



**INSTITUTO FEDERAL**  
Sul-rio-grandense

Câmpus  
Pelotas

**INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE – CÂMPUS PELOTAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO**  
**MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA**

**MICHELE LEMÕES DA SILVA SANTOS**

*E a leitura, professor?*

*O funcionamento do discurso docente no ensino da leitura: imagens em jogo*

**Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia**



**INSTITUTO  
FEDERAL**  
Sul-rio-grandense

Câmpus  
Pelotas

**Pelotas, 2018**

**MICHELE LEMÕES DA SILVA SANTOS**

**E a leitura, professor?**  
**O funcionamento do discurso docente no ensino da leitura:**  
**imagens em jogo**

Dissertação apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas.

**Linha de Pesquisa:** Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

**Orientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clóris Maria Freire Dorow.

**Coorientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha.

**PELOTAS**  
**2018**

## MICHELE LEMÕES DA SILVA SANTOS

### E a leitura, professor?

### O funcionamento do discurso docente no ensino da leitura: imagens em jogo

Dissertação apresentada e submetida à banca examinadora, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação e Tecnologia, do Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia do Instituto Federal Sul-rio-grandense, Câmpus Pelotas.

**Linha de Pesquisa:** Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias.

**Orientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clóris Maria Freire Dorow.

**Coorientação:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha.

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA

---

Presidente e Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Clóris Maria Freire Dorow IFSul, Câmpus Pelotas

---

Coorientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ana Paula de Araújo Cunha - IFSul, Câmpus Pelotas

---

1º avaliador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Fabiane Villela Marroni - UCPEL

---

2º avaliador: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elisane Pinto da Silva Machado de Lima – IFSul, Câmpus Pelotas

---

3º avaliador: Prof. Dr. Róger Albernaz de Araujo – IFSul, Câmpus Pelotas

Local: Instituto Federal Sul-rio-grandense – Câmpus Pelotas

Aprovado pela Banca Examinadora em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Pelotas  
2018



Aos meus pais, Ngila e Paulo, pelo presente da vida.

Ao meu filho, Arthur, razão maior de minha vida e de todo meu trabalho.

Ao meu esposo, Vinícius, pelo incentivo, pela ajuda constante e pelo  
companheirismo de sempre.

## Agradecimentos

Vivenciar um curso de Mestrado é algo almejado por muitos professores e as emoções fervilham desde o momento da inscrição para o processo seletivo. Adentrar nessa pós-graduação não é nada fácil e seu percurso não poderia ser diferente, muitas leituras, muitos compromissos, muitas responsabilidades, muitas aprendizagens, muitas descobertas, muita dedicação... o curto percurso é repleto de experiências intensas e convivências enriquecedoras sem as quais não haveria a riqueza do aprendizado. Neste momento, portanto, agradeço a todas as pessoas que me proporcionaram tudo isso...

Agradeço, primeiramente e sempre, a Deus por me dar forças e me iluminar nessa caminhada.

À minha orientadora Clóris Maria Freire Dorow, a qual tive a honra de ter e com quem aprendi muito com as indicações de leitura, com as aulas, com as explicações, com as orientações. Obrigada por me aceitar, por me mostrar uma teoria pela qual me apaixono a cada leitura, obrigada pela atenção, por todo incentivo e reconhecimento, obrigada pelo privilégio de ser tua primeira orientanda no Mestrado.

À professora Ana Paula de Araújo Cunha que, no decorrer deste percurso, passou a ser minha coorientadora, porém não menos importante. Obrigada por me possibilitar o ingresso no curso sob a orientação da professora Clóris, obrigada pelos ensinamentos, pelas orientações, pelas boas e engraçadas conversas, sem as quais o peso da responsabilidade não seria amenizado.

À minha família, por acreditar no meu trabalho, por compreender meus momentos de ausência durante o Mestrado, por me incentivar sempre.

À banca de qualificação que, com suas colocações, contribuíram para o aperfeiçoamento da minha pesquisa.

Às minhas colegas e amigas Marita Valente Balreira e Ângela Perelló Ferrúa, presentes que o Mestrado me deu e que, com certeza, é para a vida. Obrigada por ouvirem minhas angústias, por me acompanharem nos eventos, por compartilharem comigo momentos muito especiais.

À minha diretora Amanda Aguiar por me possibilitar que a pesquisa fosse realizada na escola, por todo incentivo, colaboração e compreensão no momento em que, exausta, precisei me licenciar para me dedicar ao Mestrado. Obrigada por tudo.

Aos meus colegas da Secretaria Municipal de Educação e Desporto pelo incentivo e carinho.

Aos colegas professores que me concederam a materialidade significativa para a pesquisa. Meu muito obrigada!

Aos meus professores do curso por compartilharem e oportunizarem muitos momentos de aprendizagens e inquietações.

## Resumo

Esta dissertação, inserida teoricamente na interface entre as áreas da Educação e Linguística Aplicada, constitui-se numa pesquisa de cunho qualitativo sobre as perspectivas docentes de leitura no contexto escolar. A intenção é analisar o discurso docente acerca do ensino da leitura em diferentes componentes curriculares, visto que para o discente tornar-se um sujeito-leitor e, por conseguinte, um cidadão crítico, é razoável pressupor ser importante que todos os componentes curriculares trabalhem com a leitura e não só o professor de língua materna, como comumente acontece. Diante disto, emerge o seguinte problema: a partir da memória discursiva e da institucionalizada no discurso pedagógico, como se constitui o funcionamento do discurso docente, no âmbito do ensino da leitura, nos diferentes componentes curriculares? O universo da pesquisa tem como contexto uma escola pública municipal de ensino fundamental da cidade do Capão do Leão, cujos sujeitos informantes são professores de diferentes disciplinas, a saber, língua portuguesa, língua espanhola, matemática, história, geografia, ciências e arte. Necessário se faz, pois, investigar a concepção de leitura que norteia o discurso docente e, conseqüentemente, seu trabalho pedagógico; averiguar o funcionamento da formação imaginária e com isso as projeções de imagens sobre o referente (leitura), sobre o interlocutor (aluno) e sobre o próprio professor, levando em conta as formações discursivas que fazem parte de seu discurso, assim como o funcionamento da memória discursiva e da institucionalizada diante do ensino da leitura em contexto escolar. Para atingir tais objetivos, a presente pesquisa busca aporte teórico e metodológico na Análise de Discurso de linha francesa (AD).

**Palavras-chave:** formação imaginária; leitura; discurso docente.



## Abstract

This thesis, theoretically inserted in the interface between the areas of Education and Applied Linguistics, comprehends a qualitative research about teachers' perspectives towards reading in the school context. The intention is to analyze the teacher's discourse about the teaching of reading in different curricular components, since for the student to become a subject-reader and, therefore, a critical citizen, it is reasonable to presuppose being important that all the curricular components work with the reading and not only the mother tongue teacher, as it is commonly the case. Taking this into account, the following problem emerges: from the discursive memory and the institutionalized one in the pedagogical discourse, how is the functioning of the teaching discourse constituted, in the scope of reading teaching, in the different curricular components? The research universe has as its context a municipal public elementary school in the city of Capão do Leão, whose informant subjects are teachers of different curricular components, namely Portuguese language, Spanish language, Mathematics, History, Geography, Science and Art. It is necessary, therefore, to investigate the conception of reading that guides the teaching discourse and, consequently, its pedagogical practice; to observe the functioning of the imaginary memory and the projections of images on the referent (reading), on the interlocutor (student) and on the teacher himself, taking into consideration the discursive formations that are part of his/her discourse, as well as the functioning of the institutionalized memory regarding the teaching of reading in a school context. In order to achieve such objectives, the present research seeks theoretical and methodological input in the French Discourse Analysis (DA).

