AD é preciso problematizar além da noção de discurso, também a de sujeito, a de história e a de ideologia, como buscamos fazer.

Logo, quando se assume uma perspectiva discursiva de linguagem, como argumenta Orlandi (2001), não há como não interpretar ou problematizar as maneiras de se ler os discursos e os sentidos. Desse modo, essa pesquisa também se justifica pela necessidade de problematizar as ressonâncias da concepção que permeia a noção de leitura na escola por meio da análise do corpus da pesquisa, o que permitirá traçar uma imagem de leitor que a escola forma(rá).

4 OS PERCURSOS DE LEITURA

Nesta seção apresentamos a análise das atividades de leitura praticadas em turmas do 4º e 5º anos do ensino fundamental do município de Toledo (PR), nas aulas de Língua Portuguesa. Nesse sentido, ao tomarmos tais atividades, podemos refletir sobre as metodologias de leitura que circulam na escola e problematizá-las à luz da perspectiva teórica que nos orienta.

Ao encontro desse propósito, iniciamos com uma apresentação do conceito de leitura proposta pela BNCC (2018), enquanto discurso que permeia e afeta a organização e execução das atividades analisadas.

4.1 A leitura na BNCC, uma apresentação: um pano de fundo para o diálogo com o corpus

Como resultado desse espaço de regulamentação, temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), elaborada no período de 2015 a 2018, quando o Ministério da Educação desencadeou ações concretas e planejadas para a construção de uma base nacional que fosse comum a todos os entes federados e para todas as etapas da Educação Básica. Foi uma ação decorrente da necessidade de cumprir as legislações vigentes: a Constituição Federal de 1998; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996; e o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014-2024.

Em primeira instância, sua elaboração se dá por conta do Art.210 da Constituição Federal de 1998, que propõe que sejam fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental e médio, como uma forma de assegurar a formação básica comum a todos. Ela é obrigatória e está prevista pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

> **Art. 26º.** Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter **uma base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, Lei nº9.394/1996 – grifo nosso).

Após a homologação da BNCC, em 2018, os municípios e estados tiveram a demanda de revisar e reelaborar seus currículos considerando as orientações

do documento, bem como contribuir com cada uma das escolas na construção do Projeto Político Pedagógico, o PPP.

Sua criação também é justificada pelo PNE que reitera, na meta 7, sua importância como uma estratégia para fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades.

A designação *base* carrega em si uma duplicidade semântica, pois ao mesmo tempo que se trata de um documento que serve como um "modelo" que rege/dirige o modo apropriado de (não)pensar o ensino, também é o "princípio" para a determinação de novas ações.

É importante dizer que, nas primeiras linhas do componente de Língua Portuguesa, a BNCC (2018) explicita assumir uma concepção enunciativo-discursiva[13] para discorrer sobre a linguagem; que afirma ser esta a perspectiva,

> já assumida em outros documentos, como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), para os quais a linguagem é "uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história" (BRASIL, 2018, p.67).

Ao definir o escopo teórico, o discurso da BNCC (2018) aponta para uma demarcação de limites, em que se pesa a remissão ao documento anterior; ao mesmo tempo que transpõe o que está fechado – abre o campo de negociações, a predispor-se a (re)construir as práticas de linguagem:

> o componente Língua Portuguesa da BNCC dialoga com documentos e orientações curriculares produzidos nas últimas décadas, buscando atualizá-los em relação às pesquisas recentes da área e às transformações das práticas de linguagem ocorridas neste século" (BRASIL, 2018, p.67).

Estamos percorrendo nosso olhar à noção de leitura, na BNCC, a partir do lugar de pesquisadores da linguagem, inscritas nos estudos discursivos da AD francesa, portanto, é a partir desses pressupostos que consideremos as discursividades, os efeitos de sentidos produzidos pelo documento na leitura que

[13] A ideia de uso da linguagem como prática de interação social é proposta com base em Bakhtin e Volóchinov (2010), que defendem uma concepção de linguagem enunciativo-discursiva e consideram o discurso como uma prática social que se faz a partir da interação entre locutor e interlocutor.

ora fazemos, enquanto um discurso autorizado, portanto, mobilizador de interesses políticos e econômicos. Interessa-nos pensar a base como um elemento constitutivo das condições de produção da leitura na sala de aula, por isso, buscamos contrapô-la à perspectiva assumida neste trabalho.

Podemos dizer que, os anos iniciais do Ensino Fundamental (EF) é o principal interesse de nossa análise, pois é a etapa da educação básica, segundo a BNCC (2018)[14], em que se aprofundam as experiências com a língua oral e escrita iniciadas na Educação Infantil (EI). Os eixos de integração considerados na BNCC de Língua Portuguesa são aqueles já consagrados nos documentos da área, correspondentes às práticas de linguagem: oralidade, leitura/escuta, produção (escrita e multissemiótica) e análise linguística/semiótica (que envolve conhecimentos linguísticos, textuais e discursivos).

Nos eixos são organizadas as principais competências que os alunos precisam desenvolver para usarem a linguagem de forma significativa nas atividades de leitura e de produção de textos/discursos, conforme objetivos postos no documento.

Neste momento, o nosso interesse se recai ao eixo de Leitura/Escuta, pois buscaremos sistematizar *como* a BNCC apresenta a prática de leitura, que, consequentemente, está sendo trabalhada dentro das salas de aulas. Dentro deste eixo, a BNCC propõe que se amplie "**o letramento**, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo Produção de Textos, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais" (BRASIL, 2018, p.89 – grifo nosso).

Para compreendermos as formações discursivas e imaginárias que são projetadas *na* e *pela* base, em relação ao conceito de leitura enquanto letramento, mobilizaremos a noção de letramento que Tfouni (1994) vem trabalhando. Ao discutir a dimensão histórica e a noção de sujeito do discurso,

[14] A BNCC está dividida em três partes: uma referente à Educação Infantil, outra, ao Ensino Fundamental e, a terceira ao Ensino Médio. No Ensino Fundamental, a BNCC (2018) está estruturada de acordo com os componentes curriculares, divididos em cinco áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso. Cada área do conhecimento apresenta competências específicas de área, que são organizadas em dez competências gerais e em competências específicas de cada componente curricular, que estão listadas de acordo com as unidades temáticas. As unidades temáticas listam os objetos de conhecimento e as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos estudantes.

Tfouni (1994), propõe pensar a noção de letramento numa perspectiva discursiva, entendendo o letramento enquanto um processo cuja natureza é sócio-histórica. Uma concepção que se opõe a outras[15] que estão em uso, pois "não são nem processuais, nem históricas, ou então adotam uma posição 'fraca' quanto à sua opção processual e histórica" (Tfouni,1994, p.50), e que, muitas vezes, usam a palavra letramento como sinônimo de alfabetização.

Dentro das concepções e perspectivas a-históricas de letramento, segundo Tfouni (1994), as "práticas letradas" seriam sempre práticas de leitura/escrita voltadas para a codificação/decodificação de textos escritos, ao invés de serem práticas sociais de escrita e de leitura, no qual o indivíduo pudesse descobrir a si mesmo e entender o mundo lendo e escrevendo.

Desse modo, a dimensão histórica do letramento só se dará "se o sujeito ocupar uma posição tal no interdiscurso que lhe possibilite organizar o intra-discurso (oral ou escrito) que está produzindo" (Tfouni, 1994, p.61), que não tem uma relação necessária com a escolarização e alfabetização; pois se pensarmos o discurso como uma teia a ser tecida, o intradiscurso é o "fio" do discurso, onde o sentido pode ser observado como evidente e onde um discurso pode ser formulado a partir da realidade presente.

Desse modo, a problemática do letramento escolar aponta para a discussão sobre a forma mecanizada das práticas de leitura e escrita, que não abre espaço para considerar o intradiscurso, como "matéria-prima na qual o indivíduo se constitui como sujeito falante numa determinada formação discursiva que o assujeita" (Leandro-Ferreira, 2020, p.161).

Finalmente, falemos de dois momentos (recortes) em que a BNCC (2018), menciona o termo letramento. A primeira menção do termo se dá no eixo Leitura/Escuta:

---

[15] Tfouni (1994) apresenta como o letramento tem sido compreendido e aplicado em algumas das concepções teóricas atualmente vigentes: 1) na perspectiva individualista-restritiva, a *literacy* "é vista como estando voltada unicamente para a aquisição de leitura/escrita, considerando-se aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende" (Tfouni, 1994, p.50); 2) na perspectiva tecnológica, tem-se ainda "uma visão positiva dos usos da leitura/escrita, relacionando-os com o progresso da civilização e o desenvolvimento tecnológico" (Tfouni, 1994, p.51); e 3) na perspectiva cognitivista, focaliza o aprendizado como "produto das atividades mentais, e consequentemente vê o indivíduo ("criança") como responsável central pelo processo de aquisição da escrita, uma vez que pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo" (Tfouni, 1994, p.51).

Figura 01 – Eixos no Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Fonte: (BRASIL, 2018, p.89)

O segundo momento, se dá logo na sequência, em que o documento explicita o que seriam as práticas letradas:

Figura 02 – As práticas letradas

As diversas práticas letradas em que o aluno já se inseriu na sua vida social mais ampla, assim como na Educação Infantil, tais como cantar cantigas e recitar parlendas e quadrinhas, ouvir e recontar contos, seguir regras de jogos e receitas, jogar *games*, relatar experiências e experimentos, serão progressivamente intensificadas e complexificadas, na direção de gêneros secundários com textos mais complexos.

Fonte: (BRASIL, 2018, p.89)

Ao fazer este recorte, o que fomos percebendo é que, mesmo que exista internamente um discurso por parte da base, de pensar o letramento com um processo mais amplo que a alfabetização, na ação que orienta as condições da prática de leitura observa-se um retorno ao mesmo: de associar a prática de letramento a estratégias para dominar o sistema de escrita do português. Um exemplo, desta prática está associado a forma discursiva como a BNCC (2018) propõe que sejam definidas as habilidades “mínimas” que um leitor deve alcançar:

> (EF15LP02) Estabelecer expectativas em relação ao texto que vai ler (pressuposições antecipadoras dos sentidos, da forma e

> da função social), apoiando-se em seus conhecimentos prévios sobre as condições de produção e recepção desse texto, o gênero, o suporte e o universo temático, bem como sobre saliências textuais, recursos gráficos, imagens dados da própria obra (índice, prefácio etc.), confirmando antecipações e interferências realizadas antes e durante a leitura de textos, checando a adequação das hipóteses realizadas" (BRASIL, 2018, p.95).

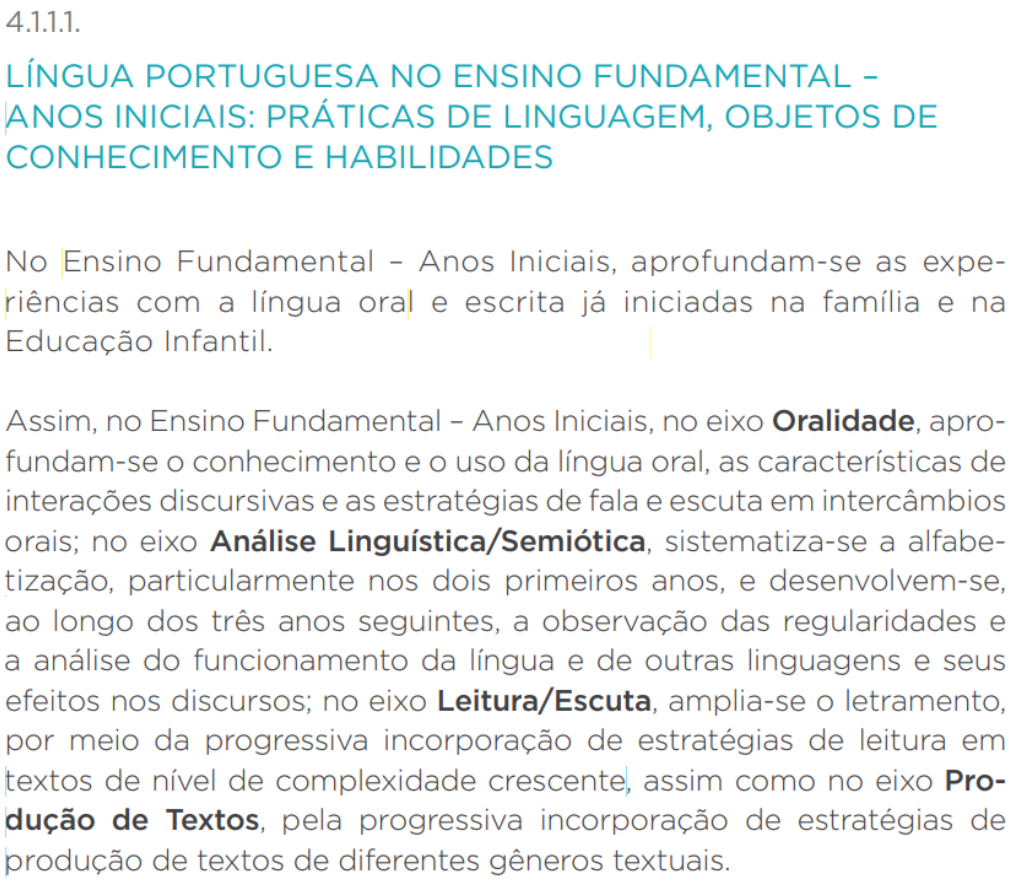
Como exposto no exemplo acima, não deixamos de considerar estas habilidades "mínimas" como um processo necessário e importante nas fases iniciais da aquisição da língua, mas a crítica se dá aos documentos de ensino, como a BNCC (2018), que não conseguem sair do que está inscrito na linguagem, para problematizar as contradições, lidar com o equívoco e incentivar as crianças a apenas analisarem os discursos, sem a certeza de compreendê-los.

Alfabetizar sem considerar o letramento "reduz o processo de leitura e escrita a um mero ato automático de codificação/decodificação de sinais gráficos" (Tfouni; Pereira; Assolini, 2018, p.17). Esse equívoco decorre de concepções que são a-históricas, no qual a noção de letramento, que é ouvida e percebida na BNCC, nos anos iniciais, é apresentada enquanto aquisição da linguagem, presa a uma ideologia que se alinha em "práticas de leitura" voltadas sempre para a codificação/decodificação.

Em síntese, o que a BNCC (2018) espera no componente de Língua Portuguesa, nos anos iniciais do EF, é que a criança se alfabetize, tornando esse o foco da ação pedagógica. Em outras palavras, os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental têm como foco a apropriação do sistema alfabético da escrita em práticas de linguagem socialmente situadas.

Nesse sentido, a proposta da BNCC (2018) é que a alfabetização seja trabalhada como um processo contínuo, mesmo que seja prevista em 2 anos, pois, consolida-se até o 5º ano (como exposto na figura 03):

Figura 03 – O processo de Alfabetização



4.1.1.1.

LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL – ANOS INICIAIS: PRÁTICAS DE LINGUAGEM, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, aprofundam-se as experiências com a língua oral e escrita já iniciadas na família e na Educação Infantil.

Assim, no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, no eixo **Oralidade**, aprofundam-se o conhecimento e o uso da língua oral, as características de interações discursivas e as estratégias de fala e escuta em intercâmbios orais; no eixo **Análise Linguística/Semiótica**, sistematiza-se a alfabetização, particularmente nos dois primeiros anos, e desenvolvem-se, ao longo dos três anos seguintes, a observação das regularidades e a análise do funcionamento da língua e de outras linguagens e seus efeitos nos discursos; no eixo **Leitura/Escuta**, amplia-se o letramento, por meio da progressiva incorporação de estratégias de leitura em textos de nível de complexidade crescente, assim como no eixo **Produção de Textos**, pela progressiva incorporação de estratégias de produção de textos de diferentes gêneros textuais.

Fonte: (BRASIL, 2018, p.89)

Assim, alfabetizar, no documento, é definido como o trabalho com “a apropriação pelo aluno da ortografia do português do Brasil escrito, compreendendo como se dá este processo (longo) de construção de um conjunto de conhecimentos sobre o funcionamento fonológico da língua pelo estudante” (BRASIL, 2018, p. 90).

Como enfatiza Orlandi (1996), devido à incompletude da linguagem, a interpretação é um espaço da falha/ do equívoco. Diante disso, o que se observa no discurso da BNCC (2018), é que: mesmo que o documento considere os eventos de letramento que nascem na Educação Infantil, isto é, que estão presentes em discursos orais de crianças que ainda não sabem ler e escrever, num determinado ponto, reduz esse ‘aprendizado’ a ‘certas habilidades’: a “alfabetização como critério para estabelecer diferenças entre processos cognitivos e comunicacionais” (Tfouni, 1994, p.53). Diferenças que não produzem “resultados nem faz diferença no cotidiano dos sujeitos, visto que não

os torna letrados" (Tfouni; Pereira; Assolini, 2018, p.17), configurando-se em forma de abismo entre aqueles que não sabem ler ou escrever dos que sabem.

Na construção desses conhecimentos, a BNCC (2018) resume as capacidades e as habilidades envolvidas na alfabetização como sendo capacidades de (de)codificação, que envolvem:

Figura 04 – Capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização

Em resumo, podemos definir as capacidades/habilidades envolvidas na alfabetização/ como sendo capacidades de *(de)codificação*, que envolvem:

- Compreender *diferenças entre escrita e outras formas gráficas* (outros sistemas de representação);
- Dominar as *convenções gráficas* (letras maiúsculas e minúsculas, cursiva e *script*);
- Conhecer o *alfabeto*;
- Compreender a *natureza alfabética do nosso sistema de escrita*;
- Dominar as *relações entre grafemas e fonemas*;
- Saber *decodificar palavras e textos* escritos;
- Saber ler, *reconhecendo globalmente as palavras*;
- Ampliar a sacada do olhar para *porções maiores de texto* que meras palavras, desenvolvendo assim *fluência* e rapidez de leitura (*fatiamento*).

Fonte: (BRASIL, 2018, p.93)

Temos, assim, que o intuito do Ensino da Língua Portuguesa nos anos iniciais, de acordo com a política educacional da BNCC, é fazer com que o aluno conheça a "mecânica" e/ou o funcionamento da escrita alfabética para ler e escrever, o que significa, principalmente: "perceber as relações bastante complexas que se estabelecem entre os sons da fala (fonemas) e as letras da escrita (grafemas), o que envolve a consciência fonológica da linguagem" (BRASIL, 2018, p.90).

Basicamente, podemos observar que no processo de alfabetização e ortografização, o discurso escolar, influenciado por uma série de crenças, faz uso, principalmente, da metalinguagem (como é o caso das relações irregulares da ortografia e suas equivalências) e “constitui-se em um tipo de discurso que exige do sujeito que se coloque numa posição em que suas experiências e conhecimento factual podem ser dispensados e negados” (Tfouni; Pereira; Assolini, 2018, p.18).

O que observamos é uma ausência nos encaminhamentos oficiais sobre um trabalho de leitura pela via da interpretação e da compreensão (Orlandi, 2020). Os documentos oficiais de ensino, documentos guia para a estruturação da educação básica, ainda mais atuam como limitadores do que pode e deve ser feito e, portanto, seguido, do que aprofundam discussões (Pfeiffer; Grigoletto, 2018).

E a consequência disso é que eles não pensam nas leituras previstas como um dos componentes de produção da leitura, ou seja, não as consideram como componentes determinantes para a elaboração de pontos-de-vista.