**Keywords:** imaginary formation; reading; teacher discourse

## Lista de figuras

<b>Figura 1</b> – nó borromeano de Ferreira (2010). .....	36
<b>Figura 2</b> – Formações Imaginárias (1997) .....	40
<b>Figura 3</b> – Níveis de leitura (2012a) .....	98

## Lista de abreviaturas e siglas

**AD** – Análise de Discurso

**FD** – Formação Discursiva

**FI** – Formação Imaginária

**DP** – Discurso Pedagógico

**SD** – Sequência Discursiva

**GD** – Grupo Discursivo

# Sumário

<b>1. Introdução .....</b>	<b>14</b>
<b>2. Da escola à pós-graduação: os caminhos percorridos pela pesquisadora.....</b>	<b>18</b>
<b>3. Teorizar é preciso.....</b>	<b>26</b>
3.1 Então, iniciamos com as contribuições da Análise de Discurso.....	26
3.2 Dando sequência à teorização: o texto na perspectiva discursiva .....	43
<b>4. A leitura na escola: refletir a teoria para ressignificar a prática.....</b>	<b>49</b>
4.1 Leitura: algumas concepções teóricas e suas implicações no ensino .....	56
<b>5. Discurso Pedagógico (DP) e suas encadeações no ensino e aprendizagem da leitura .....</b>	<b>73</b>
<b>6. Por uma análise teórica-metodológica do discurso: a construção do dispositivo analítico .....</b>	<b>86</b>
<b>6.1 As etapas da pesquisa.....</b>	<b>86</b>
6.1.1 Da teoria à prática: como o analista empreende sua análise?.....	86
<b>6.2 As condições de produção do discurso docente: bases para a análise .....</b>	<b>89</b>
6.2.1 Espaço discursivo e sujeitos de pesquisa.....	89
6.2.2 Coleta do <i>corpus</i> .....	89
6.2.3 Condições de produção da formulação e aplicação do questionário .....	90
<b>6.3 Dispositivo analítico e procedimentos de análise.....</b>	<b>91</b>
<b>7. A análise: como se dá o funcionamento do discurso docente?.....</b>	<b>94</b>
<b>7.1 A identificação dos sujeitos-professores com uma FD tradicional de concepção de leitura .....</b>	<b>96</b>

7.1.1 GD: “Ler é decodificar, abstrair”: a memória discursiva e a institucionalizada na constituição da formação imaginária dos sujeitos-professores.....	100
7.1.2 Imagens em jogo: implicações no planejamento e no ensino da leitura no GD “Ler é decodificar, abstrair” .....	110
<b>7.2 A identificação dos sujeitos-professores com uma FD “menos?” tradicional de concepção de leitura .....</b>	<b>119</b>
7.2.1 GD: “Ler não é decodificar, não é abstrair”: a memória discursiva e a institucionalizada na constituição da formação imaginária dos sujeitos-professores.....	120
7.2.2 Imagens em jogo: implicações no planejamento e no ensino da leitura no GD “Ler não é decodificar, não é abstrair” .....	131
<b>7.3 Uma projeção imaginária “des”pretensiosa: a (auto)desresponsabilização do sujeito-professor com o ensino da leitura.....</b>	<b>140</b>
<b>8. Considerações “finais”: os efeitos do funcionamento do discurso docente .....</b>	<b>151</b>
<b>9. Referências bibliográficas.....</b>	<b>155</b>
<b>Apêndice A – Carta de apresentação da pesquisa .....</b>	<b>159</b>
<b>Apêndice B – Carta de autorização da escola pesquisada .....</b>	<b>160</b>
<b>Apêndice C – Termo de consentimento livre e esclarecido .....</b>	<b>161</b>
<b>Apêndice D – Questionário aplicado aos sujeitos da pesquisa .....</b>	<b>162</b>
<b>Anexo A – Respostas do sujeito de pesquisa professor de língua portuguesa 1 (S-PLP1) ao questionário aplicado.....</b>	<b>165</b>

<b>Anexo B – Respostas do sujeito de pesquisa professor de língua portuguesa 2 (S-PLP2) ao questionário aplicado.....</b>	<b>168</b>
<b>Anexo C – Respostas do sujeito de pesquisa professor de língua espanhola (S-PLE) ao questionário aplicado.....</b>	<b>172</b>
<b>Anexo D – Respostas do sujeito de pesquisa professor de arte (S-PA) ao questionário aplicado .....</b>	<b>176</b>
<b>Anexo E – Respostas do sujeito de pesquisa professor de matemática 1 (S-PM1) ao questionário aplicado .....</b>	<b>179</b>
<b>Anexo F – Respostas do sujeito de pesquisa professor de matemática 2 (S-PM2) ao questionário aplicado .....</b>	<b>183</b>
<b>Anexo G – Respostas do sujeito de pesquisa professor de ciências (S-PC) ao questionário aplicado.....</b>	<b>186</b>
<b>Anexo H – Respostas do sujeito de pesquisa professor de história (S-PH) ao questionário aplicado .....</b>	<b>190</b>
<b>Anexo I – Respostas do sujeito de pesquisa professor de geografia (S-PG) ao questionário aplicado.....</b>	<b>194</b>

# 1. Introdução

Diante dos inúmeros desafios que emergem no âmbito educacional, em especial, na educação básica, muitos questionam qual é, afinal, o papel da escola? Sem dúvida, hoje, é difícil obter uma resposta única e definitiva a esse questionamento, visto que essa instituição sofreu algumas modificações no decorrer dos anos, a fim de acompanhar alguns avanços e necessidades da sociedade. No entanto, apesar de algumas transformações pedagógicas, a escola ainda possui uma função fundamental: ser responsável pela formação e o desenvolvimento humano global, tornando o sujeito-aluno um cidadão engajado e responsável pela transformação da realidade em que está inserido. Sendo assim, acredita-se que a leitura ocupa um espaço primordial no contexto de ensino e aprendizagem, pois é a partir dela que o sujeito torna-se capaz de compreender os múltiplos sentidos de um texto e, conseqüentemente, a relação sujeito/mundo, além de apreender os discursos diluídos na trama social e as ideologias que o atravessam e o interpelam. É importante levar em consideração que o compromisso da educação escolar busca ser a formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

Com isso, levanta-se o questionamento: a quem cabe a responsabilidade do ensino da leitura? De um modo geral, no discurso pedagógico, há institucionalizado que essa incumbência está muito atrelada ao trabalho desenvolvido pelo professor de língua portuguesa. Mas, por que somente a ele ou por que a ele caberia a maior parte dessa responsabilidade que, na verdade, deve ser da escola como um todo?

Segundo Orlandi, “A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via – a verbal – ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo” (ORLANDI, 2012a, p. 50). O ensino da leitura é, portanto, uma questão da escola e não de um determinado docente ou componente curricular. Desta forma, pode-se afirmar que é um compromisso de todas as áreas do conhecimento. Ainda conforme a autora:

Se considerarmos a linguagem não apenas como informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão. (ORLANDI, 2012a, p. 50).

A partir das palavras da autora, percebe-se que a leitura não é somente decifrar as informações presentes num texto através de uma leitura rasa, mas, sobretudo, saber compreendê-lo para melhor intervir na realidade natural e social. Neste sentido, o professor de cada componente curricular tem um papel fundamental no ensino da leitura, pois ele está inserido em uma formação discursiva que o autoriza a falar e a ensinar a ler, dentro das especificidades da disciplina que ministra. Isto porque, quando um sujeito-professor de língua portuguesa trabalha com a leitura, esta, geralmente, é voltada aos gêneros textuais ou literários e, por estar inserido em uma determinada formação discursiva, terá mais propriedade em aprofundar este tipo de leitura, próprio do seu componente curricular, do que com outros tipos, específicos de outros componentes curriculares. Cabendo, assim, a outros docentes, inseridos em suas formações discursivas, e, também, atrelados as suas posições sociais o ensino da leitura de outros textos vinculados aos seus componentes curriculares, pois estes profissionais é que terão a propriedade para aprofundar e ultrapassar a leitura rasa e superficial.

Considerando as ideias explanadas, a presente dissertação, inserida na interface entre as áreas de Educação e Linguística Aplicada, traduz-se em uma investigação de abordagem qualitativa, cujo aporte teórico e metodológico é a Análise de Discurso de linha francesa (AD). Dentro dessa linha investigativa, este trabalho levanta o seguinte problema: a partir da memória discursiva e da institucionalizada no discurso pedagógico, como se constitui o funcionamento do discurso docente, no âmbito do ensino da leitura nos diferentes componentes curriculares, já que seu ensino é um compromisso de todos e não somente do professor de língua portuguesa?

Na intenção de responder a essa problematização, buscam-se elementos próprios da teoria da Análise de Discurso, constituindo-se, assim, como objetivo geral, analisar o funcionamento do discurso docente acerca de suas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de leitura no ambiente escolar e suas repercussões na prática pedagógica. Julga-se pertinente para a pesquisa, a análise do discurso de professores de diferentes componentes curriculares inseridos no ensino fundamental de anos finais: língua portuguesa, língua estrangeira, arte, matemática, ciências, história e geografia. Essas disciplinas foram elencadas, primeiro, por possuírem, no mínimo, dois períodos semanais de aula, segundo, por, tradicionalmente, lidarem



mais diretamente com o texto em contexto educativo. Isso justifica, portanto, a opção de não incluir na pesquisa as disciplinas de ensino religioso (1 período semanal) e educação física (2 períodos semanais, porém, com atividades voltadas à prática esportiva, sem ter o foco na leitura).

A partir do objetivo geral, emergiram os seguintes objetivos específicos: (i) investigar a concepção de leitura que norteia o discurso docente e, conseqüentemente, seu trabalho pedagógico, (ii) averiguar o funcionamento da formação imaginária e com isso as projeções de imagens sobre o referente (leitura), sobre o interlocutor (aluno) e sobre o próprio professor, levando em conta as formações discursivas que fazem parte de seu discurso e (iii) o funcionamento da memória discursiva e da institucionalizada diante do ensino da leitura em contexto escolar.

Esta pesquisa justifica-se, portanto, pela sua pertinência no âmbito educacional, uma vez que o ensino da leitura é relevante não só em um determinado componente curricular – língua portuguesa – mas em todos, já que é compromisso da escola formar um sujeito-leitor capaz de compreender a linguagem e a sociedade em que vive para poder interagir nela e com ela.

A dissertação está estruturada em 8 capítulos. O primeiro, “Introdução”, busca, além de adentrar no trabalho, mostrar como se dá sua organização. O segundo capítulo, “Da escola à pós-graduação: os caminhos percorridos pela pesquisadora” traz, brevemente, o percurso escolar, acadêmico e profissional da pesquisadora demonstrando como a educação e a leitura sempre estiveram presentes em sua vida. Dando continuidade, o terceiro capítulo, “Teorizar é preciso...”, subdivide-se em 2 seções. A primeira, intitulada “Então, iniciamos com as contribuições da Análise de Discurso”, visa a apresentar alguns conceitos fundamentais que compõem o dispositivo teórico para análise do *corpus* desta pesquisa; a segunda, “Dando sequência à teorização: o texto na perspectiva discursiva”, traz algumas reflexões sobre o texto, já que ele, aqui, é a materialização do discurso.

Em seguida, o quarto capítulo, “A leitura na escola: refletir a teoria para ressignificar a prática”, subdividido na seção “Leitura: algumas concepções teóricas

e suas implicações no ensino” apresenta, primeiramente, a importância de a leitura ser, de fato, responsável por todos os componentes curriculares para uma efetiva aprendizagem da leitura pelos alunos, além de trazer e refletir sobre quatro concepções de leitura e suas implicações no ensino, a saber, leitura como decodificação, leitura como atribuição de sentido, leitura como interação e leitura na perspectiva discursiva. Seguindo a fundamentação teórica, o quinto capítulo “Discurso Pedagógico (DP) e suas encadeações no ensino e aprendizagem da leitura”, dedica-se a trazer algumas ponderações acerca do DP autoritário, além de mostrar como as relações de poder na escola trazem implicações no ensino e aprendizagem da leitura.

Com o título “Por uma análise teórica-metodológica do discurso: a construção do dispositivo analítico”, o sexto capítulo traz, detalhadamente, a metodologia da pesquisa. Ele traz como um analista de discurso empreende sua análise, considerações sobre o espaço discursivo e os sujeitos da pesquisa, a coleta do *corpus* e as condições de produção da formulação e aplicação do questionário.

Dando prosseguimento, o sétimo capítulo, “A análise: como se dá o funcionamento do discurso docente?”, dedica-se à análise do *corpus* buscando trazer à tona as identificações dos sujeitos-professores com suas concepções de leitura e, a partir disso, os jogos de imagens sobre o referente, os interlocutores e de si próprios evidenciados pela formação imaginária constitutiva do funcionamento discursivo. Além disso, busca-se evidenciar como essas formações imaginárias refletem no planejamento do ensino da leitura nos diferentes componentes curriculares.

Em seguida, o capítulo 8 traz as considerações “finais” que tentam dar uma finalização na dissertação, no entanto, certamente, abrem um leque de reflexões que podem contribuir para o fazer pedagógico dos docentes de todos os componentes curriculares no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura em contexto escolar.

## 2. Da escola à pós-graduação: os caminhos percorridos pela pesquisadora

Nesta seção, peço licença ao leitor, em especial aos analistas de discurso, para discorrer em 1ª pessoa sobre minha trajetória escolar até o presente momento em que me encontro, inserida na área da Educação, atuando em diferentes frentes: professora, coordenadora pedagógica, supervisora de ensino e pesquisadora. Procurarei, brevemente, demonstrar como minha trajetória influenciou, não só na escolha do tema de minha pesquisa, mas, sobretudo, na minha vida profissional.