Desse modo, letrar não se trata do ensino e da aprendizagem da escrita e da leitura, como retoma a BNCC (2018), com uma nova roupagem, para dar a impressão de que se trata de outra coisa, como afirma Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p.23), mas que “continua reduzindo o aluno a mero decodificador de palavras isoladas e de adivinho de sua grafia, que ele muitas vezes desconhece – desse ser condenado com veemência”. Basicamente, pudemos observar que nos anos iniciais do EF, a concepção de leitura da BNCC está ligada ao desenvolvimento da alfabetização, que é atravessado por uma formação discursiva pedagógica que reforça o ensino e o trabalho da língua e, em consequência, da prática de leitura, ancorado a uma perspectiva sociointeracionista de linguagem.

Em vista do exposto, podemos dizer que quando propõe-se assumir uma perspectiva sócio-histórica e discursiva de letramento, o foco de interesse se reorienta: passamos a considerar as possibilidades da interpretação, do papel da memória, além da história da constituição dos sentidos na escrita e na oralidade; uma vez que se lança, segundo Tfouni, Pereira e Assolini (2018, p.18), “o desafio de termos de descrever o letramento dentro de uma concepção de

práticas sociais que se interpenetram e se influenciam, sejam essas práticas orais ou escritas, circulem elas dentro ou fora da escola".

É neste espaço, da interpretação, do possível, o lugar do interlocutor, "de mergulhar no complexo debate acerca da natureza da interdição de algumas formas de organização do conhecimento diante outras" (Tfouni; Pereira; Assolini, 2018, p.23), que nos interessam os estudos sobre letramento.

4.2 Análise das atividades

Partimos do princípio de que todo o discurso que circula na escola é um discurso de poder, portanto, os conteúdos e sua aplicação orientados pelos livros didáticos são discursos autorizados, inclusive, porque eles partem de um respaldo maior que diz respeito a leis que emergem de um estado político que prescreve ações para educação.

Atualmente, tomamos a BNCC (2018) como o corpo físico dessas orientações as quais todos os estabelecimentos de ensino brasileiros buscaram/estão buscando se adequar. Por isso, consideramos que os livros didáticos são espaços privilegiados para a disseminação e consolidação de discursos e práticas sociais, refletindo e produzindo relações de poder e ideologias em vista de que na sua "textualização [há o] político, entendido discursivamente: a simbolização das relações de poder presentes no texto" (Orlandi, 2020, p. 66), na materialidade das atividades "que procuramos descrever e compreender" (Orlandi, 2020, p.63).

Enquanto unidades de ensino, ao analisarmos atividades, teremos acesso ao discurso pedagógico no que concerne à prática de leitura em sala de aula, e por meio deles, abrimos um canal para olhar os efeitos de sentidos que reverberam sobre a formação do aluno leitor. Dessa maneira, se a atividade escolar é unidade de análise é porque ela significa, "como o texto organiza a relação da língua com a história no trabalho significante do sujeito em sua relação com o mundo. É dessa natureza sua unidade: linguístico-histórica" (Orlandi, 2020, p.67). E é isso o que nos interessa.

4.2.1 Livro didático de Língua Portuguesa

No município de Toledo, a seleção e a adesão dos materiais e livros didáticos é de responsabilidade da Secretária Municipal de Educação e do Conselho Municipal de Educação (CME). O processo de adesão acontece, em primeira instância, por estudo das obras didáticas e pedagógicas que são disponibilizadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

É destinando-se um prazo para que as escolas organizem um momento para que os professores da instituição avaliem a qualidade deste material; por conseguinte, a Secretária da Educação seleciona as obras que foram avaliadas positivamente, como mais completas e acessíveis para se trabalhar em sala de aula. Após a seleção coletiva, os materiais são requeridos e, às vezes, os autores vêm no município no intuito de instruir os docentes a como utilizá-los. A compra e a distribuição desses materiais é feita por meio de um contrato entre o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos (ECT), cabendo a este órgão a logística de levar os livros diretamente da editora para as escolas. Os livros chegam às escolas entre outubro e fevereiro e são utilizados a partir do início do ano letivo.

Mesmo com uma gama grande de livros didáticos disponíveis no PNLD, em 2021, o município de Toledo sentiu a necessidade adquirir materiais didáticos diferenciados para que as crianças pudessem recuperar o prejuízo causado pela pandemia, buscando recuperar a perda no ensino construído ao longo dos anos de 2020 e 2021, causado pelo contexto do coronavírus. Segundo pesquisa recente realizada pela Fundação Getúlio Vargas (FGV)[16], enquanto no mundo a média do atraso na educação é de três a nove meses, no Brasil, o retrocesso causado pelo contexto do coronavírus pode ser de até quatro anos.

Foi pensando neste contexto que a prefeitura do Município de Toledo, através de uma licitação, procurou contratar uma empresa especializada em produção e/ou distribuição de materiais didáticos pedagógicos de ensino, formação e atividades complementares, com foco no processo de alfabetização e ensino para os alunos da Pré-Escola ao 5º ano. A empresa vencedora selecionou, conforme os requisitos da licitação, o kit de livros didáticos da coleção intitulada *Projeto TEMA – Tempo de Mais Aprender: Letramento e Alfabetização Linguística*, da Editora Aprender. O qual será objeto de nossa

[16] Disponível em: https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2022/09/19/deficit-na-alfabetizacao-dobrou-com-a-pandemia. Acesso em: 08 de out. de 2023.

análise. Os requisitos referentes a este processo de adesão do livro didático, realizado por licitação, nos demonstram o quanto a participação dos professores é considerada desnecessária quando a escolha do material está relacionada diretamente com administração pública.

Cabe lembrar aqui que, não é raro os livros didáticos corresponderem à única fonte de consulta e de leitura dos professores e dos alunos. Desse modo, o ensino-aprendizagem no contexto escolar tem sofrido, de uma maneira ou de outra a influência do LD, que concede um espaço grande para ser estudado e analisado, principalmente, pelos sujeitos que estão à frente do ensino. Sendo que o processo de utilização dos livros didáticos em escolas públicas é previsto pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, a qual estabelece e regulariza as diretrizes e bases da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

Na escola é possível perceber como não somente a noção de leitura, mas o ensino como um todo é limitado às vozes dos autores e das editoras de livros didáticos, ao que Orlandi (1989) chama de “vozes de autoridade”, pois são-lhe atribuído o direto à palavra, até mesmo acima da voz do professor.

Desse modo, a escolha em trabalhar e analisar o livro didático justifica-se, justamente, por conta de este ser o principal recurso e veículo pelo qual os conteúdos de todas as disciplinas chegam à maioria das salas de aula. Mesmo diante da tecnologia, o livro didático acaba sendo o único recurso utilizado pelo docente em suas aulas, muitas vezes, por conta da pressão da orientação didática dos programas escolares, da carga horária intensa e por falta de outras opções. Limitando o ensino da leitura ao “sentimento de unicidade do sentido” (Orlandi, 1989, p.44). Desse modo, o livro didático acaba ocupando um espaço considerável no contexto escolar, por isso, é necessário ter critérios minuciosos na análise do material didático. Nesse sentido, compreendemos a importância de investigar como as atividades de leitura estão sendo propostas nos livros didáticos dos 4º anos e dos 5º anos.

A coleção *Tempo de Mais Aprender* é composta por 4 livros: Livro do aluno – Sala – Vol.1/Vol.2 e o Livro do aluno – Casa – Vol.1/Vol.2. Cada volume é composto por 30 atividades. Junto a este kit, é disponibilizado, ao professor, um guia de orientações didáticas. Nele constam os pressupostos teóricos e metodológicos da coleção, sugestões de planejamento, instrumentos de

avaliação e acompanhamento, objetivando orientar e colaborar na prática da sala de aula.

Figura 05 – Demonstração do Kit do Aluno do livro do 5º ano da Coleção *Projeto Tema*

FONTE: Aprender Editora[17]

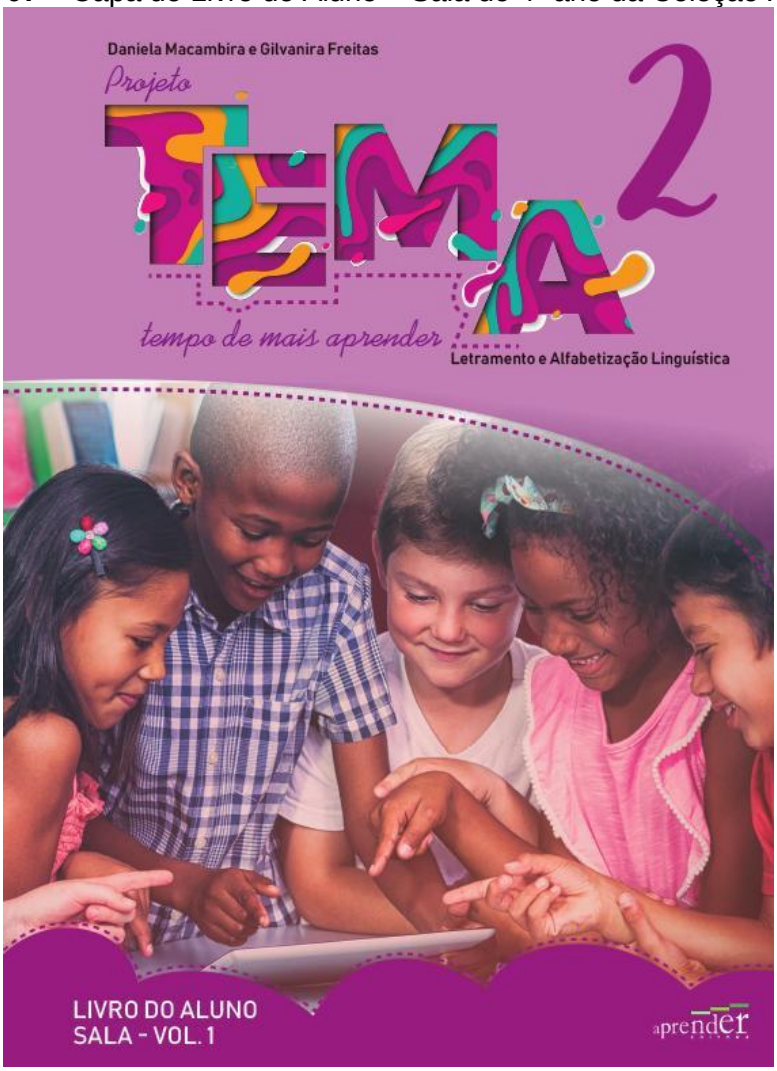
Figura 06 – Demonstração do Kit do Professor do livro do 5º ano da Coleção *Projeto Tema*

FONTE: Aprender Editora[18]

[17] Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2021/03/21/interna_gerais,1248908/covid-19-pode-fazer-a-educacao-no-brasil-regredir-ate-4-anos.shtml. Acesso em: 29 de set. de 2023.
[18] Disponível em: https://www.aprendereditora.com.br/projeto-tema. Acesso em: 10 de out. de 2023.

Na seção seguinte, analisaremos atividades do *Livro do Aluno – Sala* do 4º ano e do 5º ano. Ambos, foram produzidos pela editora Aprender e elaborados pelas autoras Daniela Macambira e Gilvanira Freiras, no ano de 2021, tendo, especificamente, como componente curricular a Língua Portuguesa. Por concernir como uma obra não reutilizável, usou-se os respectivos kits didáticos, na rede municipal de Toledo (PR), apenas no ano de 2022, pois, sua aquisição foi exclusivamente direcionada ao ano que foi adquirida, neste caso, para um único fim: recuperar o prejuízo causado pela pandemia através da oferta de materiais didáticos de qualidade e diferenciados para os alunos.

Figura 07 – Capa do Livro do Aluno – Sala do 4º ano da Coleção *Projeto Tema*



FONTE: Docplayer[19]

[19] Disponível em: < https://docplayer.com.br/192374496-Interagindo-com-generos.html>. Acesso em: 10 de out. de 2023.

Ao analisar a face dianteira das capas dos livros, notam-se, claramente, as principais informações referentes aos manuais: o título, identificação de autores, componente curricular e, também, a editora responsável pela publicação do material. Como forma de pontuar o lugar de onde se mobiliza o dizer materializado no gênero em questão, percebe-se a presença dos estudos linguísticos, bem como, dos estudos da área da educação, áreas de formação das respectivas autoras[20].

Segundo as autoras, a coleção está inserida em um projeto que tem como foco principal formar professores e professoras para que possam, por meio do material, aplicar uma metodologia direcionada, também, para que os alunos que não aprenderam a ler e a escrever nos anos iniciais possam ser alfabetizados (Macambira; Freitas, 2019). O "Guia de orientações didáticas do professor"[21] explica que a coleção está alicerçada nas discussões e pesquisas de teóricos da abordagem sócio-histórico-cultural e cita Vygotsky, Bakhtin, Engestrom e Liberali (Macambira; Freitas, 2019a).

Cada atividade – do Livro de Sala – é composta por cinco seções: Interagindo com gêneros; Refletindo sobre as palavras; Comunicando através de frases; Produzindo Textos e Refletindo a partir da escrita.

Pensar em leitura na escola, em especial nos anos inicias do Ensino Fundamental, torna-se indispensável quando buscamos compreender a leitura como uma "*prática historicamente determinada de atribuição de sentidos* a partir de uma perspectiva *não-subjetiva da subjetividade*" (Indursky, 1998, p.199). Desse modo, na seção seguinte, será realizada análises a partir de recortes selecionados do *Livro do Aluno – Sala* do 4º ano e do 5º ano, por meio da perspectiva teórica da AD de linha francesa, que diferencia de outros referenciais teóricos, pois leva em conta a relação necessária entre o dizer e as condições de produção desse dizer, colocando a exterioridade como marca fundamental (Orlandi, 1986).

---

[20] Daniela Miranda da Costa Macambira, Mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem na Pontifíca Universidade Católica de São Paulo (PUC – SP), atuando principalmente com formação continuada de professores e produção de material didático na área da Educação. Gilvanira Maria Xavier de Freitas, Mestra em Sociologia Pela Universidade Federal do Ceará (UFC), atua na área da educação, como autora de materiais didáticos, também atua como consultora em estudos de impacto ambiental.

[21] MACAMBIRA, Daniela. FREITAS, Gilvanira. **Projeto Tema tempo de mais aprender**: letramento e alfabetização linguística 2: guia de orientações didáticas do professor. Fortaleza: Aprender Editora, 2019.

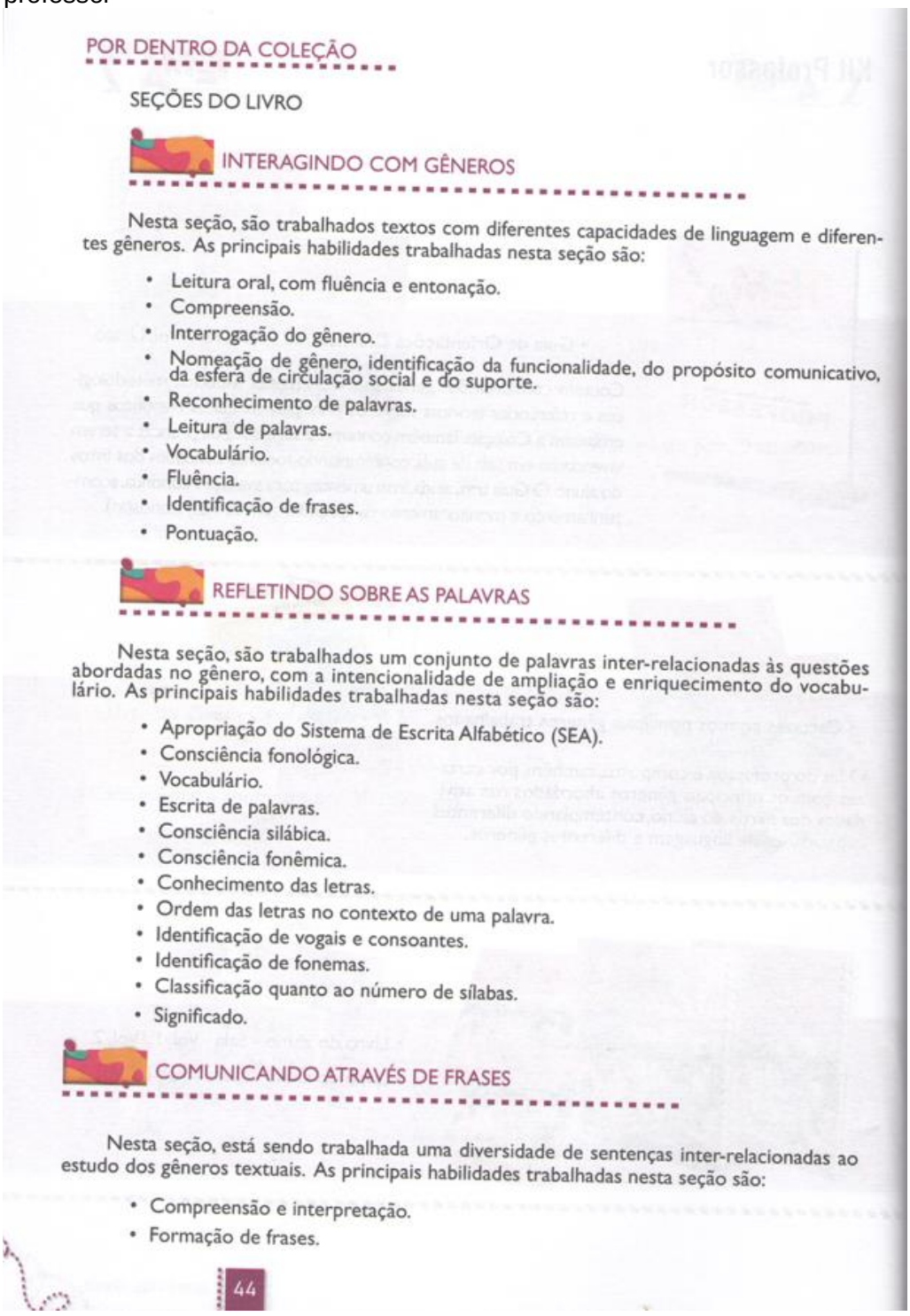
4.2.2 Análise de atividades pertencente ao LD

Nesta seção serão realizadas as análises de cinco atividades de leitura que pertencem ao LD do 4º e 5º ano, da coleção *TEMA – Tempo de Mais Aprender: Letramento e Alfabetização Linguística*[22], de autoria de Daniela Macambira e Gilvanira Freitas, publicada pela editora Aprender, em 2021. Esta coleção foi adotada pela Secretaria Municipal de Educação do Município de Toledo, após a pandemia da Covid-19.

O corpus que abordamos neste capítulo, para análise, é constituído pelas atividades trabalhadas na seção “Interagindo com gêneros”; pois, segundo as autoras do LD, é nessa seção em que se (pretende) trabalha(r): atividades de leitura (de palavras e frases, focando na fluência); atividades de compreensão; e atividades de identificação (do gênero, da funcionalidade, do propósito comunicativo, da esfera de circulação social e do suporte):

[22] De acordo com as autoras, a Coleção TEMA – Tempo de Mais Aprender – Letramento e Alfabetização Linguística, foi intencionalmente elaborada para os(as) alunos(as) de 3º, 4º e 5º anos que ainda não estão alfabetizados.

Figura 08 – Seção “Por dentro da coleção” do Guia de orientações didáticas o professor



POR DENTRO DA COLEÇÃO

SEÇÕES DO LIVRO

INTERAGINDO COM GÊNEROS

Nesta seção, são trabalhados textos com diferentes capacidades de linguagem e diferentes gêneros. As principais habilidades trabalhadas nesta seção são:

- Leitura oral, com fluência e entonação.
- Compreensão.
- Interrogação do gênero.
- Nomeação de gênero, identificação da funcionalidade, do propósito comunicativo, da esfera de circulação social e do suporte.
- Reconhecimento de palavras.
- Leitura de palavras.
- Vocabulário.
- Fluência.
- Identificação de frases.
- Pontuação.

REFLETINDO SOBRE AS PALAVRAS

Nesta seção, são trabalhados um conjunto de palavras inter-relacionadas às questões abordadas no gênero, com a intencionalidade de ampliação e enriquecimento do vocabulário. As principais habilidades trabalhadas nesta seção são:

- Apropriação do Sistema de Escrita Alfabético (SEA).
- Consciência fonológica.
- Vocabulário.
- Escrita de palavras.
- Consciência silábica.
- Consciência fonêmica.
- Conhecimento das letras.
- Ordem das letras no contexto de uma palavra.
- Identificação de vogais e consoantes.
- Identificação de fonemas.
- Classificação quanto ao número de sílabas.
- Significado.

COMUNICANDO ATRAVÉS DE FRASES

Nesta seção, está sendo trabalhada uma diversidade de sentenças inter-relacionadas ao estudo dos gêneros textuais. As principais habilidades trabalhadas nesta seção são:

- Compreensão e interpretação.
- Formação de frases.

44

FONTE: Macambira e Freitas (2019, p.44)

Diante das condições de produção descritas acima, podemos inferir que atividades produzidas nesta seção, constituem-se atravessadas por uma FD

Escolar[23] que separa/determina o *que deve* e o *que não deve* ser lido, no espaço de interpretação próprio da Escola. Em relação à produção da/na Escola, gostaria de observar que nas aulas de Língua Portuguesa certas atividades são elaboradas como sendo de "leitura" e de "compreensão", como se *ler* e *compreender* fossem duas atividades distintas, ou seja, "é como se pudéssemos, primeiro, apenas ler (decodificar) e, posteriormente, interpretar (trabalho de reflexão sobre o sentido que é inerente à palavra)" (Pfeiffer, 1998, p.90).

Essa forma de conceber a leitura, do ponto de vista educacional, liga-se ao fato da escola, enquanto um aparelho ideológico do estado (AIE), ser um espaço em que se explora e limita, muitas vezes, a aprendizagem de leitura nos anos iniciais ao processo de alfabetização[24]. Apesar de situar a alfabetização como processo central do ensino fundamental, a interpretação e a compreensão de textos não são constitutivas e não podem ser entendidas como "consequência direta da alfabetização, no sentido de que uma vez alfabetizada a criança passa automaticamente a ter um bom nível de compreensão de leitura" (Spinillo; Mota; Correa, 2010, p.167).

Há um caminho (material), para chegar à interpretação, que não se conclui com a alfabetização e que precisa ser percorrido para que o aluno construa os sentidos dos enunciados e, assim, se engaje na dinâmica do processo social de produção de sentidos.

A coleção em tela foi lançada após a incorporação da BNCC (2018) e na seção "Considerações Gerais", do "Guia de orientações didáticas do professor", há menção direta à Base:

> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) definiu que o processo de alfabetização deve ser consolidado até o final do 2º ano do Ensino Fundamental. Segundo as diretrizes da BNCC, essa definição tem como objetivo garantir o direito fundamental de aprender a ler e a escrever, por meio da consolidação de conhecimentos necessários para todos os alunos, garantindo, assim, equidade quanto à definição da etapa em que a alfabetização deve estar consolidada, assim como a orientação das práticas de linguagem, objetos de conhecimentos e

[23] "Essa FD institui um conjunto de regras anônimas, autorizadas, não escritas que regem os discursos e direcionam os sujeitos que os produzem a agir, pensar, falar, calar, julgar, etc, de acordo com o pode e deve ser dito, bem como o que não pode e não convém ser dito de acordo com cada época sócio-histórica e ideológica." (Schneider, 2007, p.150).

[24] Compreendido como: o domínio do sistema alfabético e ortográfico; e a aquisição convencional da escrita (Soares, 2008).

> habilidades que devem ser comuns a todos os contextos. (Macambira; Freitas, 2019, p.7).

Embora a coleção TEMA, faça uma referência direta à Base, neste momento, o documento que emerge à tona para estruturar seu referencial teórico são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs):

> Nesse sentido, a elaboração e publicação dos referenciais curriculares nacionais (PCN) representam um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCN de Língua Portuguesa, nas políticas linguísticas contra o não letrismo e em favor da cidadania crítica e consciente [...], na medida em que preconizadas práticas e atividades escolares mais aproximadas das práticas sociais letradas e cidadãs. Um dos pontos relevantes e inovadores na proposta dos PCN se relaciona à visão de leitor/produtor de textos que [...] é a de um usuário eficaz e competente da linguagem escrita, imerso em práticas sociais e em atividades de linguagem letradas que, em diferentes situações comunicativas, utiliza-se dos gêneros do discurso para construir ou reconstruir, os sentidos de textos que lê e produz (Macambira; Freitas, 2019, p.33-34).

Em relação aos pressupostos teóricos defendidos nos PCNs de Língua Portuguesa, permanece na BNCC (2018) o entendimento de que a análise dos gêneros textuais deve ser tomada como unidade de trabalho para o desenvolvimento de competências que viabilizem o uso significativo da linguagem. Uma das principais diferenças, está presente na forma como a BNCC (2018) organiza os conteúdos em relação aos anos escolares, enquanto os PCNs são organizados em ciclos, em que cada ciclo dos PCNs corresponde a 2 anos escolares da BNCC. Outra questão que a BNCC (2018) apresenta de diferente no componente curricular de Língua Portuguesa é a urgência de se trabalhar no espaço escolar com os gêneros que emergiram com o desenvolvimento da tecnologia.

No mesmo tom dos PCNs, as autoras trazem que a visão de trabalho proposta pela coleção TEMA é diferente “da visão corrente do leitor/escrevente, entendido como aquele que domina o código escrito para decifrar ou cifrar palavras, frases e textos” (Macambira; Freitas, 2019, p.34), assim como é diferente do leitor/escrevente que “dentre seus conhecimentos de mundo, abriga, na memória de longo prazo, as estruturas gráficas, lexicais, frasais, textuais,

esquemáticas necessárias para compreender e produzir, estrategicamente, textos com variadas metas comunicativas" (Macambira; Freitas, 2019, p.34).

Acreditamos ser possível reconhecer, no discurso materializado nos PCN, e, consequentemente, no LD, duas formações discursivas em confronto: a) de um leitor que ocupa o lugar social de um usuário "eficaz" e "competente" da linguagem escrita, que consegue utilizar de gêneros do discurso para construir ou reconstruir, os sentidos de textos que lê e produz; e b) de um leitor que ocupa o lugar social de um aluno que não aprendeu a ler e a escrever nos anos iniciais (o qual tem neste material, atividades voltadas ao domínio do código escrito e das estruturas lexicais, frasais e textuais, necessárias para decodificar, interpretar e para, quiçá, compreender os textos).

Frente a este discurso, nossa interrogação, consequentemente, é compreender e problematizar a incompatibilidade que há entre os discursos oficiais e o que o LD promove, tomando para este momento de análise duas atividades pautadas em cima da tirinha de História em Quadrinhos (HQs) do personagem Garfield, intitulada *Controle Remorto*, propostas no livro TEMA 2 – Sala – V.1, trabalhado com a turma do 4º ano.

Para fins desta análise, consideramos todo o conjunto de elementos relacionados às atividades do LD, como o título da seção, as imagens ilustrativas, as informações sobre a autoria e os enunciados das atividades propostas, pois a "relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – verbal –, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo" (Orlandi, 2012, p.50).

Abaixo, segue a atividade:

Figura 09 – Exercícios 1 e 2 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros

ATIVIDADE 14

INTERAGINDO COM GÊNEROS

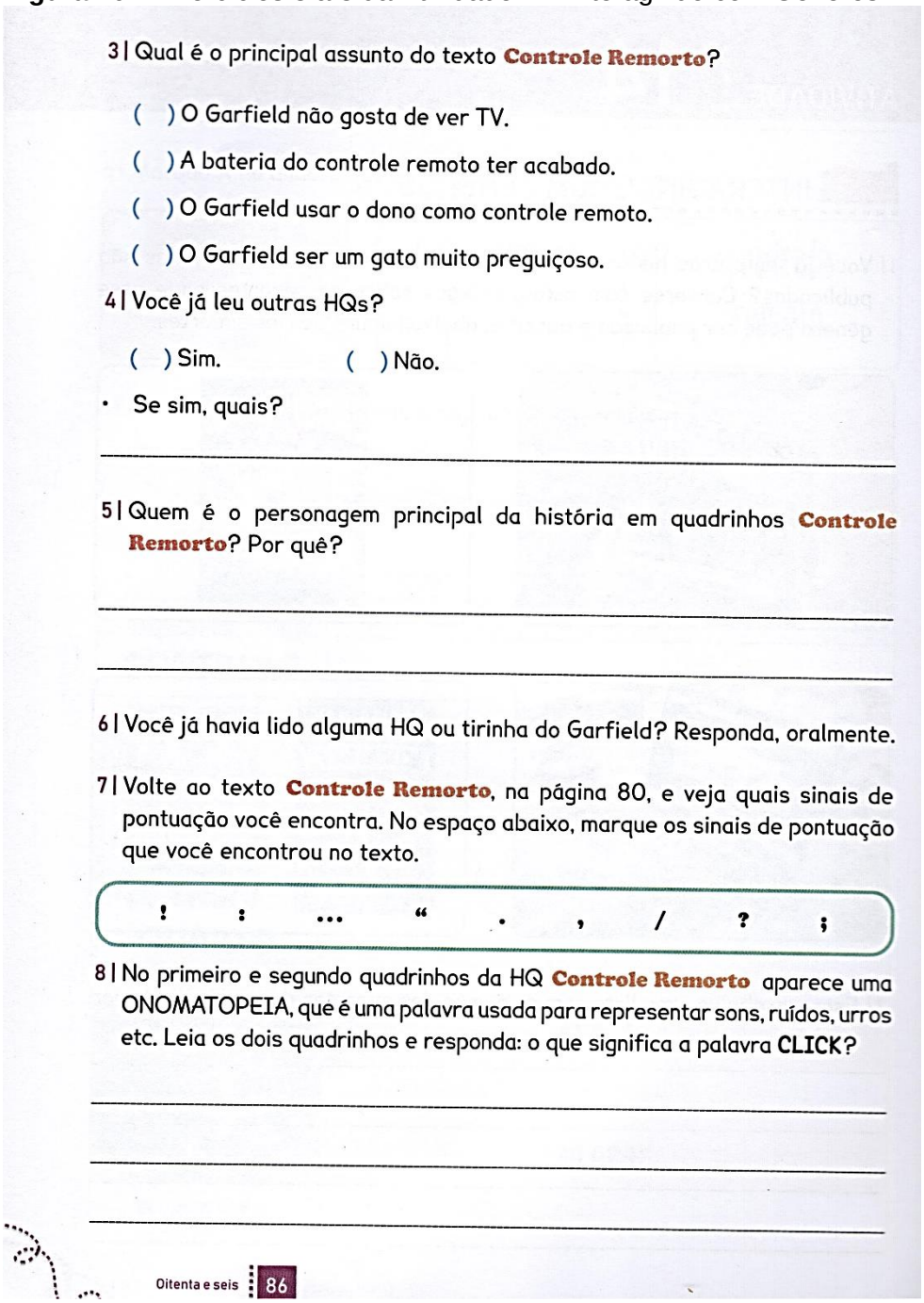
1| Você já leu outras histórias em quadrinhos? Onde, geralmente, elas são publicadas? Converse com os(as) colegas sobre os suportes onde esse gênero pode ser publicado e observe, abaixo, alguns desses suportes.

2| Escreva, abaixo, uma lista com os nomes dos suportes da questão anterior.

FONTE: Macambira e Freitas (2021a, p.85)[25]

[25] MACAMBIRA, Daniela. FREITAS, Gilvanira. **Projeto Tema tempo de mais aprender**: letramento e alfabetização linguística 2: livro do aluno: sala: volume 1. Fortaleza: Aprender Editora, 2021a.

Figura 10 – Exercícios 3 a 8 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros



3 | Qual é o principal assunto do texto **Controle Remorto**?

( ) O Garfield não gosta de ver TV.

( ) A bateria do controle remoto ter acabado.

( ) O Garfield usar o dono como controle remoto.

( ) O Garfield ser um gato muito preguiçoso.

4 | Você já leu outras HQs?

( ) Sim. ( ) Não.

- Se sim, quais?

5 | Quem é o personagem principal da história em quadrinhos **Controle Remorto**? Por quê?

6 | Você já havia lido alguma HQ ou tirinha do Garfield? Responda, oralmente.

7 | Volte ao texto **Controle Remorto**, na página 80, e veja quais sinais de pontuação você encontra. No espaço abaixo, marque os sinais de pontuação que você encontrou no texto.

! : ... " . , / ? ;

8 | No primeiro e segundo quadrinhos da HQ **Controle Remorto** aparece uma ONOMATOPEIA, que é uma palavra usada para representar sons, ruídos, urros etc. Leia os dois quadrinhos e responda: o que significa a palavra **CLICK**?

Oitenta e seis 86

FONTE: Macambira e Freitas (2021a, p.86)

Figura 11 – Texto e Exercício 1 da Atividade 16: Interagindo com Gêneros

ATIVIDADE 16

INTERAGINDO COM GÊNEROS

1| Leia o texto e enumere os quadrinhos na ordem em que eles devem ser lidos.

Controle remorto

CLICK!

?

CLICK! CLICK! CLICK!

RÁ! A BATERIA DO CONTROLE REMOTO DEVE TER MORRIDO!

SERÁ POSSÍVEL QUE AGORA VOCÊ VAI TER QUE SE DAR AO TRABALHO DE FICAR ANDANDO PELO QUARTO PARA MUDAR DE CANAL? OH, CÉUS!

O QUE VAI FAZER AGORA, HEIN, MALANDRINHO?

EU TINHA QUE PERGUNTAR.

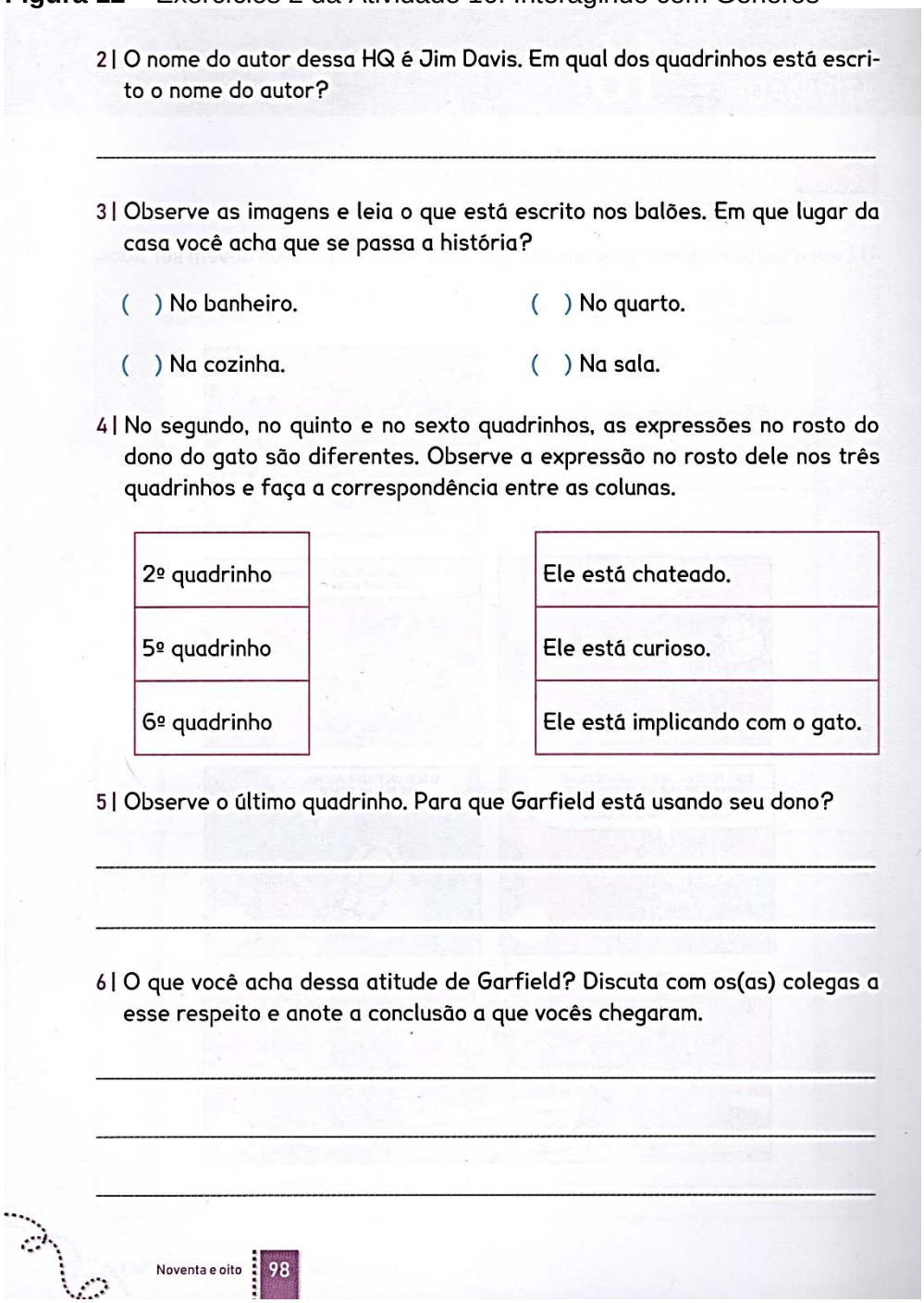
JIM DAVIS 9-15

© 1992 PAWS, INC. All Rights Reserved.

Noventa e sete 97 TEMA 2 - Sala - Vol. 1

FONTE: Macambira e Freitas (2021a, p.97)

Figura 12 – Exercícios 2 da Atividade 16: Interagindo com Gêneros



2 | O nome do autor dessa HQ é Jim Davis. Em qual dos quadrinhos está escrito o nome do autor?

_____

3 | Observe as imagens e leia o que está escrito nos balões. Em que lugar da casa você acha que se passa a história?

( ) No banheiro. ( ) No quarto.

( ) Na cozinha. ( ) Na sala.

4 | No segundo, no quinto e no sexto quadrinhos, as expressões no rosto do dono do gato são diferentes. Observe a expressão no rosto dele nos três quadrinhos e faça a correspondência entre as colunas.

2º quadrinho	Ele está chateado.
5º quadrinho	Ele está curioso.
6º quadrinho	Ele está implicando com o gato.

5 | Observe o último quadrinho. Para que Garfield está usando seu dono?

_____

_____

6 | O que você acha dessa atitude de Garfield? Discuta com os(as) colegas a esse respeito e anote a conclusão a que vocês chegaram.

_____

_____

_____

Noventa e oito 98

FONTE: Macambira e Freitas (2021a, p.98)

Observamos no enunciado e na imagem da tirinha que Garfield é um gato, mas também é um humano, pois, ao pensar, interage com(o) o homem. Nesse sentido, pensemos em Garfield como um sujeito que conota formações discursivas confrontantes com o politicamente correto, eis o que Garfield representa. Firmamos, então, no gato um sujeito que é determinado pelo “não”:

não querer ser; não querer saber; não querer fazer, mesmo podendo e mesmo sabendo ser, segundo outro.