Minha trajetória de estudos sempre foi realizada em instituições públicas, do ensino fundamental à Pós-graduação. Ingressei com 6 anos, diretamente na 1ª série, na Escola Estadual Dr Franklin Olivé Leite. Lembro-me com carinho de minha primeira professora, Mara, e de como ela me incentivou a gostar de ler e escrever. Tive muita sorte de ter professores que incentivavam a leitura, em especial minha professora da 2ª série, Vilma Guerra Rocha, hoje poetiza da cidade de Pelotas. Lembro-me de momentos na biblioteca da escola em que minha turma, incentivada pela professora Vilma, organizou um cantinho de leitura com direito a tapete fofinho, almofadas e um canguru, cuja bolsa era recheada de livros. Diversas vezes na semana, aquele cantinho era ocupado por nós, pequeninos, com muita vontade de descobrir coisas novas e fascinados pelo mundo da leitura.

Ainda no ensino fundamental, recordo-me da presença de pessoas que ofereciam para nós estudantes uma “cartela de votinhos” para ser vendido e trocado por brindes e eis que meus brindes prediletos eram os livros, dentre todas as coisas ofertadas. Meu primeiro livro adquirido pela venda dos votos foi “O pássaro de ouro”, meu segundo, adquirido da mesma forma, foi “O primeiro amor do vagaluminho” (ambos estão presentes na minha estante de livros). Antes desses dois livros, minha mãe havia me dado um que se chama “A fábrica de brinquedos” e como eu gostava daquele livro, não só por causa das ilustrações, mas, também, por causa da história que, ao escrever essas linhas, me vem à mente como se eu me transportasse para aquele lugar mágico em que os brinquedos tinham vida.

A leitura sempre esteve muito presente durante meu ensino fundamental graças ao incentivo das professoras que tive. Lembro-me que gostava muito de apresentar trabalhos, expor o que tinha lido, o que tinha descoberto e, sem ter consciência disso, na época, acho que despertou a vontade de ser professora, assim como minha dinda. Já no ensino médio, fui para uma área mais técnica e cursei Contabilidade no Colégio Cassiano do Nascimento. Lá tinham as leituras obrigatórias dos clássicos literários e não me recordo de ter tido satisfação e encantamento nas suas leituras, acho que por terem sido obrigatórias e não terem tido o incentivo por parte da professora de literatura: tinha que ler e pronto!

Terminado o ensino médio, fui fazer pré-vestibular e, como na época era muito caro, eu trabalhava de secretária num cursinho e em troca eu cursava o preparatório extensivo em turno inverso, assim, eu estudava à tarde e trabalhava à noite, nesta ocasião, em 2000, conheci o Vinícius, que veio a se tornar meu marido 8 anos depois. Tive êxito no meu primeiro vestibular, passei para Letras Língua Portuguesa-Espanhola, na Fundação Universidade Federal do Rio Grande (FURG) e também para Química no IFSUL, na época CEFET. Tentei cursar os dois concomitantemente, porém como tinha que viajar todas as manhãs para Rio Grande, saindo de casa às 5h30min não consegui fazer os dois e optei por continuar o curso de Letras na FURG.

Já na universidade tive um primeiro contato com a teoria da Análise de Discurso através de uma bolsa de pesquisa com a professora Marilei Resmini Grantham, mal imaginava, na época, que um dia me tornaria uma pesquisadora nesta área. Terminei minha faculdade em 2004, depois de um longo período de greve que obrigou os alunos a não terem mais férias de verão para poder recuperar e terminar o curso dentro dos quatro anos programados. Então, assim que terminaram as aulas, em dezembro de 2004, finalmente, pude aproveitar o que as férias de verão proporcionam, porém esse descanso durou pouco tempo, pois, em seguida, comecei a entregar currículos, pois queria pôr em prática tudo aquilo que havia aprendido ao longo de 4 anos.

Meu primeiro emprego, depois de formada, foi em um cursinho pré-vestibular, em março de 2005, e comecei atuando como professora de Redação na preparação

para o vestibular. Então, no auge dos meus 22 anos, recém-formada, encarei meu primeiro desafio profissional: ensinar produção textual para adolescentes e adultos, minha turma, que tinha mais de 100 alunos, era um “mar de gente”. Neste momento, posso dizer que abri a porta dos desafios a que estaria e estou submetida desde então, sou movida por desafios na minha profissão e gosto disso, acho que os desafios profissionais proporcionam um crescimento e um aprendizado muito grande.

Neste mesmo ano, fiz o concurso para o estado, classifiquei em 1º lugar e para minha decepção, na época, nunca fui chamada. Fiz também o concurso para o município do Capão do Leão, tendo obtido boa classificação: 3º lugar. Continuei dando aulas de redação no cursinho pré-vestibular e no ano seguinte fui convidada pela equipe gestora do curso a assumir a coordenação pedagógica e eis que meu segundo desafio surgiu. Em 2006, assumi a coordenação e também as aulas de língua portuguesa no preparatório para o IFSUL no mesmo cursinho. Em maio de 2007, fui, finalmente, nomeada na prefeitura do Capão do Leão, iniciando minhas atividades docentes em 26 de junho de 2007. Lá, eu assumi duas turmas de 5ª série e uma de 7ª e, aqui, posso dizer que meu terceiro desafio apareceu, pois eu iria assumir turmas no decorrer do ano letivo e os questionamentos e dúvidas surgiram: será que os alunos vão gostar de mim? Será que eles vão me aceitar? Será que vão reivindicar o retorno da professora anterior? Porém, tudo deu muito certo e neste primeiro ano de escola pude desenvolver dois projetos de leitura e produção textual, resultando em um jornal escolar “Jornal Estudantil” com a 7ª série e num pequeno livro de releituras de contos de fadas com as 5ª séries.

Minha experiência neste primeiro ano foi maravilhosa, os alunos foram muito parceiros. Não digo que foi um “mar de rosas”, pois alguns contratempos surgiram como, por exemplo, saber lidar com alunos comprometidos psiquiátrica e socialmente. Neste mesmo ano, decidi me dedicar apenas à educação básica, na escola, e saí do cursinho pré-vestibular. Posso dizer que minha experiência como professora de redação contribuiu muito para minha prática pedagógica na escola.

Em 2008, fiz o concurso da prefeitura de Pelotas e, em janeiro de 2009, fui nomeada, começando a dar aulas na Escola Bibiano de Almeida e depois na Escola

Afonso Vizeu. Ainda em 2008, tive a oportunidade de ingressar na especialização do IFSUL em “Linguagens Verbais, Visuais e suas Tecnologias”, ainda nesse ano, casei com aquele rapaz que conheci no cursinho pré-vestibular em 2000, após 7 anos e meio entre namoro e noivado.

A partir de 2009, eu dava aulas de língua portuguesa em duas escolas, em municípios diferentes, e pude observar como a leitura era trabalhada nestas duas realidades. Como professora de língua materna sempre estive presente em minha prática o incentivo à leitura. Diante disso, e percebendo que, de um lado, em uma das minhas escolas, os alunos não tinham acesso a livros a partir da biblioteca e, de outro, os alunos não conseguiam ter acesso aos livros, pois sempre estavam locados, resolvi investir em um projeto de leitura em ambas escolas. Então, comprei uma mala e enchi de livros adquiridos por mim e, uma vez por semana, as atividades rotineiras de sala de aula eram pausadas para o deleite de leitura de livros literários. Este projeto foi desenvolvido tanto na escola do município do Capão do Leão quanto na de Pelotas.