Na tirinha presente, vemos um gato: que não se levanta, mesmo quando há um obstáculo. Esta imobilidade manifesta-se pela limitação de alterações físicas e emocionais de Garfield, que é um personagem construído pelo efeito da impassibilidade, que pressupõe o estado da preguiça.

Ao analisarmos a sequência das imagens, nota-se que há uma transformação no estado do personagem, no segundo quadrinho: quando o aparelho de seu desejo, a TV, não processa mais os comandos do controle remoto que está em sua mão; que se prolonga, no quarto e quinto quadrinho, quando o sujeito é manipulado a entrar em conjunção com o discurso de outro protagonista – o seu dono Jon: “Será possível que agora você vai ter que se dar ao trabalho de ficar andando pelo quarto para mudar de canal?” “Oh, céus?” “O que vai fazer agora, hein, malandrinho?”. A própria ação transforma-se, então, em objeto de intimidação do sujeito Jon. Contudo, esta configuração não é mantida, quando no último quadrinho, ocorre uma transformação, ocasionada pela solução encontrada por Garfield, para não se mexer, como uma resposta contrária à intimidação sofrida. Há aí uma performance de ruptura: Jon, sujeito manipulado por Garfield, não pode ser igual ao gato.

O exame da tirinha de HQ revela uma relação de desigualdade entre os protagonistas do discurso, na qual o gato é a representação social do sujeito que assume a posição de superioridade. Já a posição de inferioridade é representada pelo dono. Discursivamente, consideramos que a primeira leitura prevista aponta para um gato inútil, porque não se mexe, e para um homem que o censura; e uma segunda leitura, para um gato esperto e um homem inútil. Garfield não responde à manipulação, não apenas porque não partilhava dos mesmos valores de seu manipulador, mas porque Garfield tem outros valores.

Temos aí a representação de uma relação social de dominação, na qual um sujeito, mais forte e esperto, ocupa o lugar social do dominador (o gato) e um sujeito, mais fraco e tolo, ocupa o lugar social do dominado (o dono).

A escolha desta HQ, para se trabalhar com alunos do 4º ano, nos chama atenção, pois revela a posição assumida pelo sujeito-autor, isto é, pelas autoras, de olhar e pensar no discurso da HQ como indissociável da relação língua e gramática, e indissociável com o universo escolar, mesmo que a função social e

contextual da HQ seja fora dele. Quando falamos neste fenômeno semântico, entendemos que “este deslizamento de sentido entre x e y, é constitutivo tanto do sentido designado por x como por y” (Orlandi, 2020a, p.77); e isso é revelador, pois permite-nos, analisar o modo de articulação entre estrutura e acontecimento. No caso, ao silenciar os possíveis efeitos de sentidos, entre o sujeito-manipulador e o sujeito-manipulado, que possam ser expressados na HQ do Garfield, colocando no lugar atividades que trabalham com esse discurso apenas como estratégia para ensinar a linguagem escrita, por exemplo, o LD assume uma posição frente ao que entende como leitura e, por conseguinte, acena para uma concepção de linguagem que vai ao encontro à perspectiva de um trabalho de orientação cujo objeto de estudo é a gramática e o texto.

Em relação a este deslizamento, conforme colocamos acima, quando às atividades de leitura são substituídas por atividades de decodificação e codificação, assim como, por atividades que ficam presas ao nível da inteligibilidade[26] e da interpretação[27], não é de todo mal, pois são processos válidos nesse primeiro momento da leitura. Um exemplo, é a questão 3: “Quem é o personagem principal da história em quadrinhos Controle Remotro? Por quê?” – que estaciona na interpretação, quando situa a atividade num certo campo teórico-conceitual que aponta para um ensino sistemático de conteúdos gramaticais, pois na pergunta “*Quem é* o personagem principal...”, o pronome ‘quem’, junto ao verbo ‘ser’, implica numa ação de identificar, somente, o ‘termo’ a qual o pronome está subordinado dentro do texto, isto é, o sentido já está lá e está preso a esta pergunta.

O que se crítica e problematiza, é o LD parar nisso, e não trabalhar com os limites da interpretação, como parte dos processos de significação de um texto, isto é, não trabalhar com a compreensão[28]. Ou fazer questões tão abertas

[26] A inteligibilidade refere o sentido à língua, ou seja, basta saber a língua para que um enunciado seja inteligível, no entanto, segundo Orlandi (2020a), esse enunciado não é interpretável, pois a interpretação depende do sentido pensando-se o co-texto (outros enunciados do texto) e o contexto imediato.

[27] Considera-se neste contexto de análise, a noção interpretação apresentada por Orlandi (2001), no livro “Discurso e Texto”, de que o sujeito, que interpreta, lê a partir de sua posição sujeito; distinguindo-se da leitura que é realizada pelo sujeito leitor crítico, que lê refletindo sobre sua posição sujeito e sobre as condições de produção de sua leitura, ou seja, que compreende o que lê.

[28] De acordo com Orlandi (2020a, p.24), a compreensão “procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem”.

do texto, que qualquer resposta seria válida, como: “O que acha dessa atitude de Garfield? Discuta com os(as) colegas a esse respeito e anote a conclusão a que vocês chegaram?”. Esse trabalho de leitura, esse intervalo não explorado é um problema, porque não está dando direcionamento para o aluno ser provocado.

Assim, como explica Orlandi (2020b):

> Embora a interpretação pareça se fazer por um sujeito que apreende um sentido que está nas palavras, esta relação, como vimos, é ao mesmo tempo mais indireta e mais determinada por processos que fogem ao controle do sujeito e que mostram que os sentidos não emanam das palavras (Orlandi, 2020b, p.101).

Essa relação, quando pensada dentro do contexto escolar, busca ensinar e levar o sujeito-aluno à leitura do texto a partir de suas experiências, para que possa ultrapassar um posicionamento passivo e ingênuo, assumindo assim uma posição mais reflexiva e crítica diante da realidade que o cerca.

Faz-se necessária essa discussão com o intuito de desenvolver a consciência crítica dos alunos para desconstruir a visão que tem de que há uma única leitura certa para um texto. E sim construírem o conhecimento de que existem leituras previstas para um determinado texto, porque são decorrentes de formações ideológicas e discursivas do sujeito, das histórias de leituras do leitor, e do contexto sócio-histórico-ideológico. Por conta disso, cada aluno, por meio da leitura de um texto, construirá sentidos conforme seu contexto, sua história de leituras, sua formação discursiva e ideológica e do autor.

É interessante notarmos, o contexto estruturante das atividades da seção 14 e 16 é, especialmente, dissertativo, pois a maioria dos fatos são tidos como “verdadeiros e aprendidos no texto, em sua materialidade” (Pfeiffer,1998, p.89) e precisam ser legitimados, enquanto tais, através do discurso científico. Neste discurso, segundo Pfeiffer (1998, p.89), “não há a presença de nenhum locutor de modo explícito, fazendo com que o enunciador se presentifique sob a forma de ocultação – processo de impessoalização dos verbos”. Este discurso, pode ser observado, nos enunciados das questões: “3. Qual é o principal assunto do texto Controle Remorto?”, “5. Quem é o personagem principal da história em quadrinhos Controle Remorto? Por quê?”, “2. O nome do autor dessa HQ é Jim Davis. Em qual dos quadrinhos está escrito o nome do autor?”. Em que se

percebe o processo de impessoalização da linguagem, através do uso do verbo ‘ser’ – ‘é’ e ‘está’ –, omitindo os sujeitos do discurso e as diversas vozes que compõem um texto, retirando o lugar do sujeito-leitor, uma vez que esta enunciação é marcada pela ausência de sujeitos de fala – o discurso é sempre *sobre algo* – e neste caso, o aluno enquanto sujeito que lê também se apaga.

O enunciado das atividades, por sua vez, coloca em cena os alunos por nove vezes. Sete delas – “3. *Observe* as imagens e *leia* o que está escrito nos balões. Em que lugar da casa você acha que se passa a história?” “4. [...] *Observe* a expressão no rosto dele nos três quadrinhos e *faça* a correspondência entre as colunas.”, “5. *Observe* o último quadrinho. Para que Garfield está usando seu dono?”, “6. O que acha dessa atitude de Garfield? *Discuta* com os(as) colegas a esse respeito e *anote* a conclusão a que vocês chegaram?” – são interlocuções autoritárias, que funcionam através do uso do verbo ‘observar’, ‘fazer’, ‘ler’ e ‘discutir’, no imperativo afirmativo, em que marca a saída de cena do aluno, do ‘você’, que está oculto, enquanto sujeito-leitor.

Neste discurso, encadeia-se um outro modo de estrutura, o de descrição, uma vez que, em certos momentos o “rumo da conversa é externo ao texto, isto é, quando a discussão é encadeada pelo assunto do texto, mas não é exatamente o tema do mesmo” (Pfeiffer, 1998, p.88), como na questão 3 – “Em que lugar da casa você acha que se passa a história?” –, por exemplo, em que o intuito é identificar o lugar que acontece a história quando se está falando na HQ sobre a relação de dominação, na qual um sujeito, mais forte, ocupa o lugar social do dominador, e um sujeito, mais fraco, ocupa o lugar social do dominado.

Os outros dois momentos são marcados por uma interlocução em que o livro estabelece uma conversa com o aluno – “3. Em que lugar da casa *você acha* que se passa a história?” e “*O que acha* dessa atitude de Garfield?” – em que há como pano de fundo um discurso autoritário, que “restringem o campo das possíveis interpretações a uma só”, pois a enunciação do LD evidencia-se a “não relação direta e unívoca entre as palavras e as coisas” (PFEIFFER, 1998, p.90), em que se ‘controla’ as lacunas com ‘pistas’. Assim, percebemos inicialmente, que os exercícios que estão em funcionamento no contexto escolar, quanto à representação da linguagem, são, em sua maioria, descontextualizados, pois são pensados e constituídos como tendo os sentidos colados às palavras.

Pensando um pouco sobre a memória discursiva[29] que se constrói dentro do âmbito escolar, fomos percebendo que o arquivo[30], que é selecionado e ordenado pelo LD, é bastante limitado – observando algumas atividades, fica-nos claro que o arquivo pedagógico mobilizado pela escola reduz o dizer do aluno a: copiar as respostas e não a construí-las – "ele direciona a compreensão do aluno para certas informações" pré-ditas que estão no texto (Pfeiffer, 1998, p.92).

A escola, enquanto um aparelho de poder de nossa sociedade, gerencia os dizeres de modo a regular os arquivos institucionais, e ao regular estes arquivos muitos sentidos são apagados e silenciados, pois certas interpretações não são autorizadas (em detrimento de outras). Desde sempre, a escola produz(iu), uma noção de leitura, em que saber "ler para a escola consiste, praticamente sempre, saber extrair informações do texto" (Indursky, 2001, p,164).

Frente a essas primeiras observações, faz-se necessário pensar qual é o arquivo mobilizado pela escola. Para tanto mobilizaremos a noção de arquivo pedagógico que Indursky (2019) vem trabalhando.

Segundo Indursky (2019, p.103), a concepção de arquivo formulado por Pêcheux (2014) é fundamental para os pesquisadores em geral, sendo assim:

> Se o pesquisar pode organizar seu arquivo pessoal, por analogia, entendo que o professor também possa fazê-lo. Mas o arquivo do professor a que me refiro aqui não se destina à pesquisa, mas às atividades que serão propostas a seus alunos. Por essa razão, chamo-os de *arquivos pedagógicos*." (INDURSKY, 2019, p,103) (Destaques meus).

Essa noção de arquivo difere do sentido de dispersão apontado por Pêcheux (2015), quando Indursky (2019) propõe a organização de arquivos pedagógicos, como uma representação/simulação[31] do interdiscurso, da

---

[29] Nessa perspectiva, a memória discursiva é mobilizada na AD como uma "constante reconfiguração do arquivo enquanto repositório dos sentidos, alterando um movimento necessário que vai oscilar entre presença e ausência, entre lembrança e esquecimento" (Leandro-Ferreira, 2013, p.144).

[30] Pêcheux (2014, p.59), por sua vez, trabalha o conceito de arquivo como sendo este entendido "no sentido amplo de campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão".

[31] "Através desse *simulacro de representação*, esses espaços discursivos, intangíveis por si mesmos, podem ser percebidos/compreendidos, já que esses arquivos gozam de algumas propriedades semelhantes às da *memória discursiva* e do *interdiscurso*. Tal como a memória

memória discursiva e da intertextualidade, para trabalhar com duas práticas discursivas, a leitura e a produção textual.

Eis outra via possível de se pensar a prática de leitura na perspectiva em que os arquivos pedagógicos apresentam uma filiação ideológica. Essa é uma questão que deve ser evidente ao docente, pois para se trabalhar com o aluno, importa que ele perceba que os textos materializam diferentes posicionamentos. Esse funcionamento discursivo “é o primeiro passo em direção à inscrição do aluno em redes de memória bem como de sua tomada de posição” (Indursky, 2019, p.108).

Ou seja, através desses arquivos pedagógicos, o professor pode buscar criar um simulacro de saberes, associados a diferentes redes de memória, para que através delas o sujeito-aluno possa inscrever-se em diferentes formações discursivas (FDs). Na constituição desta relação, esses arquivos “criam, então, as condições necessárias para que o aluno identifique essas redes e seus diferentes posicionamentos” (Indursky, 2019, p.108).

Quando identificados, por sua vez, esses posicionamentos, o aluno estará em condição de se “identificar com determinadas posições-sujeito e não outras, bem como em condições de explicar o porquê de sua identificação e cotejá-la com as demais posições identificadas” (Indursky, 2019, p.109). Neste caminho, se está procedendo uma leitura analítica e interpretativa do arquivo pedagógico, que habilitará o estudante à prática da leitura.

Diante do fato da presença marcante do LD na sala de aula, realizamos aqui uma análise de três atividades, propostas no livro TEMA 3 – Sala – V.2, trabalhado com a turma do 5º ano – cuja prática é reiterada no recorte abaixo:

discursiva, eles são da ordem da incompletude, são lacunares, pois é impossível neles reunir todos os textos já produzidos sobre determinado tema. Por conseguinte, podem, a qualquer momento, receber mais textos, mas sempre guardarão a marca da lacunaridade. E, tal como o *interdiscurso*, em seu interior sentidos antagônicos devem encontrar espaço, pois não são organizados de acordo com sua filiação ideológica.” (Indursky, 2019, p.104).

Figura 13 – Exercícios 1 da Atividade 07: Interagindo com Gêneros

ATIVIDADE 07

INTERAGINDO COM GÊNEROS

1| Você ouve música usando fones de ouvido? Conhece muita gente que os use? Fique atento(a) à leitura de um texto que fala sobre fones de ouvido.

Não seguro | saudefortaleza.com.br/fones-de-ouvido/

MENU SAÚDE fortaleza

Os perigos dos fones de ouvido para a sua saúde

Baixe o volume e evite problemas!

25 DE JUNHO DE 2018

Nada como ouvir uma música que a gente gosta para espantar o estresse do dia a dia. Mas, cuidado! O uso indevido de fones de ouvido pode trazer riscos para a sua audição ou a perda dela, de forma irreversível.

Um estudo feito pela Associação de Pesquisa Interdisciplinar e Divulgação do Zumbido (APIDIZ), da Faculdade de Medicina da USP, demonstrou que mais da metade dos jovens (54,7%) entrevistados havia percebido um ruído na audição. 51% desses jovens disseram que sentiram zumbido logo após usarem fones de ouvido por muito tempo ou ao saírem de um ambiente com muito barulho.

Fones de ouvido

O máximo de potência de um fone considerado não prejudicial para a audição é de 80 a 85 decibéis. Os fones simples podem ser ainda mais prejudiciais que os grandes (*headset*), pois, além de terem uma potência máxima acima de 100 decibéis, levam o som direto para o canal auditivo e já atingem a membrana timpânica.

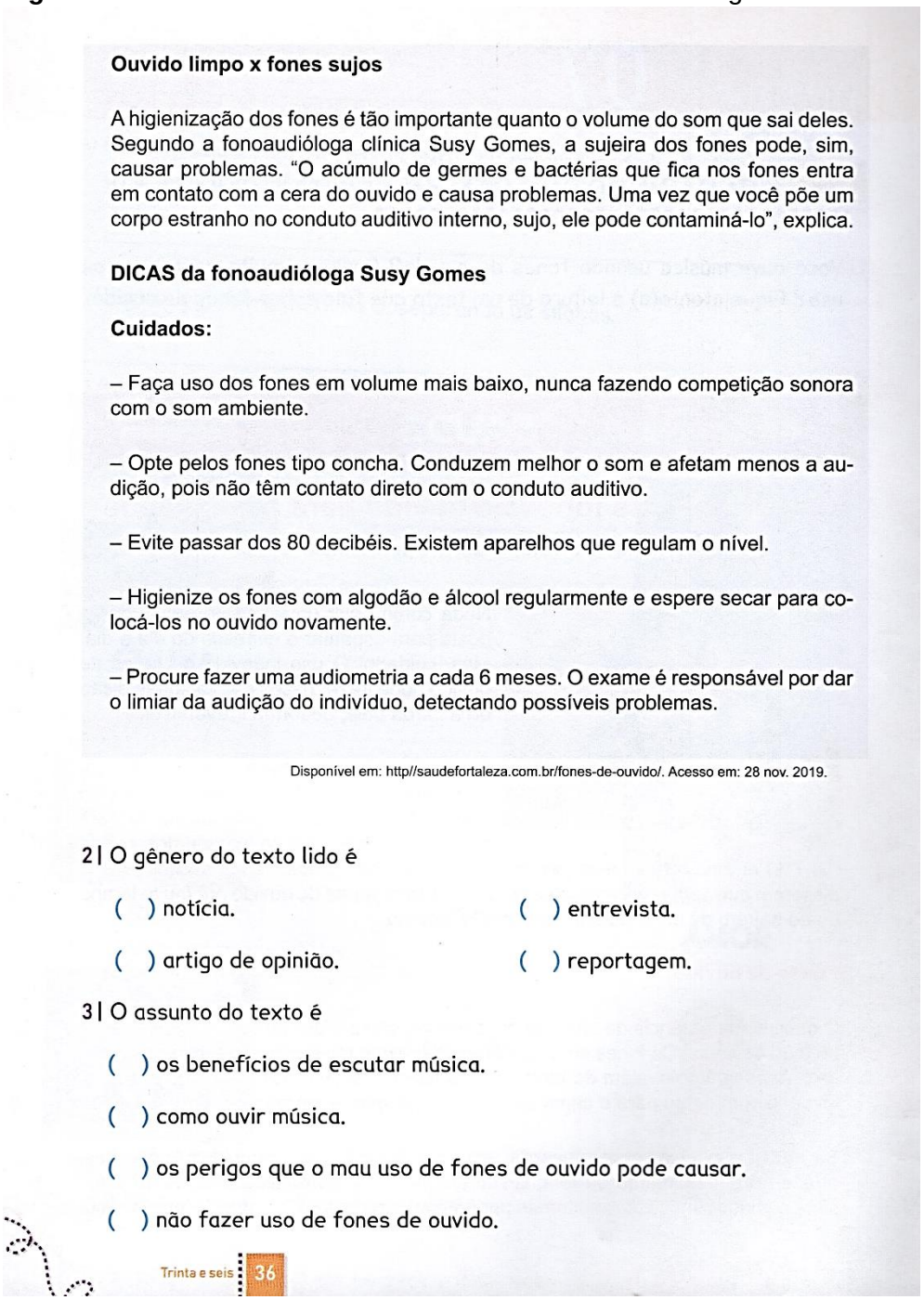
Se liga! Os principais sintomas da perda de audição são: zumbidos frequentes, atraso no entendimento da fala, isolamento social e sensibilidade ao som. Caso sinta qualquer um desses sintomas por um período de até 72h, procure um médico!

Trinta e cinco 35 TEMA 3 - Sala - Vol. 2

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.35) [32]

[32] MACAMBIRA, Daniela. FREITAS, Gilvanira. **Projeto Tema tempo de mais aprender**: letramento e alfabetização linguística 3: livro do aluno: sala: volume 2. Fortaleza: Aprender Editora, 2021b.

Figura 14 – Texto e Exercícios 2 e 3 da Atividade 07: Interagindo com Gêneros



Ouvido limpo x fones sujos

A higienização dos fones é tão importante quanto o volume do som que sai deles. Segundo a fonoaudióloga clínica Susy Gomes, a sujeira dos fones pode, sim, causar problemas. "O acúmulo de germes e bactérias que fica nos fones entra em contato com a cera do ouvido e causa problemas. Uma vez que você põe um corpo estranho no conduto auditivo interno, sujo, ele pode contaminá-lo", explica.

DICAS da fonoaudióloga Susy Gomes

Cuidados:

– Faça uso dos fones em volume mais baixo, nunca fazendo competição sonora com o som ambiente.

– Opte pelos fones tipo concha. Conduzem melhor o som e afetam menos a audição, pois não têm contato direto com o conduto auditivo.

– Evite passar dos 80 decibéis. Existem aparelhos que regulam o nível.

– Higienize os fones com algodão e álcool regularmente e espere secar para colocá-los no ouvido novamente.

– Procure fazer uma audiometria a cada 6 meses. O exame é responsável por dar o limiar da audição do indivíduo, detectando possíveis problemas.

Disponível em: http//saudefortaleza.com.br/fones-de-ouvido/. Acesso em: 28 nov. 2019.

2 | O gênero do texto lido é

( ) notícia. ( ) entrevista.

( ) artigo de opinião. ( ) reportagem.

3 | O assunto do texto é

( ) os benefícios de escutar música.

( ) como ouvir música.

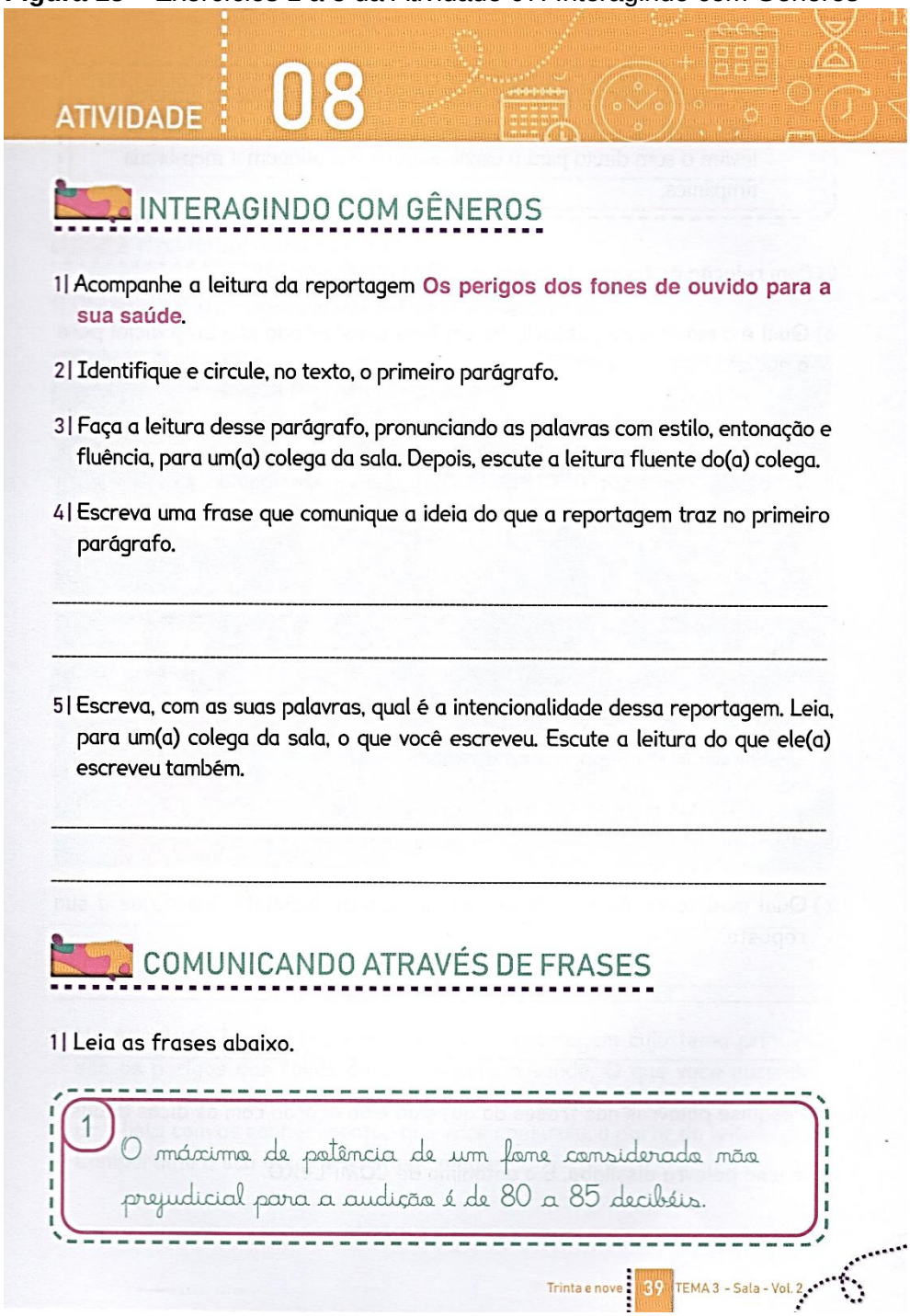
( ) os perigos que o mau uso de fones de ouvido pode causar.

( ) não fazer uso de fones de ouvido.

Trinta e seis 36

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.36)

Figura 15 – Exercícios 1 a 5 da Atividade 07: Interagindo com Gêneros



ATIVIDADE 08

INTERAGINDO COM GÊNEROS

1| Acompanhe a leitura da reportagem **Os perigos dos fones de ouvido para a sua saúde**.

2| Identifique e circule, no texto, o primeiro parágrafo.

3| Faça a leitura desse parágrafo, pronunciando as palavras com estilo, entonação e fluência, para um(a) colega da sala. Depois, escute a leitura fluente do(a) colega.

4| Escreva uma frase que comunique a ideia do que a reportagem traz no primeiro parágrafo.

5| Escreva, com as suas palavras, qual é a intencionalidade dessa reportagem. Leia, para um(a) colega da sala, o que você escreveu. Escute a leitura do que ele(a) escreveu também.

COMUNICANDO ATRAVÉS DE FRASES

1| Leia as frases abaixo.

1 O máximo de potência de um fone considerado não prejudicial para a audição é de 80 a 85 decibéis.

Trinta e nove 39 TEMA 3 - Sala - Vol. 2

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.39)

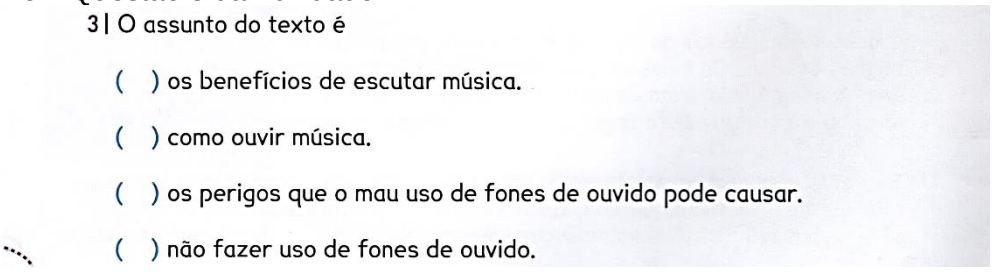
Ambos os livros apresentam uma hierarquia interna de dificuldades – sempre reduzindo a atividade de leitura há um pressuposto de que a criança do 4º e do 5º ano não tem capacidade para entender todos os elementos que se articulam em um bom texto, além de 'identificar' o gênero, tema, espaço/tempo, personagem(ns). Este controle pode ser mais ou menos marcado

institucionalmente, mas sempre se estará exercendo. O próprio pressuposto do que seja ler nos anos iniciais, fica bem claro quando no exercício 3 – *Faça a leitura* desse parágrafo, *pronunciando as palavras com estilo, entonação e fluência*, para um(a) colega da sala. Depois, *escute a leitura fluente do(a) colega*. –, da lição 8, o tipo de enunciado apresentando é – sobretudo – pautado na leitura enquanto 'habilidade' de fluência. É interessante notar que no LD a narrativa é a mesma sustentada no discurso da BNCC (2018): da busca pelo desenvolvimento de "uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão" (Brasil, 2018, p.76).

Basicamente, pudemos observar que não há diferenças significativas entre atividades dos livros de 4º e 5º ano. Ambos são compostos tanto por textos para leitura narrativos quanto descritivos e discursivos. Observando algumas atividades, fica-nos claro a "pequenez" do arquivo pedagógico que se permite construir: quase todo o LD, é tomado por um estudo fonológico, morfológico e sintático no espaço destinado à gramática – acrescentando a este espaço, o estudo dos elementos notacionais da escrita.

É apenas na seção *Interagindo com Gêneros* que de fato o LD começa a falar em "atividades de leitura" e "atividades de compreensão", contudo, a maioria das atividades desta seção exige do aluno apenas a devida identificação da estrutura do gênero e dos elementos paratextuais (autor, título, legendas, etc.) – quando adentra no nível da "interpretação", partindo de atividades que pressupõem um leitor que *não deve* interpretar por si os enunciados, pois ao perguntar *Qual é o assunto do texto?*, o LD fornece uma espécie de "dicas", na compreensão do assunto do texto, e na localização das informações explícitas, ou seja, enraíza-se a ideia de que é no LD que se encontram todas as informações necessárias para a compreensão dos textos lidos – como é o caso da questão 3, da lição 7:

Figura 16 – Questão 3 da Atividade 7


3 | O assunto do texto é

( ) os benefícios de escutar música.

( ) como ouvir música.

( ) os perigos que o mau uso de fones de ouvido pode causar.

( ) não fazer uso de fones de ouvido.

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.36)

Há dois processos ocorrendo no funcionamento desses exercícios: a) a imagem do aluno (por parte do livro, da escola, do professor e, por conseguinte, da sociedade), de que este é *incapaz de* inscrever-se por si só num regime de repetibilidade dos sentidos, no interior de certas práticas discursivas; b) a formação 'limitada' de arquivos pedagógicos para os alunos – não há uma abertura no LD para que o aluno reflita sobre a leitura, pois há sempre, nas atividades, uma busca "pela 'síntese interpretativa' que checa o conhecimento adquirido via repetição mnemônica" [33] (Pfeiffer, 1998, p.95) ou formal, sem que possa se inscrever no interdiscurso.

E se não é criado nenhum espaço de interpretação para os alunos – que recebem uma avalanche de informações sobre o gênero, seu conteúdo temático, sua construção composicional e estilo – tudo indica que sequer é aberto este espaço para o professor que fala de um lugar outro que não é o da sala de aula – o professor "já traz pronto um sítio de significância criado – ou dado pela academia" (Pfeiffer, 1998, p.96).

Vemos, então, que não se constrói, no espaço institucional que é da Escola, um espaço para a constituição de uma memória discursiva – um espaço que dê ao leitor acesso aos sentidos que estão se produzindo no processo discursivo – pois, ao vetar a entrada do aluno neste campo discursivo, o professor veta-se, porque o gesto interpretativo não foi deste, mas de outro (do LD, dos documentos oficiais). Isso, porque, na escola, normalmente, a história de leitura do(s) aluno(s) e, consequentemente, do(s) professor(es) limita-se ao LD – a "escolarização cerceia, através de seu veto implícito pelo uso do livro didático, a constituição da memória discursiva": que "permite ao 'leitor-presente' se identificar com o 'leitor-virtual' de uma grande parcela de textos que estão em circulação" (Pfeiffer, 1998, p.96).

Tomando-se por base o conto "O monstro das cortinas" de Lorena Marín, seguem-se, no livro didático do 5º ano, questões de linguagem que sinalizam ora

[33] Um exemplo de síntese interpretativa:
LD: O gênero do texto lido é?
Resposta: Reportagem.
LD: O assunto do texto é?
Resposta: Os perigos que o mau uso de fones de ouvido pode causar.

para a identificação acerca do gênero apresentado, ora para relações gramaticais. Com a utilização dos pressupostos da AD, serão analisadas algumas dessas questões:

Figura 17 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros

ATIVIDADE 13

INTERAGINDO COM GÊNEROS

1| Você acredita que existem monstros? Você já ouviu ou leu alguma história assustadora? E filmes em que os personagens são monstros, vampiros, bruxas ou fantasmas, você já assistiu? Leia o texto abaixo e descubra os mistérios que ele traz.

O MONSTRO DAS CORTINAS

LORENA MARÍN

Os pais de João precisavam viajar a trabalho com frequência e o menino, de oito anos, tinha de passar parte das suas férias na casa de seus avós. Eles viviam num casarão antigo, nos arredores de um pequeno povoado.

– Desde quando vocês vivem aqui? – perguntou, certa manhã, à sua avó.

– Desde sempre. Esta casa pertenceu aos meus bisavós.

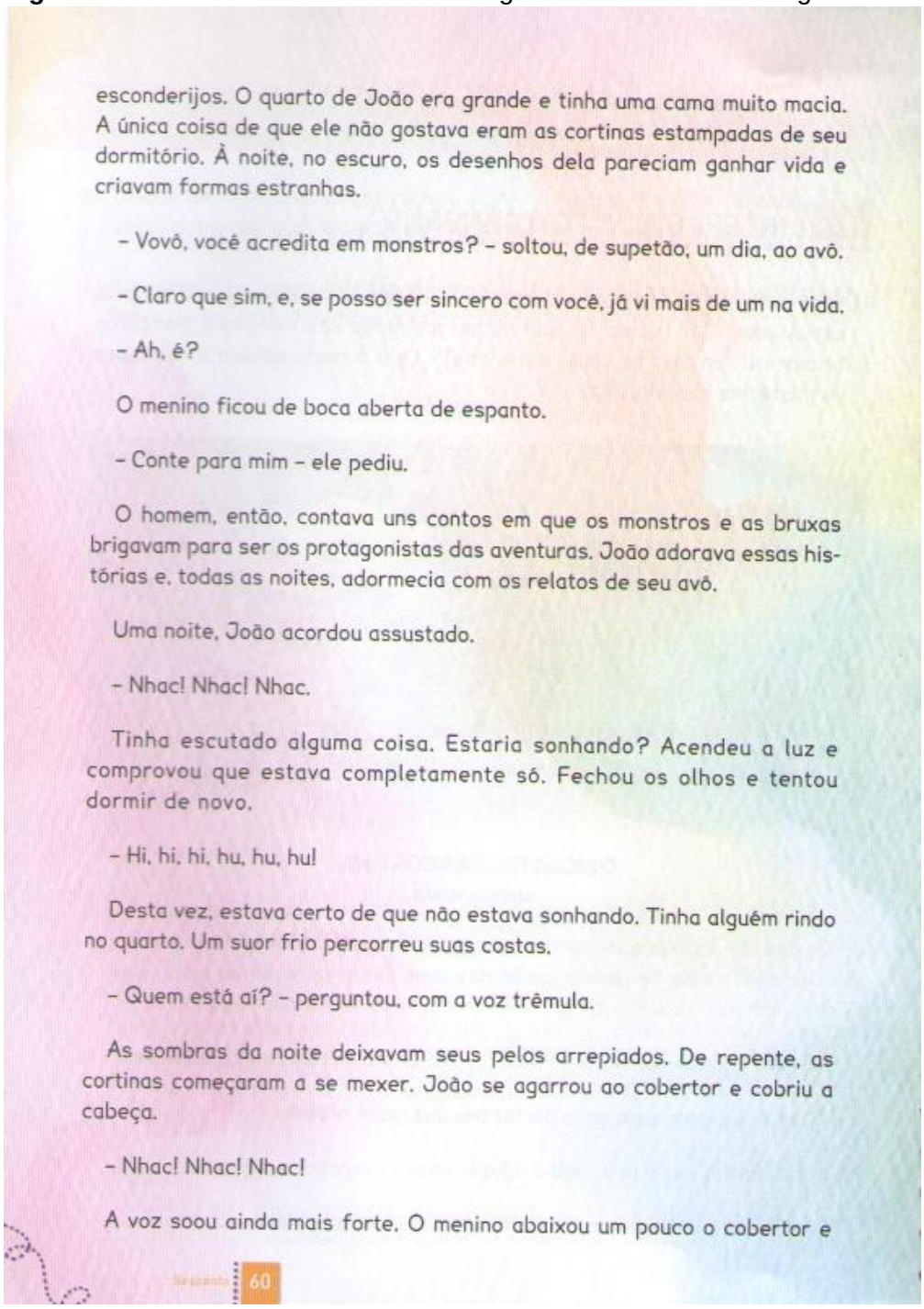
– Eita! Então, ela é mais velha do que você – respondeu o garoto.

Ele passava o dia percorrendo a casa de cima a baixo, buscando novos

59

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.59)

Figura 18 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros – Página 60



esconderijos. O quarto de João era grande e tinha uma cama muito macia. A única coisa de que ele não gostava eram as cortinas estampadas de seu dormitório. À noite, no escuro, os desenhos dela pareciam ganhar vida e criavam formas estranhas.

– Vovô, você acredita em monstros? – soltou, de supetão, um dia, ao avô.

– Claro que sim, e, se posso ser sincero com você, já vi mais de um na vida.

– Ah, é?

O menino ficou de boca aberta de espanto.

– Conte para mim – ele pediu.

O homem, então, contava uns contos em que os monstros e as bruxas brigavam para ser os protagonistas das aventuras. João adorava essas histórias e, todas as noites, adormecia com os relatos de seu avô.

Uma noite, João acordou assustado.

– Nhac! Nhac! Nhac.

Tinha escutado alguma coisa. Estaria sonhando? Acendeu a luz e comprovou que estava completamente só. Fechou os olhos e tentou dormir de novo.

– Hi, hi, hi, hu, hu, hu!

Desta vez, estava certo de que não estava sonhando. Tinha alguém rindo no quarto. Um suor frio percorreu suas costas.

– Quem está aí? – perguntou, com a voz trêmula.

As sombras da noite deixavam seus pelos arrepiados. De repente, as cortinas começaram a se mexer. João se agarrou ao cobertor e cobriu a cabeça.