Meu objetivo, neste projeto, não era fazer com que os alunos lessem por obrigação, para preencher uma ficha de leitura ou serem cobrados em prova, mas, sobretudo, ler pelo prazer de ler. Queria mostrar que os livros também são fontes de diversão, prazer e conhecimento. Então, o projeto era, basicamente, ler livros à vontade e nisso havia o respeito às decisões de leitura do aluno, pois eles, como leitores, tinham a liberdade de trocar seu livro, a qualquer momento, mesmo sem tê-lo terminado. Acredito que a escolha de uma leitura deve ser permeada pelo direito de não querer mais lê-la, porque não está gostando, porque não achou interessante, porque, simplesmente, quer trocar de livro. E isso sempre foi muito respeitado no projeto, pois só assim a leitura será, de fato, significativa. Inclusive, os alunos também tinham a liberdade de, naquele momento, não querer ler nenhum livro, mas confesso que eram raros os que não liam. Esses momentos de leitura não se limitavam ao espaço da sala de aula, ocupávamos, também, os espaços ao ar livre, na sombra de uma árvore ou nos bancos da escola no pátio.

Para minha surpresa, os alunos adoravam esse momento e mesmo aqueles que resistiam, no início, acabavam sendo influenciados pelos colegas e também se

rendiam aos prazeres da leitura. Alguns, inclusive, me surpreendiam dizendo “nunca nenhuma professora fez isso” ou “professora, hoje tem leitura, né?” ou ainda “como que a senhora esqueceu a mala de livros, se hoje é nosso dia de ler?” Percebi que aquilo que eu fazia era mágico na vida deles, era especial e eles valorizavam e eu me sentia muito orgulhosa em saber que fiz a diferença mesmo num gesto tão simples que é dedicar um espaço da aula para a leitura, para o contato com os livros que muitos não tinham em casa. Tenho muito orgulho deste projeto.

Teve um ano, na escola do Capão do Leão, que na “janela”, entre um período e outro, eu ia para uma sala de 3º ano fazer leitura deleite para os alunos. Era uma parceria com a professora titular que durou 1 ano, porém, infelizmente, nos anos seguintes a carga horária dos professores foram preenchidas totalmente e, desde então, os docentes ocupam suas 20h em sala de aula tendo, apenas, os 15 minutos do recreio de tempo “livre”. Com isso, esse projeto não teve prosseguimento.

Ao mesmo tempo, na escola de Pelotas, eu também me arriscava em fazer pequenos projetos de leitura deleite em parceria com a professora da Hora do Conto. Neste projeto, eu me fantasiava de Chapeuzinho Vermelho e ia, nas minhas “janelas”, ler livros para as crianças do pré ao 3º ano. Foi uma experiência muito enriquecedora, pois tive a oportunidade de vivenciar a leitura, nos anos iniciais, no ciclo de alfabetização. Essa experiência contribuiu, também, para minha prática com os adolescentes e, desde então, todas as minhas aulas de língua portuguesa iniciam com uma leitura: geralmente crônicas e poemas.

Seguindo meu percurso, em todos esses anos de docência sempre participei de cursos de formação continuada e percebo o quanto são importantes para a nossa prática, eu mesma (re) construí minha caminhada a partir da participação em cursos, já que eles nos proporcionam um repensar pedagógico.

Em 2011, nasceu meu filho Arthur e num desespero enlouquecedor resolvo iniciar outra faculdade, a distância, de Administração de Empresas. Não sei exatamente o que se passava pela minha cabeça, mas o fato é que, naquele momento, não queria mais saber de Educação. Então, em 2012, presto o vestibular,

faço um mês de aula e percebo que o que eu, realmente, amo fazer é dar aulas, é ser professora, é pensar a Educação.

Em 2015, fui convidada pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Pelotas para encarar mais um desafio na minha profissão: ser supervisora de ensino na área de língua portuguesa. Quando fui chamada na secretaria, jamais me passava pela cabeça que o motivo era este. Minha primeira manifestação após ouvir o convite foi: “Não sei se sei fazer isso” e minha chefe me surpreendeu dizendo: Que bom! Isso é sinal de humildade, significa que tu não és vaidosa! Isso me marcou muito e levarei para o resto de minha vida. Na secretaria, pude ressignificar o conceito de supervisão e percebi que, muito mais que a carga semântica que esta palavra possui, ela significa, acima de tudo, auxiliar, colaborar, estar a serviço para somar. Cada dia, eu aprendo um pouco mais nessa minha passagem, pois costumo dizer que “estou supervisora, mas eu sou professora” e posso dizer que também ressignifiquei o sentido de Educação.

Ainda em 2015, muito incentivada pela colega Arita Mendes, da Secretaria de Educação, tentei a seleção para o mestrado no IFSUL, pela primeira vez, e para minha grata surpresa fui avançando de etapa em etapa e consegui o ingresso.

Na Secretaria, no início de 2016, pude, juntamente com a colaboração de meus colegas supervisores, escrever um projeto de leitura chamado “Doce Leitura”, cujo objetivo é justamente fazer com que a leitura seja trabalhada, dentro da escola, pelos diferentes componentes curriculares. Ao pesquisar para escrever esse projeto é que meu interesse nessa área foi aumentando, principalmente, a partir da leitura do livro “Ler e escrever – compromisso de todas as áreas”, de autoria de vários pesquisadores e organização de Paulo Coimbra Guedes. Estamos no terceiro ano de implantação do projeto e desde o primeiro já se pôde perceber que algumas sementinhas foram plantadas.

Meu envolvimento com a leitura, no desempenho de minha função na Secretaria de Educação, estende-se um pouco mais, pois organizo, com a colaboração de todos os meus colegas do Setor de Ensino, a Jornada Literária das Escolas da Rede Municipal. Neste ano, ocorrerá a VI edição e, basicamente, é a



culminância de todo um trabalho com a leitura literária desenvolvido pelos professores de língua portuguesa e seus alunos durante o ano letivo.

No final de 2016, devido a minha permanente participação em debates, formações, cursos, palestras, enfim, tudo que envolve Educação, fui convidada, pela minha diretora da escola do Capão do Leão, a assumir a coordenação pedagógica da EJA no noturno. Mais um desafio para minha profissão. Ainda no final de 2016, fui convidada por uma instituição privada para ministrar aulas de língua portuguesa, literatura e produção textual. Outro grande desafio, pois trabalharia 60h mais a continuação do Mestrado, o que de fato não é nada fácil. No entanto, confesso que a excessiva carga horária de trabalho e, principalmente, a minha não adaptação a um sistema de ensino que privilegia, sobretudo, o conteúdo presente num livro didático fez com que eu repensasse e, no final, pedisse demissão. Isto porque eu me sentia não uma professora, mas uma executora de um livro didático que alguém, em algum momento, achou que fosse bom e elaborou sem mesmo conhecer os alunos a que o livro seria destinado.

Na minha pequena trajetória nesta instituição, eu ficava muito angustiada em ter que seguir um livro didático, ter que seguir um planejamento que não me representava, que não havia sido eu quem tinha elaborado e por mais que minha supervisora me dissesse que o livro era apenas um dos instrumentos, havia a pressão em terminar o módulo dentro do prazo estipulado. Então, ou eu sigo o livro e tento concluir um módulo dentro do prazo, ou planejo minhas aulas sem levar em conta o livro e não consigo terminar o módulo. Percebi que não havia espaço para o meu planejamento, mas somente para o do livro didático. Isto influenciou muito em minha decisão, pois o que eu executava nesta instituição, pensando no livro didático, ia contra a tudo o que eu construí enquanto profissional, principalmente, no que se refere ao tratamento com a leitura. Não conseguia me imaginar elaborando 10 “fichas de leitura” obrigatórias para meus alunos, com a intenção de verificar se eles leram ou não a lista de livros literários, embora tenha feito uma para cumprir um prazo de avaliação. Enfim, acredito ter tomado a melhor decisão, neste momento, pois não me sentia realizada com o trabalho que executava. E eu prefiro dar aulas em que haja uma identificação minha com o que acredito do que executar aulas que, embora bem pagas, não me representam em praticamente nada.