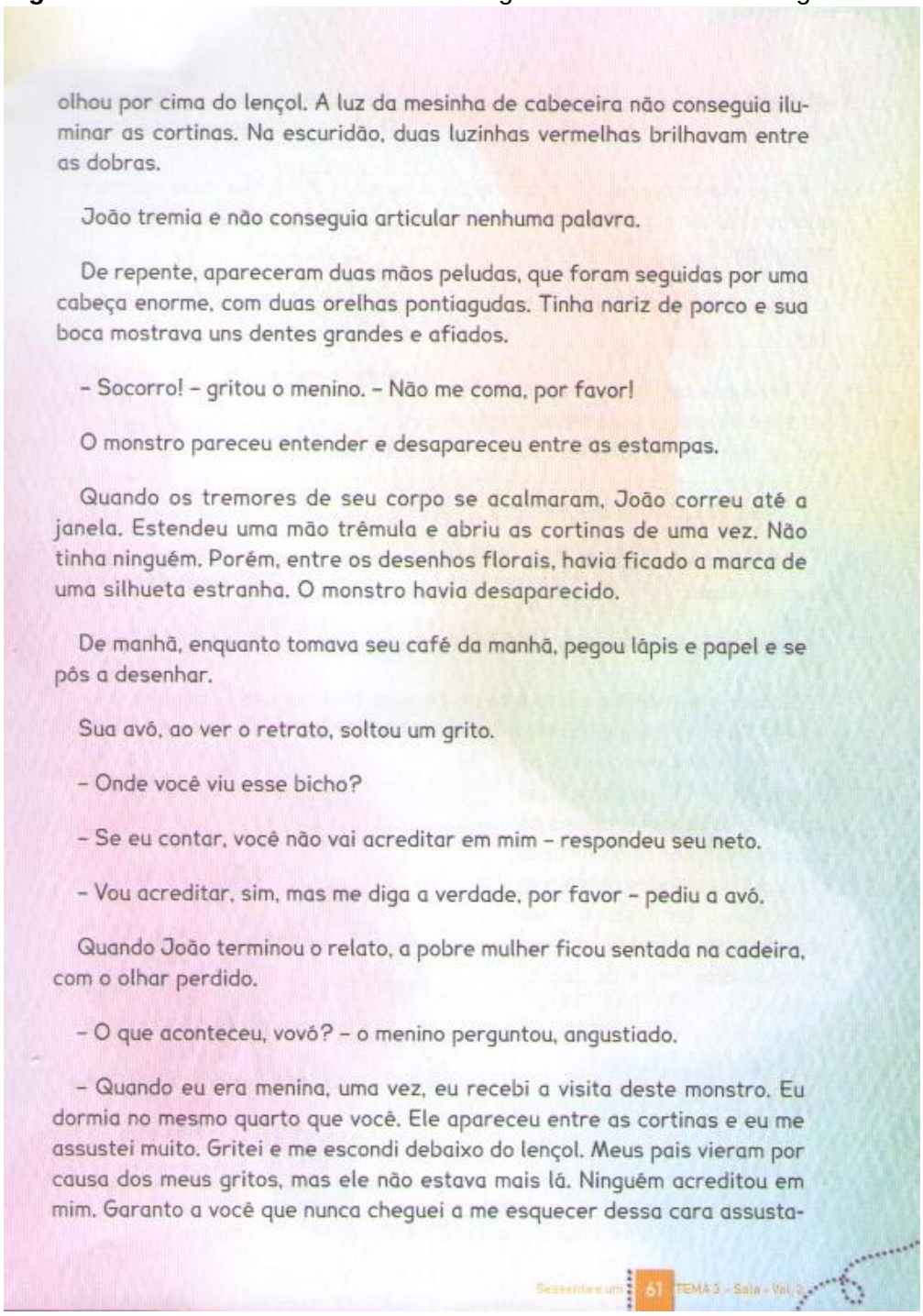
– Nhac! Nhac! Nhac!

A voz soou ainda mais forte. O menino abaixou um pouco o cobertor e

60

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.60)

Figura 19 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros – Página 61



olhou por cima do lençol. A luz da mesinha de cabeceira não conseguia iluminar as cortinas. Na escuridão, duas luzinhas vermelhas brilhavam entre as dobras.

João tremia e não conseguia articular nenhuma palavra.

De repente, apareceram duas mãos peludas, que foram seguidas por uma cabeça enorme, com duas orelhas pontiagudas. Tinha nariz de porco e sua boca mostrava uns dentes grandes e afiados.

– Socorro! – gritou o menino. – Não me coma, por favor!

O monstro pareceu entender e desapareceu entre as estampas.

Quando os tremores de seu corpo se acalmaram, João correu até a janela. Estendeu uma mão trêmula e abriu as cortinas de uma vez. Não tinha ninguém. Porém, entre os desenhos florais, havia ficado a marca de uma silhueta estranha. O monstro havia desaparecido.

De manhã, enquanto tomava seu café da manhã, pegou lápis e papel e se pôs a desenhar.

Sua avó, ao ver o retrato, soltou um grito.

– Onde você viu esse bicho?

– Se eu contar, você não vai acreditar em mim – respondeu seu neto.

– Vou acreditar, sim, mas me diga a verdade, por favor – pediu a avó.

Quando João terminou o relato, a pobre mulher ficou sentada na cadeira, com o olhar perdido.

– O que aconteceu, vovó? – o menino perguntou, angustiado.

– Quando eu era menina, uma vez, eu recebi a visita deste monstro. Eu dormia no mesmo quarto que você. Ele apareceu entre as cortinas e eu me assustei muito. Gritei e me escondi debaixo do lençol. Meus pais vieram por causa dos meus gritos, mas ele não estava mais lá. Ninguém acreditou em mim. Garanto a você que nunca cheguei a me esquecer dessa cara assusta-

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.61)

Figura 20 – Texto da Atividade 13: Interagindo com Gêneros – Página 62

dora. Com o passar dos anos, pensei que tudo tivesse sido fruto da minha imaginação.

– Pois ele existe, eu vi – esclareceu o garoto. – Acho que esse monstro quer me raptar e me levar para a sua toca; talvez seja para que seus filhos me comam.

– E como ele entra? Pela janela, é impossível; está fechada – disse a mulher.

– Acho que tem algo a ver com as cortinas – disse João. – Pode ser que a estampa seja uma espécie de porta mágica por onde o monstro entra. Talvez, se as tirarmos, ele desaparecerá para sempre.

– Boa ideia – comentou sua avó. – Vamos!

Retiraram aquelas cortinas horríveis e colocaram umas brancas e vaporosas no lugar.

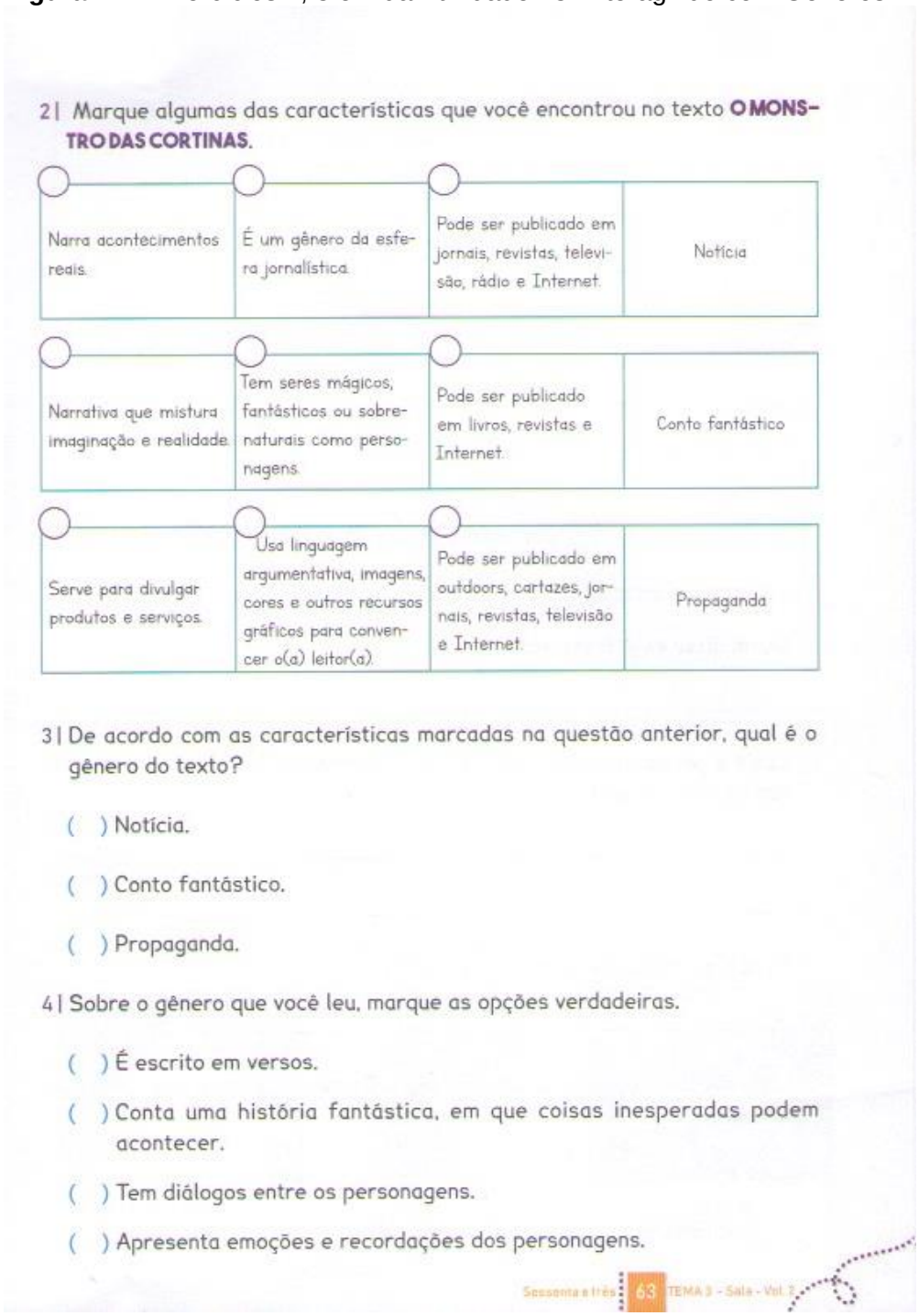
– Agora, ele não vai mais poder se esconder entre as flores – riu João.

O menino aproveitou muito o resto de suas férias e nunca mais viu aparições. Sua avó deu as cortinas de presente para um velho mascate, que passava de vez em quando no bairro. Ontem, li no jornal que uma menina pequena, depois de sua mãe comprar umas cortinas antigas estampadas no mercadinho, jurou ter visto um ser aterrorizante com nariz de porco, escondido entre as dobras do pano.

Os Melhores Contos Fantásticos
Autora: Lorena Marín
Ilustradora: Pilar Campos
Editora Girassol

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.62)

Figura 21 – Exercícios 2, 3 e 4 da Atividade 13: Interagindo com Gêneros



2| Marque algumas das características que você encontrou no texto **O MONSTRO DAS CORTINAS**.

Narra acontecimentos reais.	É um gênero da esfera jornalística.	Pode ser publicado em jornais, revistas, televisão, rádio e Internet.	Notícia
Narrativa que mistura imaginação e realidade.	Tem seres mágicos, fantásticos ou sobrenaturais como personagens.	Pode ser publicado em livros, revistas e Internet.	Conto fantástico
Serve para divulgar produtos e serviços.	Usa linguagem argumentativa, imagens, cores e outros recursos gráficos para convencer o(a) leitor(a).	Pode ser publicado em outdoors, cartazes, jornais, revistas, televisão e Internet.	Propaganda

3| De acordo com as características marcadas na questão anterior, qual é o gênero do texto?

( ) Notícia.

( ) Conto fantástico.

( ) Propaganda.

4| Sobre o gênero que você leu, marque as opções verdadeiras.

( ) É escrito em versos.

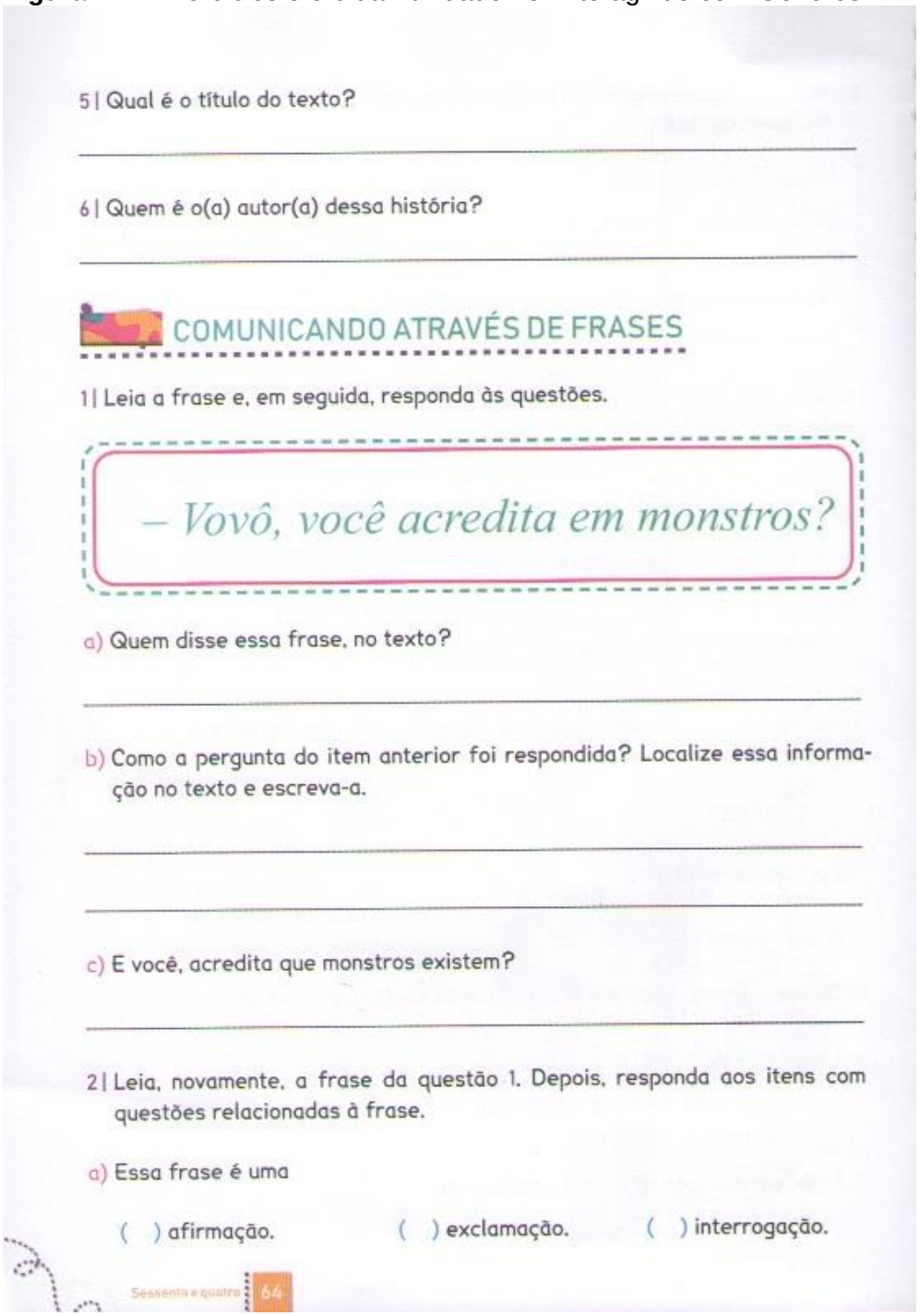
( ) Conta uma história fantástica, em que coisas inesperadas podem acontecer.

( ) Tem diálogos entre os personagens.

( ) Apresenta emoções e recordações dos personagens.

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.63)

Figura 22 – Exercícios 5 e 6 da Atividade 13: Interagindo com Gêneros



5 | Qual é o título do texto?

6 | Quem é o(a) autor(a) dessa história?

COMUNICANDO ATRAVÉS DE FRASES

1 | Leia a frase e, em seguida, responda às questões.

– Vovô, você acredita em monstros?

a) Quem disse essa frase, no texto?

b) Como a pergunta do item anterior foi respondida? Localize essa informação no texto e escreva-a.

c) E você, acredita que monstros existem?

2 | Leia, novamente, a frase da questão 1. Depois, responda aos itens com questões relacionadas à frase.

a) Essa frase é uma

( ) afirmação. ( ) exclamação. ( ) interrogação.

Sessenta e quatro 64

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.64)

É interessante notarmos que, o fato das autoras seguirem o mesmo padrão de perguntas tanto no livro do 4º ano quanto do 5º ano, já revela um posicionamento ideológico desta coleção em relação à estabilização dos sentidos, ou seja, ele não provoca uma leitura para questionar (a evidência do sentido) e problematizar (os efeitos de sentido), mas sim para executar uma

outra atividade: a de ler o dito, isto é, de dar uma resposta que está lá (inerente ao texto). Nesta reflexão, não se crítica a necessidade, gerada pelo contexto pós pandemia, da retomada de atividades de alfabetização, pois em um contexto ideal, os alunos do 4º e 5º ano, em sua maioria, já escreveriam convencionalmente e teriam fluência de leitura e de escrita. Não é difícil perceber que estamos longe desse cenário, no entanto, a crítica é destinada a escola, que adquire um LD, como este analisado, que agrupa as atividades em um mesmo nível, da alfabetização inicial, sem considerar a capacidade dos alunos de interagirem, questionarem, lerem e compreenderem a linguagem.

Temos, então, a ausência de questionamentos que requerem – do aluno enquanto sujeito leitor – conceber os sentidos enquanto aqueles que não estão apenas postos na linearidade de uma materialidade linguística ou imagética, mas que podem variar e serem outros. De questionamentos que "levem o leitor a pensar sobre quem são as personagens, por que elas estão dizendo o que dizem da forma que o fazem, sobre o que elas falam, a que contextos elas se remetem?" (Lima, 2020, p.53) – questionamentos, muitas vezes simples, mas que fazem com que os alunos experimentem sentidos e, como temos observado, que ainda não são feitos em sala de aula.

Isso recai no trabalho de ler texto(s) *na* e *para* a escola, cujo objetivos são voltados às estruturas de um determinado gênero, cumprindo-se como o estabelecido, o que significa quantificar por meio de *acertos* e *erros* a capacidade de "interpretação" do aluno. Nesse sentido, as condições de produção desta atividade, do conto "O monstro das Cortinas", revelam a obediência do aluno à comanda, o que reitera a importância do sujeito professor como mediador fundamental do processo de leitura: ele é a voz autorizada naquele espaço. Assim, diante de um encaminhamento taxativo, que se vale de um enunciado-pergunta, "1) Você *acredita* que existem monstro? Você *já ouviu* ou *leu* alguma história assustadora? E filmes em que os personagens são monstros, vampiros, bruxas ou fantasmas, você já assistiu? Leia o texto abaixo e descubra os mistérios que ele traz", o qual não fornece ao aluno diretrizes para dizer, como dizer e por quê dizer (sobre isso). A este leitor cabe: encontrar a verdade o mais rápido possível, e não à compreensão do texto em si mesmo. Ele apenas desencadeia a descrição, que se restringe à exterioridade do texto – que pode ser evidenciada nas questões: "3) De acordo com as características marcadas

na questão anterior, *qual é o gênero do texto*?", "5) *Qual é o título* do texto?" e "6) *Quem é o(a) autor(a)* dessa história?".

Observando o enunciado dessas perguntas, é interessante notar que o que se está propondo por esta atividade é uma prática de *estudo* (ciência unívoca): estudar o texto pelo texto – em que se identifica um leitor que possui "uma relação com o texto sob o modo de funcionamento do discurso científico – o sentido único está objetiva e transparentemente colado à palavra – e na posição de *escrevente*" (Pfeiffer, 1998, p.101).