Enfim, em toda minha trajetória, a leitura sempre esteve muito presente, não só a literária, mas, também, a pertencente a diversos gêneros textuais, pois procuro mediar o ensino da língua portuguesa através do texto. Além disso, diante do meu compromisso com minha profissão, como professora de língua materna, leio muitos livros dentro da área de ensino, na verdade, não posso ver um livro que envolva o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa que sinto uma necessidade de comprá-lo. Com isso, sempre procuro me manter atualizada sobre as mudanças e novas perspectivas de ensino e aprendizagem da língua, afinal, um professor deve estar em permanente atualização, pois a área da Educação está (teoricamente) em constante modificação.

### 3. Teorizar é preciso...

#### 3.1. Então, iniciamos com as contribuições da Análise de Discurso

Nesta primeira seção da fundamentação teórica, serão expostos os pressupostos que sustentam esta pesquisa e que fazem parte do referencial teórico da Análise de Discurso de linha francesa. Para isso, buscar-se-á, inicialmente, fazer um breve resgate histórico do nascimento da disciplina de Análise de Discurso (AD), trazendo os questionamentos que emergiram e que levaram ao seu surgimento, em meio aos estudos sobre a linguagem na década de 60. Além disso, procurar-se-á, também, explanar as fases pelas quais a AD passou e trazer os principais conceitos teóricos que norteiam e sustentam esta pesquisa. Porém, à medida que a análise vai sendo realizada, outros conceitos serão apresentados.

A Análise de Discurso teve como fundador o filósofo francês Michel Pêcheux. Com a publicação do livro *Análise Automática do Discurso*, em 1969, iniciou-se uma nova disciplina constituída pela articulação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2015a, p.18)

No Brasil, os postulados de Michel Pêcheux foram estudados e difundidos por Eni Orlandi, que abriu perspectivas para a compreensão e ampliação dos estudos sobre o discurso. No entanto, como surgiu a disciplina da Análise do Discurso e como ela adentrou nos estudos sobre a linguagem? Como teorizar é preciso, se faz necessário resgatar os postulados dessa disciplina e compreender como o discurso, na articulação com a história e a ideologia, funciona.

A Linguística Estruturalista, na década de 60, do século XX, já se encontrava em seu auge, principalmente, após a obra *Curso de Linguística Geral*, de Ferdinand Saussure, surgida em 1916, na França. Tal obra deu início aos estudos científicos da linguagem, daí sua importância e seu reconhecimento, já que os estudos posteriores, ou assumem os postulados de Saussure, ou tomam o posicionamento de rejeição ao estruturalismo. De qualquer forma, ambos partem das postulações teóricas saussurianas, reafirmando, assim, sua importância para os estudos da língua e da linguagem.

Todos os pensadores intelectuais (franceses), na época, encontravam-se voltados aos fundamentos estruturalistas que, naquele momento, pareciam dar conta das questões de linguagem, por sua delimitação do objeto (língua) e seu método não dedutivo, exigidos para que a Linguística alcançasse o estatus de ciência. Porém, no final dos anos 60, a disciplina da Análise de Discurso surge, a partir das problematizações colocadas diante do conceito homogêneo e abstrato de língua<sup>1</sup>, postulado por Saussure, que não considerava alguns elementos, como sujeito, história, fala e ideologia.

Desta forma, algumas discussões emergiram acerca da língua e da linguagem, ansiando por uma abordagem menos estruturalista e mais abrangente, ou seja, fora do âmbito dicotômico proposto por Saussure (língua x fala), mas que levasse em conta o contexto extralinguístico. Sobre isso, Brandão expõe:

Estudiosos passam a buscar uma compreensão do fenômeno da linguagem não mais centrado apenas na língua, sistema ideologicamente neutro, mas num nível situado fora desse polo da dicotomia saussuriana. E essa instância da linguagem é o discurso. Ela possibilitará operar a ligação necessária entre o nível propriamente linguístico e o extralinguístico. (BRANDÃO, 2012, p. 11).

---

<sup>1</sup> Língua, a partir do conceito Saussuriano, é vista como um sistema abstrato, fechado em si mesmo em que a exterioridade não é levada em consideração, por isso há a dicotomia *Lingue* x *Parole*. Na urgência de dar um caráter mais científico para os estudos da linguagem, Saussure, na definição de seu objeto, isola a *langue* (língua) da *parole* (fala) e analisa a língua somente no nível da estrutura mantendo, assim, a rigorosidade técnica e científica exigida na época para os estudos linguísticos. Assinala-se, portanto, a importância que Saussure teve para a cientificidade dos estudos sobre a linguagem e a emergência da Linguística como ciência.

Outra contribuição importante para o avanço nos estudos sobre a linguagem foi a de Émile Benveniste, a partir de sua Teoria da Enunciação<sup>2</sup>, em que ele salienta o papel do sujeito falante no ato da enunciação. A linguagem deixa de ser vista como mero instrumento de comunicação, mas sim de constituição do sujeito. Leva-se em consideração o contexto enunciativo, ou seja, o contexto socio-histórico, o que, para a teoria da Análise de Discurso, será objeto de reflexão. Dessa forma, o estudo sobre a linguagem deixou de ser desvinculado dos processos sócio-históricos, que a constituem, já que é impossível analisá-la fora do âmbito da sociedade, onde os conflitos ideológicos se fazem presentes.

A disciplina da Análise do Discurso, postulada por Michel Pêcheux, inicialmente, dedicava-se a analisar o discurso político eferescente, da época, na França, como “O Manifesto Comunista”. Mais tarde, a disciplina começou a se interessar por outros discursos, outras materialidades discursivas, outros objetos simbólicos e, por isso, principalmente a partir dos estudos de Eni Orlandi, no Brasil, passou a ser referida por Análise de Discurso, por entender que não se tratava mais de um discurso único (o político), mas de outros campos discursivos.

Como surge o interesse da AD pelas questões de linguagem? Inicia-se essa discussão, então, com uma colocação feita por Orlandi (2015a) sobre a linguagem que, se, por um lado, for tomada como sistema de signos ou de regras formais, configurar-se-á como objeto de estudo da Linguística; se, por outro, for considerada como normas de bem dizer, então, o objeto de interesse será da Gramática Normativa. Tanto a palavra gramática, como a palavra língua, dependendo da época e dos interesses de estudo, adquiriram e adquirem, até hoje, diferentes significados. E é pensando nessas várias formas de significar que a Análise de Discurso começou a se interessar pelos estudos da linguagem, vista, aqui, “como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015a, p. 13).

No entanto, ela não vai se deter no estudo da língua ou da gramática, embora elas lhe interessem, na verdade, em AD “procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do

---

<sup>2</sup> Não se pretende, aqui, aprofundar a Teoria da Enunciação, mas demonstrar que seus conceitos foram importantes para a configuração da teoria da Análise de Discurso.

homem e da sua histórica” (ORLANDI, 2015a, p.13). Ela irá se debruçar, portanto, sobre o discurso, visto como prática de linguagem, uma vez que é inconcebível o estudo da linguagem fora do âmbito social, no qual há confrontos ideológicos. Brandão ao discorrer sobre a linguagem, afirma que

a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia. (BRANDÃO, 2012, p. 11).

Retomando um pouco Saussure, pode-se dizer que seus estudos linguísticos baseavam-se na dicotomia língua e fala, nisto, a fala foi deixada de fora dos estudos, pois era considerada desorganizada, já que não seguia, rigidamente, uma estrutura fechada como a língua. Neste caso, a concepção de linguagem subjacente é linguagem como expressão do pensamento, sendo assim, é um ato puramente individual em que sua exteriorização é apenas uma tradução daquilo que foi, supostamente, organizado mentalmente, desprezando, portanto, a exterioridade. Desta forma, a Linguística Estruturalista deteve-se na língua, enquanto um sistema com seu funcionamento próprio, porém não conseguiu dar conta de uma série de questionamentos, como por exemplo, os relacionados aos sentidos das palavras, justamente, por desconsiderar o que é histórico-social.

A AD, então, irá desfazer a dicotomia língua e fala e relacionará língua e discurso sem dicotimizá-los, pois o discurso, sendo a materialidade da ideologia, é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto, sendo que a língua é a materialidade do discurso (ORLANDI, 2015a). A partir disso, poderá analisar o discurso levando em consideração o que a Linguística deixou de fora: a exterioridade. Porém, a AD não irá se fixar na história, enquanto acontecimentos independentes e cronológicos, como nas Ciências Sociais, mas no modo como o discurso funciona e produz sentidos pela historicidade<sup>3</sup> para e pelos sujeitos interpelados ideologicamente.

Com isso, o objeto de estudo da Análise de Discurso será o discurso com o social e o histórico indissociados, pois, em AD, esses dois parâmetros não são vistos

---

<sup>3</sup> Historicidade, em AD, diz respeito à compreensão de como um texto (discurso) produz sentidos.

separadamente. Partindo das palavras de Pêcheux, o discurso é *efeito de sentidos entre locutores* e para compreender esse conceito é preciso entender que a linguagem, nesse caso, não é concebida como instrumento de comunicação com a tríade locutor – mensagem – receptor, conforme proposto por Roman Jakobson em seus estudos sobre comunicação em que

o REMETENTE envia uma MENSAGEM ao DESTINATÁRIO. Para ser eficaz, a mensagem requer um CONTEXTO a que se refere (ou 'referente', em outra nomenclatura algo ambígua), apreensível pelo destinatário, e que seja verbal ou suscetível de verbalização; um CÓDIGO total ou parcialmente comum ao remetente e ao destinatário (ou, em palavras, ao codificador e ao decodificador da mensagem); e, finalmente, um CONTACTO, um canal físico e uma conexão psicológica entre o remetente e o destinatário, que os capacite a ambos a entrarem e permanecerem em comunicação. (JAKOBSON, 2008, p. 122-123).

De acordo com essa proposta, de um modo geral, o locutor emite uma mensagem, com base em um referente, a qual precisa ser decodificada pelo receptor, este está na condição de rebatedor dessa mensagem retornando ao locutor (que passa a ser o receptor) com uma resposta e, desta forma, estabelece-se o circuito da comunicação. A AD vai deslocar-se dessa concepção de linguagem como meio de comunicação, e não conceberá a língua como um código a ser transmitido, aliás, essa transmissão linear não existe, pois o que há são efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos em função de suas memórias discursivas e das condições de produção<sup>4</sup> (sujeito e situação). Por isso, Pêcheux vai falar que o discurso é *efeito de sentidos entre locutores*, já que a linguagem é um sistema aberto em que se relacionam os sujeitos e os sentidos afetados pela língua e pela história.

A Análise de Discurso trabalhará a confluência de dois campos: da Linguística e das Ciências Sociais, conjugando a língua e a história na produção de sentidos (forma linguístico-histórica). Conforme Orlandi:

Em uma proposta em que o político e o simbólico se confrontam, essa nova forma de conhecimento coloca questões para a Linguística, interpelando-a pela historicidade que ela apaga, do mesmo modo que coloca questões para as Ciências Sociais, interrogando a transparência da linguagem sobre a qual elas se assentam. Dessa maneira, os estudos discursivos visam pensar o sentido dimensionado no tempo e no espaço das práticas do

---

<sup>4</sup> Os conceitos de memória discursiva e condições de produção serão retomados e explicados no decorrer desse referencial teórico.

homem, descentrando a noção de sujeito e relativizando a autonomia do objeto da Linguística. (ORLANDI, 2015a, p. 14).

Desta forma, irá se colocar não como uma disciplina que propõe a interdisciplinaridade, mas como uma disciplina de entremeio que problematiza, ressignifica e desloca algumas noções. A autora, ao discorrer sobre a constituição da Análise de Discurso, irá dizer que

a AD produz um outro lugar de conhecimento com sua especificidade. Não é mera aplicação da linguística sobre as ciências sociais ou vice-versa. A AD se forma no lugar em que a linguagem tem de ser referida necessariamente à sua exterioridade, para que se apreenda seu funcionamento, enquanto processo significativo. (ORLANDI, 2004, p. 24).

Nas palavras de Orlandi (2015a), a AD irá, a partir do que ela interroga para a Linguística (pensar a linguagem excluindo o que é histórico-social) e do que ela interroga para as Ciências Sociais (não consideração da linguagem em sua materialidade) promover um deslocamento para um novo campo teórico em que, o que foi rejeitado, possa ser levado em consideração de maneira conjunta. Tudo isso perpassado por uma teoria psicanalítica do sujeito.

Nesta configuração tem-se, no final dos anos 60, como mencionado anteriormente, o surgimento da Análise do Discurso no espaço de questões criadas pela relação entre três domínios disciplinares: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

De maneira sucinta, sob o âmbito da Linguística, há o deslocamento da noção de língua e também a afirmação de que língua e linguagem não são transparentes. Do Marxismo, a partir da releitura althusseriana<sup>5</sup> de Marx, há o deslocamento da noção de ideologia, que não é mais tomada como espaço de conflitos entre as classes, mas como materialidade relacionada ao inconsciente que leva à produção de evidências ilusórias<sup>6</sup>, além da consideração de que os sentidos estão submetidos à exterioridade. Já da Psicanálise, a partir da releitura lacaniana de Freud, há o

---

<sup>5</sup> A teoria de Althusser é explicitada mais claramente nas páginas 37 e 38.

<sup>6</sup> As evidências ilusórias relacionam-se com o funcionamento da Ideologia, a qual estabelece, conforme Mariani, “um mecanismo imaginário através do qual coloca-se para o sujeito, conforme as posições sociais que ocupa, um dizer já dado, um sentido que lhe aparece como evidente” (MARIANI, 1998, p. 25). Tem-se, portanto, uma naturalização dos sentidos que o sujeito enuncia.



deslocamento da noção de homem para a de sujeito, o qual não é tomado na sua individualidade, mas como um sujeito de linguagem descentrado que ocupa posições-sujeito<sup>7</sup> e é interpelado ideologicamente. Assim, para a Análise de Discurso:

- a. A língua tem sua ordem própria mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem);
- b. A história tem seu real afetado pelo simbólico (os fatos reclamam sentidos);
- c. O sujeito de linguagem é descentrado pois é afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Isso redundaria em dizer que o sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia. (ORLANDI, 2015a, p. 17-18).