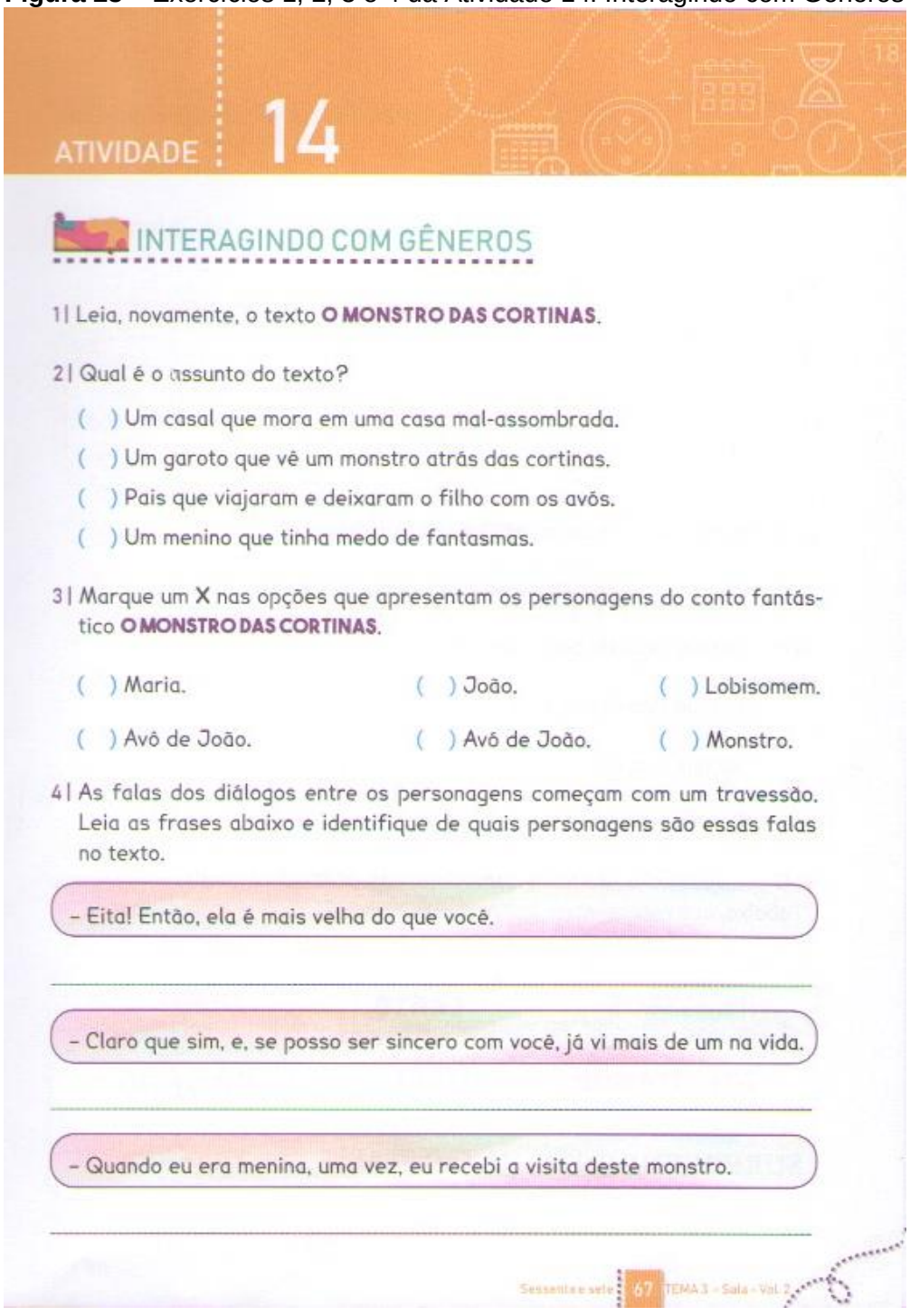
Percebemos, que não há uma preocupação com a história de leitura(s) do sujeito-leitor, que passa a ser de sua inteira responsabilidade – uma vez que o LD não se preocupa em mergulhar com o aluno e aproximar-se do texto (de uma teia discursiva invisível, constituída de palavras já-ditas e esquecidas que constituem um corpo sócio-histórico de vestígios a serem lidos), a partir de um lugar social, de uma posição-sujeito, a observa-lo à luz de seu contexto sócio-histórico, cultural e político (Indursky, 2001). Ou seja, para que os alunos entendam a leitura como um processo discursivo e não como mero exercício de decodificação de um sentido literal preso ao texto.

É essencial que seja proposto nesta atividade um espaço de discussão de problematizações e reflexões quanto: a) as condições de produção dos discursos dos personagens/enunciadores (o menino João; a avó; o avô; e o monstro); b) ao sentido que há em relação à metalinguagem (de um conto que descreve sobre um conto); e quanto c) a oposição entre o real e o fantástico-irreal, por meio da ruptura realidade-ficção.

Nosso interesse neste movimento, não é de propor que o LD faça uma análise discursiva detalhada do Conto – "O monstro das cortinas" –, mas é demonstrar que em um conto (enquanto objeto inacabado e complexo de significação) há possibilidades de construção dos sentidos, de leituras possíveis – como analisar as produções de sentidos nos discursos das referidas personagens/enunciadores, por exemplo – do que as que são propostas na atividade, que reduz o pressuposto do que seja ler ao ato de *identificar* e *saber* a informação ali dada: como o gênero do texto, o autor, os personagens e o espaço em que acontece a história (restringindo-se à exterioridade do texto). Essa condução vai ao encontro com o discurso sociointeracionista que circula na escola e nos documentos oficiais de ensino.

Isso fica mais evidente no espaço discursivo da atividade seguinte, que não se distancia muito do que é construído na atividade 13:

Figura 23 – Exercícios 1, 2, 3 e 4 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros



ATIVIDADE 14

INTERAGINDO COM GÊNEROS

1| Leia, novamente, o texto **O MONSTRO DAS CORTINAS**.

2| Qual é o assunto do texto?

( ) Um casal que mora em uma casa mal-assombrada.
( ) Um garoto que vê um monstro atrás das cortinas.
( ) Pais que viajaram e deixaram o filho com os avós.
( ) Um menino que tinha medo de fantasmas.

3| Marque um X nas opções que apresentam os personagens do conto fantástico **O MONSTRO DAS CORTINAS**.

( ) Maria. ( ) João. ( ) Lobisomem.
( ) Avó de João. ( ) Avó de João. ( ) Monstro.

4| As falas dos diálogos entre os personagens começam com um travessão. Leia as frases abaixo e identifique de quais personagens são essas falas no texto.

– Eita! Então, ela é mais velha do que você.

_____

– Claro que sim, e, se posso ser sincero com você, já vi mais de um na vida.

_____

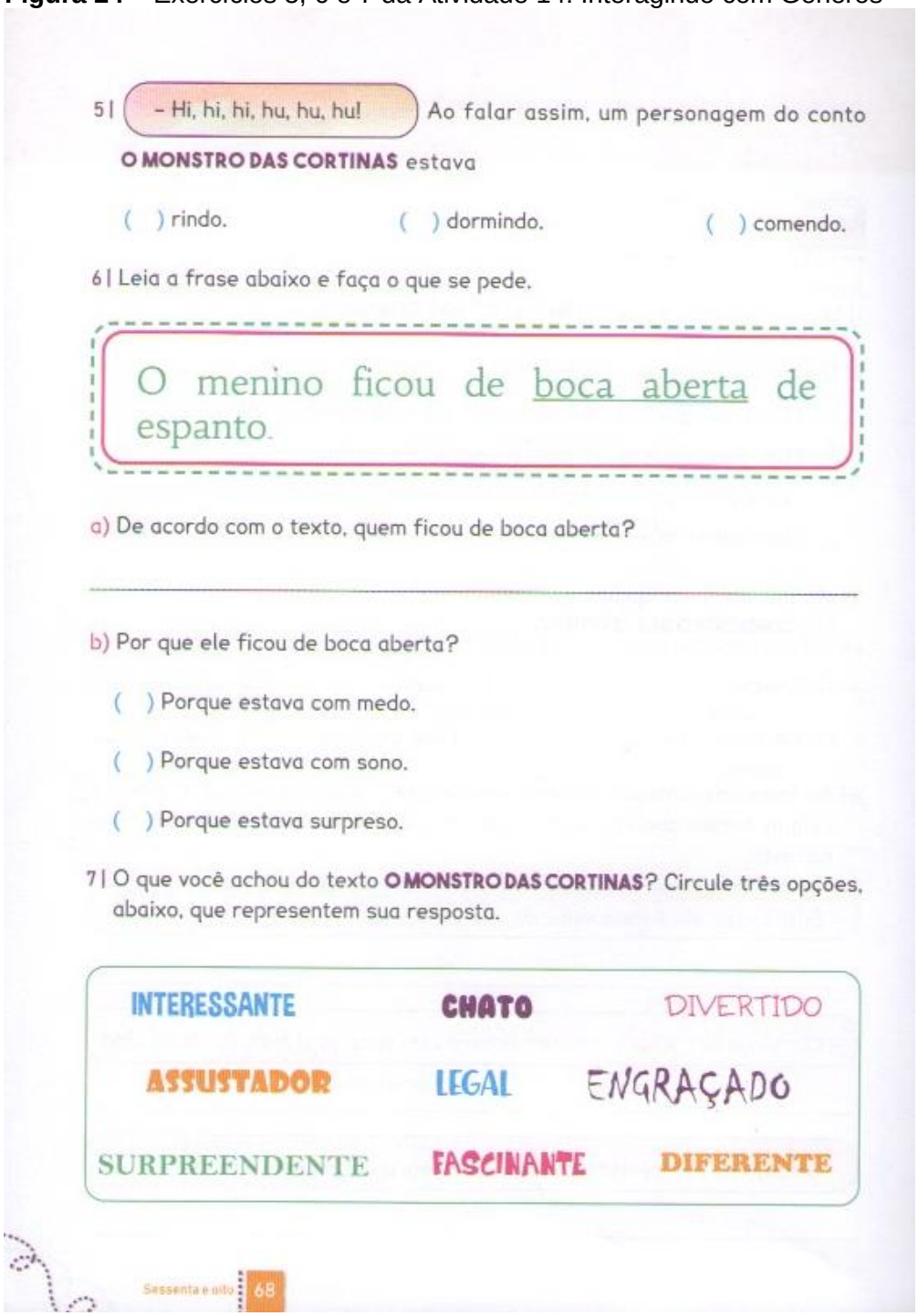
– Quando eu era menina, uma vez, eu recebi a visita deste monstro.

_____

Sessenta e sete 67 TEMA 3 - Sala - Vol. 2

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.67)

Figura 24 – Exercícios 5, 6 e 7 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros



5 | – Hi, hi, hi, hu, hu, hu! Ao falar assim, um personagem do conto **O MONSTRO DAS CORTINAS** estava

( ) rindo. ( ) dormindo. ( ) comendo.

6 | Leia a frase abaixo e faça o que se pede.

O menino ficou de boca aberta de espanto.

a) De acordo com o texto, quem ficou de boca aberta?

b) Por que ele ficou de boca aberta?

( ) Porque estava com medo.

( ) Porque estava com sono.

( ) Porque estava surpreso.

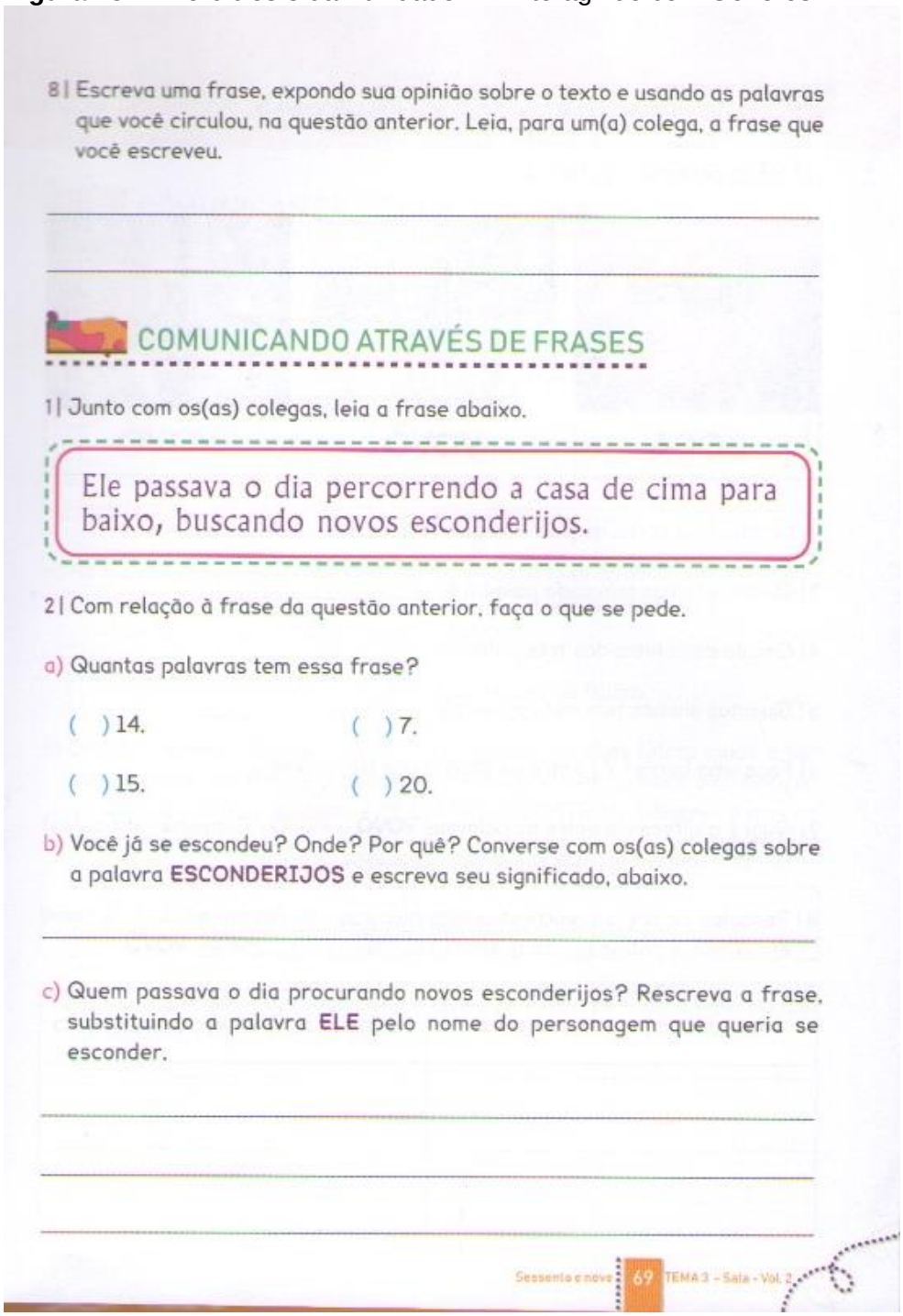
7 | O que você achou do texto **O MONSTRO DAS CORTINAS**? Circule três opções, abaixo, que representem sua resposta.

INTERESSANTE	CHATO	DIVERTIDO
ASSUSTADOR	LEGAL	ENGRAÇADO
SURPREENDENTE	FASCINANTE	DIFERENTE

Sessenta e oito 68

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.68)

Figura 25 – Exercícios 8 da Atividade 14: Interagindo com Gêneros



8| Escreva uma frase, expondo sua opinião sobre o texto e usando as palavras que você circulou, na questão anterior. Leia, para um(a) colega, a frase que você escreveu.

COMUNICANDO ATRAVÉS DE FRASES

1| Junto com os(as) colegas, leia a frase abaixo.

Ele passava o dia percorrendo a casa de cima para baixo, buscando novos esconderijos.

2| Com relação à frase da questão anterior, faça o que se pede.

a) Quantas palavras tem essa frase?

( ) 14. ( ) 7.

( ) 15. ( ) 20.

b) Você já se escondeu? Onde? Por quê? Converse com os(as) colegas sobre a palavra **ESCONDERIJOS** e escreva seu significado, abaixo.

c) Quem passava o dia procurando novos esconderijos? Rescreva a frase, substituindo a palavra **ELE** pelo nome do personagem que queria se esconder.

Sessenta e nove 69 TEMA 3 – Sala - Vol. 2

FONTE: Macambira e Freitas (2021b, p.69)

Ambas as atividades apresentam uma hierarquia interna de “dificuldades” – sempre colocando a *descrição do gênero* como atividade de leitura e produção principal – há aí um pressuposto de que a criança do 5º ano *não precisa* (nesse primeiro momento) *entender* todos os elementos que se articulam em um texto narrativo, como em um conto fantástico.

Devemos acrescentar a isso o fato de que é nesta segunda atividade que encontramos exercício(s) de sintaxe na seção “Interagindo com Gêneros” – “4) As falas dos diálogos entre os personagens começa com um travessão. Leia a frase abaixo e identifique de quais personagens são as falas no texto.” – inserido(s) junto do que se denomina “atividades de leitura” – assim como observado no LD analisado na seção anterior. Exercícios que exigem do aluno “apenas a devida classificação da linguagem nas ‘caixinhas’ pedidas pela gramática, corroborando mais uma vez com a ideia da linguagem enquanto código e tendo seus sentidos colocados desde sempre nas palavras” (Pfeiffer, 1998, p.94).

Em ambos os momentos, percebemos algumas exigências que são recorrentemente feitas ao aluno: a) cabe a ele saber fazer adequadamente registros do código linguístico; e b) basta a ele reconhecer e valorizar aquilo que é de ordem material (da língua). Ou seja, o aluno é “apenas um observador da linguagem não lhe cabe inferir nela, ele só deve organizá-la de acordo com uma organização *a priori* e externa a ele” (Pfeiffer, 1998, p.97).

Pudemos observar, por meio da última pergunta, que ao usar os verbos “escreva” e “expor” (no gerúndio) – “8) *Escreva uma frase*, *expondo sua opinião* sobre o texto e *usando as palavras que você circulou*, *na questão anterior*. Leia, para um colega, a frase que você escreveu” – o LD coloca o sujeito aluno numa falsa posição de “autonomia” de que este teria liberdade para expor sua opinião sobre o texto; até o momento em que define que “sua” opinião deve ser baseada nas palavras citadas da questão anterior, demonstrando que: o LD considera o estudante *incapaz de* interpretar (por si só os enunciados dos exercícios) e de compreender (todos os elementos que se articulam em um bom texto narrativo).

Junto a este discurso, está previsto a ilusão de um leitor (enquanto autor) que é capaz de *definir em palavras* e em *poucas palavras* o que o texto diz, como se os enunciados fossem neutros e independentes da memória discursiva. Há nesta prática de leitura uma intenção de regular o que o aluno *pode* e *não pode* dizer, e o *quanto* esse aluno pode ou não dizer – que nos mostra a divisão social que há do trabalho de leitura no espaço institucional da Escola – o qual já dizia Pêcheux (2014), “a alguns cabe o direito de produzir e interpretar, constituindo de atos políticos; enquanto a outros cabe a tarefa subalterna de reproduzir essas interpretações legitimadas” (Fernandes; Ramos, 2020, p.178).

Cabe aos responsáveis pela interpretação (a acadêmica, o LD e, por consequência, o professor) facilitar a leitura – livrando o discurso das possíveis ambiguidades – daqueles considerados menos capazes (posição social ocupada pelo atual leitor escolar).

Observando algumas atividades, fica-nos claro que o aluno não tem legitimidade para interpretar – pois, a prática de ler na escola fica reduzida a uma forma mecanizada de leitura, que é instituída por um sujeito que tem legitimidade para tal – que determina quais ações o sujeito-aluno-leitor deve executar: *faça*, *escreva* e *descreva*[34] – em detrimento de outras que não são ditas: *leia*, *reflita* e *discuta*. Ou seja, não se lê para pensar, mas para cumprir uma tarefa. Essa é uma questão pedagógica bastante problemática no universo escolar, pois "não se abre espaço a crítica, para a historicização do dizer, o que nos faz pensar em novos gestos de leitura que favoreçam a criatividade" (Fernandes; Ramos, 2020, p.178).

Segundo Pfeiffer (1998, p.95), uma das causas fundamentais para que se produza a sensação de incômodo na maioria dos estudantes ao se depararem com as tradicionais atividades de descrição "está vinculado com o fato que lhes é proposto que estabeleçam uma relação entre linguagem/mundo (termo-a-termo) – a obviedade – quando na realidade a relação que se estabelece entre o sujeito da linguagem e o 'mundo' é simbólica".

O fato de as atividades de leitura trabalharem, principalmente, com atividades de descrição produz sentidos – por trás de atividades de descrever

> há todo um trabalho árduo que é imposto ao sujeito, sem que ambos os lados estejam tomando consciência – escola e aluno. Para estabelecer uma relação termo-a-termo, apesar desta não existir, o sujeito tem que trabalhar com o efeito de referência direta ao mundo, mesmo estando na linguagem e, portanto, numa relação simbólica (constituída histórico-ideologicamente) (Pfeiffer, 1998, p.95).

Isso nos demonstra que o efeito (ideológico) do sentindo como "sempre-já-lá" se dá pelo fato de a interpretação negar a si mesma, no momento de sua

[34] Um exemplo deste tipo de situação é a pergunta: "8) *Escreva* uma frase, expondo sua opinião sobre o texto...". Neste espaço discursivo, observamos que há uma prática de leitura na escola, que não consegue sair do circuito fechado da "leitura parafrástica" – em busca da "leitura polissêmica".

realização. Ou seja, não há lugar na escola para a interpretação enquanto gesto de leitura, pois, para a AD, interpretar não é sinônimo de apreensão do sentido ligada à percepção, mas é abrir uma falha, produzir estranhamento e fazer surgir uma questão: o que ele quer me dizer com isso?

O que significa pensar isso pela mirada de uma perspectiva discursiva? Que a formação de um espaço interpretativo, na escola, “não está direto e exclusivamente determinada pela posição do professor e do livro didático” – o sujeito leitor se estabelece “em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro” (Pfeiffer, 1998, p.96).

Daí deriva uma questão: o método dito progressista (expresso pela BNCC) produz leitores diferentes do método dito tradicional (aplicado *na* e *pela* escola)? Pelo que percebemos não tem havido disposição e urgência para isso – porque, mesmo que o discurso daqueles que se colocam na busca de novas práticas de leitura tenha se inserido em uma FD diferente, esta não parece ter tido intenção o suficiente no confronto com as outras FDs.

O que percebemos é que a escola procura sempre a homogeneização dos sentidos, esquecendo-se que os sentidos são constituídos em FDs – e que o sujeito, por meio de sua identificação inconsciente a determinadas FDs, acaba por manifestar seus posicionamentos, suas filiações (ideológicas) – que permite compreender qual o perfil do leitor presente no contexto escolar.

Assim, ao analisar atividades de leitura que estão sendo propostas no espaço escolar, percebemos que a forma-sujeito – a identificação do sujeito do discurso com a FD que o constitui – assumida pela escola diz respeito a todo e qualquer indivíduo – estudante(s) e, portanto, professor(es) – que se envolva nas FDs que estão funcionando no processo de escolarização.

O que é preciso, então, para transformar essa realidade? Para que o aluno assuma a posição de sujeito leitor – que se inscreve no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativo no funcionamento da linguagem – a escola precisa conseguir criar espaços interpretativos reais. Enquanto a escola, o LD e, consequentemente, os professores estiverem imersos em uma FD que simplifica o gesto interpretativo como uma mera ida ao código linguístico para buscar tal conhecimento, a fim de buscar verdades sedimentadas; e continuarem a

entender os alunos como sujeitos que não são passíveis de interpretar, de nada adiantará novas técnicas e metodologias – pois o problema é ideológico e não metodológico (Pfeiffer, 1998). Neste espaço, não se admite uma diversidade de sujeitos leitores, provenientes de FDs diferentes, uma vez que a escola esquece o fato de que os sentidos estão inscritos em FDs.

Como temos dito, cabe aos professores – que estão, no seu dia a dia, tendo que lidar com uma série de problemas que não dizem respeito diretamente à prática da sala de aula – assumir-se como sujeito capazes de propiciar a sua própria transformação (Orlandi, 2000): “capazes de agir, refletir, elaborar, não se apagando sob a voz de uma ciência de cunho acadêmico” (Pfeiffer, 1998, p.104). Sabemos o quanto urgente é um trabalho de transformação da prática de leitura no sistema educacional, e o quanto e árduo será, uma vez que este sistema é perpassado por questões políticas, administrativas, econômicas e, enfim, ideológicas, que significam.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nosso corpus discursivo foi composto por análises de cinco atividades de leitura dos livros didáticos do 4º e do 5º ano, da Coleção *TEMA – Tempo de Mais Aprender: Letramento e Alfabetização Linguística*, dos anos iniciais do ensino fundamental, do Município de Toledo (PR). Nesse percurso analítico, algumas categorias teóricas metodológicas foram mobilizadas por sua relevância enquanto dispositivos teóricos de interpretação. Trabalhamos com: os *arquivos pedagógicos* (Indursky, 2019), as *formações discursivas* (Pêcheux, 1995), os *sítios de significância* (Orlandi*,* 1998); a *memória discursiva*; e a *posição-sujeito* (Pêcheux, 1995).

Diante das condições de produção descritas, foi possível constatar ao longo das análises, que as atividades de leitura produzidas pelo LD se constituem atravessadas por uma FD Escolar, que institui o que *deve* e *como* deve ser lido, e o que *não convém* ser lido. Esse(s) dizer(es) estão de forma direta e indireta inscritos no repetível histórico (interdiscurso), na inter-relação com outras formações discursivas já-ditas, pré-existentes, pré-construídas (na escola, na imprensa, na universidade); que traz a noção de sujeito-leitor, através da sua relação com a linguagem, como “interprete”, desde a idade média até a moderna (Orlandi, 1998).

Nas análises das atividades de leitura, foi possível evidenciar uma metalinguagem tão forte, que nos momentos que há a ausência de transparência, em que a opacidade vem à tona[35], há um trabalho de eliminá-lo, restringindo o campo das possíveis interpretações a uma só, como se a literalidade fosse característica constitutiva da linguagem.

Com isso, percebemos que a representação da linguagem que está em funcionamento no contexto escolar é da literalidade, no qual a metalinguagem é “utilizada como se o sentido fosse inerente, colado a ela: a função da nomenclatura é intrínseca à palavra” (Pfeiffer, 1998, p.90).

[35] A metalinguagem, segundo Pfeiffer (1998), é utilizada como se o sentido fosse inerente, colado a ela: a função da nomenclatura é intrínseca à palavra. Por isso dizer “o que significa a palavra CLICK?” (conforme a questão 8) é a forma mais fácil do LD de “controlar” as interpretações possíveis a uma só, pois não se pode ocasionar dúvidas nem aos alunos, nem aos professores. Exemplo: “8) No primeiro e segundo quadrinhos da HQ Controle Remorto aparece uma ONOMATOPEIA, que é uma palavra usada para representar sons, ruídos, urros, etc. Leia os dois quadrinhos e responda: o que significa a palavra CLICK?”.

Caberia então falar, sobre o modo como a divisão do trabalho de leitura se dá no percurso do LD: do texto literário (como a HQ do Garfield e o conto “O monstro das cortinas”) e do texto científico-dissertativo (como a reportagem do LD). Se ficássemos, pois nestes textos, haveria vários caminhos para pensar em sentidos outros que não aquele imutável e literal, sobretudo, o texto literário “no qual os sentidos que nele se dão têm de ser buscados por uma via indireta, pois são imagens, não podendo ser lidos literalmente” (Pfeiffer, 1998, p.91), Assim, percebemos que o que se propõe com o texto literário, é um caminho que não é direto, mas o ponto de chegada é o mesmo do trabalho com o texto científico, “em que os sentidos que lá se encontram são os desde sempre colados às palavras e literais” (Pfeiffer, 1998, p.91).

Vemos, então, que na grande maioria das vezes, as respostas são dadas antes que os alunos respondam. Não é dado ao aluno, o sujeito que lê, espaço para “dar” sentido[36] a qualquer objeto simbólico que lhe é apresentado, isto é, para que ele reflita sobre a leitura. Fica clara a posição que o sujeito aluno ocupa neste contexto: de apenas “ser" um observador da linguagem, uma vez que nas atividades do LD, para saber “ler”, basta o aluno reconhecer no texto um certo tipo de informação, “é só quando a discussão não é específica do assunto do texto, mas de algo que este sugere que, por vezes, é pedido ao aluno que o interprete” (Pfeiffer, 1998, p.97). O único espaço aberto a este sujeito: é o das repetições formais e empíricas.

Eu acrescentaria que é nesse lugar, em que se constitui uma prática alicerçada à ilusão de que “sempre se pode saber do que se fala, isto é, se me compreendem bem, negando o ato da interpretação no próprio momento em que ele aparece” (Pêcheux, 2015, p.55).

A consequência do que precede, esta ilusão, está intrinsecamente ligada ao fato de que, especialmente, nos anos iniciais, há poucas oportunidades para o estudante interpretar, uma vez que, neste espaço não se pretende trabalhar com o fato de que “não há metalinguagem”. Sendo esta, profundamente exposta ao equívoco da língua, como afirma Pêcheux (2015, p.53): todo enunciado é inerentemente suscetível de “tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para outro (a não ser que a

[36] Segundo Orlandi (2020, p.66), “dar” sentido, para o sujeito que fala e lê, “é construir sítios de significação (delimitar domínios), é tornar possíveis gestos de interpretação”.

proibição da interpretação ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente)".

E é neste ponto que se critica a questão das atividades de leitura presentes na escola (propostas pelo LD) de não abrir a possibilidade de interpretar, isto é, de mostrar que todo enunciado é, pois, "linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis), oferecendo lugar a interpretação" (Pêcheux, 2015, p.53).

Existe um aluno apto a interpretar e que ao interpretar assume uma posição, no caso, a de sujeito leitor. Contudo, sem a devida reflexão da escola, o processo de constituição de leitor é silenciado. Assim, buscamos refletir sobre como as práticas de leitura na escola podem contribuir para o deslocamento do aluno da posição de reprodutor em situação de apagamento de si para a de leitor.

Para concluirmos, diríamos que discutir leitura não é uma temática recente, mas é uma temática urgente, considerando a formação e a prática de professores, pensando no principal, que são nossos alunos. Muitas outras ideias desenvolvidas na AD, são fundamentais para se pensar o ensino, sendo impossível mencionar todas aqui. O importante, então, é destacar o quanto essa abordagem teórica pode inspirar, o professor de língua(gens), o traçar de outros percursos em sua prática, fora da tradição meramente gramatical e para além de concepções de língua como mero instrumento de comunicação, em que o aluno é nomeado como usuário e que tenha um viés utilitário, sem espaço para reflexões, estranhamentos, posicionamentos críticos, transformações.

Práticas de ensino pensadas a partir de uma perspectiva discursiva, podem ajudar a escola a cumprir o seu papel de formar sujeitos críticos, que tenham aprendido a trabalhar com a língua na escrita, na fala, na leitura. No Brasil, alguns trabalhos vêm sendo feitos por professores e professoras, na educação básica, inspiradas na abordagem da AD, e não é possível citá-los aqui, mas são exemplos do quanto o professor pode entrar em sala de aula com esse outro olhar sobre a língua e seu ensino. Nesse sentido, esse trabalho que escrevemos, e que se coloca como um produto na circulação do saber, não está pronto – é só parte do processo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, LOUIS. **Posições I**. Rio de Janeiro, RJ: Graal, 1978.

ARAÚJO, Marcos Paulo de Sousa. LOPES, Maraísa. A língua portuguesa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC): um olhar sob a articulação entre a história das ideais linguísticas e a análise de discurso. In: Colóquio sobre Gêneros & Textos, **Anais do VI COGITE**, 2018, Piauí.

ASSOLINI, Filomena Elaine. TFOUNI, Leda Verdiani. Os (des)caminhos da alfabetização, do letramento e da leitura. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Ribeirão Preto, 1999.

BAKHTIN, Mikhail; VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: HUCITEC, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília:, 2018.

CASSANO, Maria da Graça Cassano. Bibliotecas portuguesas em terras brasileiras no século XIX: o leitor que se tem e o que se quer. In: **16º COLE - Congresso de Leitura do Brasil**, Campinas, 2011. p.1-10.

_____. O sujeito-leitor na e fora da escola. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 13, n. 21, jan./jun., 2003. p. 77-94.

COSTA, Issac; 32. LINGUAGEM. In: FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil**. Letras, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, n.27, 2003. p.185-191.

COURTINE, Jean-Jacques. O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In: INDURSKY, Freda; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (Orgs.). **Os múltiplos territórios da Análise do Discurso**. Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999. p.15-22.

FERNANDES, Carolina. RAMOS, Thaís Valim. Leitura/Leitor. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos do Discurso** – edição ampliada. Prefácio de Bethania Mariani. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.175-180.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2015.

_____. **Portos de passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GRIGOLETTO, Evandra. A Noção de Sujeito em Pêcheux: uma Reflexão acerca do Movimento de Desidentificação. **Estudos da Língua(gem)**. Michel Pêcheux e a Análise de Discurso – Vitória da Conquista, n.1, p.61-67, junho de 2005.

INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p.189-200.

_____. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura. In: ERNST-PEREIRA, Aracy. FUNCK, Susana Bornéo. **A leitura e a escrita como práticas discursivas**. Pelotas: Educat, 2001. p.27-42.

_____. Leitura, escrita e ensino à luz da Análise do Discurso. In: NASCIMENTO, Lucas. (org.). **Presenças de Michel Pêcheux**: da análise do discurso ao ensino. (Coleção Análise do Discurso e Ensino). Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. p.97-120.

_____. Reflexões sobre a linguagem: de Bakhtin a Análise do Discurso. **Línguas Instrumentos Línguas e Instrumentos Lingüísticos**, Campinas, Pontes, n. 45, dez.1999-jun.2000. p.69-88.

LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos do Discurso** – edição ampliada. Prefácio de Bethania Mariani. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

_____. Memória discursiva em funcionamento. In: ROMÃO, Lucília; CORRÊA, Fernanda Silveira (org.). **Conceitos discursivos em rede**. São Carlos: Pedro & João, 2012. p.131-152.

_____. O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil. **Letras**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, n.27, 2003. p.39-46.

LIMA, Bruna Mara Rosin de. **Uma reflexão sobre o uso de tirinhas no livro didático:** da leitura escolar à leitura da vida. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2020. p.1-133.

MACAMBIRA, Daniela. FREITAS, Gilvanira. **Projeto Tema tempo de mais aprender**: letramento e alfabetização linguística 2: livro do aluno: sala: volume 1. Fortaleza: Aprender Editora, 2021a.

_____. **Projeto Tema tempo de mais aprender**: letramento e alfabetização linguística 3: livro do aluno: sala: volume 2. Fortaleza: Aprender Editora, 2021b.

_____. **Projeto Tema tempo de mais aprender**: letramento e alfabetização linguística 2: guia de orientações didáticas do professor. Fortaleza: Aprender Editora, 2019.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma história da análise do discurso na França. In: Orlandi, Eni Puccinelli (org.) [et al.]. **Gestos de Leitura**: da história no discurso. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

MARQUES, Welisson. Metodologia de Pesquisa em Análise do Discurso Face aos Novos Suportes Midiáticos. **Domínios de Lingu@gem**, v. 5, n. 1, 24 maio 2011. p. 58-73.

OLIVEIRA, Alex Sander; RADDE, Augusto. Condições de Produção. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina (org.). **Glossário de termos do Discurso** – edição ampliada. Prefácio de Bethania Mariani. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.47-p.50.

ORLANDI, Eni Puccinelli. (org.) [et al.]. **Gestos de Leitura:** da história no discurso. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. (org.) **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 1998.

_____. À flor da pele: indivíduo e sociedade. In: **Discurso em Análise:** Sujeito, Sentido, Ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b. p.187-199.

_____. **A linguagem e seu funcionamento:** as formações do discurso. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. **Análise de discurso:** princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas, SP: Pontes, 2020a.

_____. **Discurso e Leitura.** 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

_____. **Discurso em Análise:** Sujeito, Sentido, Ideologia. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a.

_____. **Eu, Tu, Ele:** Discurso e real da história. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b.

_____. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020b.

_____. **O que é linguística**. Coleção primeiros passos. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2009.

_____. Silêncio e implícito: produzindo a monofonia. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **História e sentido na linguagem**. Campinas, SP: Pontes, 1989

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni (org.) [et al.]. **Gestos de leitura**: a história no discurso. 4.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. **O Discurso**: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni P. Orlandi. 7.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

_____. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (org.). **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 1998. p.87-104.

PFEIFFER, Claudia. GRIGOLETTO, Marisa. Reforma do Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, 2018.

PRADO, Coraci Helena. A aula de leitura e a constituição do sujeito-leitor. **Revista de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás**, vol. I, n.3, jan./jun. 2007. p.1-11.

PRUINELLI, Andréia Maria. Formação Discursiva. In: LEANDRO-FERREIRA, Maria Cristina. **Glossário de termos do Discurso** – edição ampliada. Prefácio de Bethania Mariani. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. p.115-120.

ROJO, R. **Letramento e capacidade de leitura para cidadania**. São Paulo: LAEL/PUC, 2001.

SCHNEIDER, Débora Cristina. **A Formação Discursiva Escolar**: uma análise do funcionamento das relações e de resistência. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade de Passo Fundo, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2007. 158 f.

SILVA, Maria Selma Bispo. **A escrita nos anos iniciais**: percursos e percalços: Reflexões sobre a autoria a partir das práticas de produção escrita de alunos do 5º ano do Ensino Fundamental. Dissertação (mestrado profissional), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Cascavel, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2019. p.1-140.

SILVA; Jonathan Chasko; ARAÚJO, Alcemar Dionet. A metodologia de pesquisa em Análise do Discurso. **Grau Zero** – Revista de Crítica Cultural, v.5, n.1, 2017.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOUZA, Luiz Carlos Martins. Cinema, Ideologia e Inconsciente: Colin Maccabe, Stephen Heath e a Screen Theory. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**. Tubarão, SC, v. 21, n. 2, maio/ago., 2021. p.283-200.

SPINILLO, Alina Galvão; MOTA, Márcia Maria Peruzzi Elia; CORREA, Jane. Consciência metalinguística e compreensão de leitura: diferentes facetas de uma relação complexa. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n.38, set./dez. 2010. p.157-171.

TFOUNI, L.V. Perspectivas históricas e a-históricas do letramento. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. Campinas, v. 26, 1994. p. 49-62.

TFOUNI, L.V.; PEREIRA, A. C.; ASSOLINI, F. E. P. Letramento e alfabetização e o cotidiano: vozes dispersas, caminhos alternativos. **Calidoscópio**, v. 16, n.1, jan./abr. 2018. p.16-24.