À medida que os estudos sobre a linguagem, na perspectiva da Análise de Discurso, se desenvolviam, a própria AD repensava e reformulava seus pressupostos. Com isso, pode-se dizer que a Análise de Discurso passou por 3 fases, as quais serão, brevemente, explanadas.

A primeira fase da Análise de Discurso (AD1) configura-se como uma fase em que os discursos eram vistos como estabilizados e homogêneos, pois foram considerados menos polêmicos, sem a presença da multiplicidade de sentidos e do atravessamento de outras formações discursivas, dentre eles, encontram-se os discursos políticos, como o Manifesto Comunista. Este discurso era enunciado por sujeitos pertencentes ao Partido Comunista e, desta forma, eram discursos homogêneos, pois eram enunciados por simpatizantes deste partido, não sendo considerada a presença de outras formações discursivas.

De acordo com Mussalim, os procedimentos de análise da AD1 seguiam os seguintes passos:

- a) primeiramente se seleciona um *corpus* fechado de sequências discursivas;
- b) em seguida, faz-se a análise linguística de cada sequência, considerando as construções sintáticas (de que maneira são estabelecidas as relações entre os enunciados) e o léxico (levantamento de vocabulário);
- c) passa-se depois à análise discursiva, que consiste basicamente em construir sítios de identidades a partir da percepção da relação de sinonímia (substituição de uma palavra por outra no contexto) e de paráfrase (sequências substituíveis entre si no contexto);

---

<sup>7</sup> Pêcheux (2014) conceitua Posição-Sujeito como a relação de identificação que ocorre entre o sujeito que enuncia e o sujeito do saber, ou seja, entre o sujeito enunciativo e a Forma-Sujeito.

d) por fim, procura-se mostrar que tais relações de sinonímia e paráfrase são decorrentes de uma mesma estrutura geradora do processo discursivo. (MUSSALIM, 2012, p. 130, grifos da autora).

É importante trazer para a discussão o posicionamento de Dorow para quem

a elaboração teórica de Pêcheux traz, desde o início, uma crítica ao sujeito intencional e à transparência do sentido, além de considerar a língua como o “fundo invariante” através do qual se desenvolvem os processos discursivos. Aparece também, nesse momento da teoria, a noção de “condições de produção”, demarcada a partir do esquema informacional de Jakobson, redefinido devido à inserção dos “lugares” determinados na estrutura de uma formação social, cuja representação dá-se por meio das “formações imaginárias”. Conceitos ligados à questão da historicidade do sentido, como o de “interdiscurso” e de “pré-construído”, ainda que incipientes, já se fazem presentes também. (DOROW, 2013, p.111, grifos da autora).

Apesar disso, o sujeito ainda é pensado como assujeitado à Maquinaria do Discurso<sup>8</sup> (estrutura fechada) que produz, já que ele estaria inserido dentro de uma determinada formação discursiva que não permitiria que outros discursos, outros sentidos fossem pronunciados. Com isso, os discursos pertencentes ao Partido Conservador, em oposição aos discursos comunistas, estariam inseridos dentro de uma Maquinaria do Discurso diferente.

Já na segunda fase (AD2), há a emergência do conceito de Formação Discursiva (FD) tomado emprestado de Foucault que define como

um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço que definiram uma determinada época, para uma área social, econômica, geográfica ou linguística, dada as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2004, p. 133).

É importante observar que nesse conceito de FD, proposto por Foucault, e depois ressignificado por Pêcheux, não há a presença da ideologia, uma vez que Foucault recusa esse conceito e remete o discurso ao *saber* e não às representações ideológicas das classes sociais, como proposto por Pêcheux. Faz-se um parêntese, neste ponto, para explicitar o que é saber para o teórico Michel Foucault:

---

<sup>8</sup> Maquinaria do Discurso diz respeito a uma estrutura fechada em que discursos pertencentes a outras formações discursivas estariam de fora dessa estrutura.

Um saber é aquilo de que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio constituído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status científico; (...) um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; (...) um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; (...) finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (FOUCAULT, 2004, p.220).

Retomando a abordagem da AD, abandona-se, então, o conceito de Maquinaria Discursiva e adota-se o conceito de Formação Discursiva, pois numa FD há o atravessamento de outras FDs no seu interior, então, não havia mais espaço para o conceito de Maquinaria Discursiva na qual o discurso era visto como estabilizado.

O conceito de sujeito, nesta fase, sofre uma alteração e não é mais concebido como uma unidade, conforme Pêcheux “os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 2014, p. 147). Assim, pode-se perceber que o sujeito ocupa uma determinada posição-sujeito de acordo com sua formação discursiva, a qual já pré-estabelece as possibilidades de sentidos proferidas no discurso desse sujeito, seja ele um professor, um religioso, um político etc. Ainda em conformidade com Pêcheux,

o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeito 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, 2014, p. 149).

Pode-se perceber, portanto, que a concepção de sujeito, em ambas fases da AD, possui como ideia base o assujeitamento do sujeito pela ideologia. Diante disso, a evidência do sujeito, ou seja, a ideia de que ele é sempre já sujeito é indispensável, pois ela apaga o fato de que ele é interpelado ideologicamente.

Por fim, é na terceira fase da AD (AD3) que aparece o conceito de interdiscursividade, no qual os discursos não são mais vistos como constituição independente, mas tomados na simultaneidade no interior de uma FD. Tem-se, a partir daí, a ideia de heterogeneidade discursiva, pois no interior de uma FD há a

presença de outros discursos (heterogeneidade mostrada e constitutiva)<sup>9</sup> que a atravessam, por isso o discurso não é mais considerado fechado. Sobre interdiscurso, Orlandi diz que

este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra<sup>10</sup>. (ORLANDI, 2015a, p. 29).

No dizer de Orlandi (2015a), para que as palavras tenham sentido é preciso que elas já tenham tido algum sentido anteriormente e isto é efeito do interdiscurso: “é preciso que o que foi dito por um sujeito específico, em um momento particular se apague na memória para que, passando para o anonimato, possa fazer sentido em minhas palavras” (ORLANDI, 2015a, p. 31-32).

Para que esse esquecimento<sup>11</sup> se opere, Pêcheux vai falar em dois esquecimentos: esquecimento número um (da ordem do inconsciente) e esquecimento número dois (da ordem da enunciação), ambos necessários para a constituição do discurso. Segundo Orlandi, sobre o esquecimento número dois, “ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nosso dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro” (ORLANDI, 2015a, p. 33). Esse esquecimento é responsável pela ilusão da realidade do pensamento, denominada ilusão referencial, fazendo com que os sujeitos pensem que há uma relação natural entre o pensamento, a linguagem e o mundo, iludindo-se que o que é dito só pode ser dito daquela maneira e não de outra (ORLANDI, 2015a). O esquecimento número dois dá-se no nível do semi-consciente, já o esquecimento número um opera no nível do inconsciente, de acordo com Orlandi “por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2015a, p. 33). Tem-se, nesse caso, o sujeito afetado pela ideologia.

---

<sup>9</sup> Pêcheux, inspirado nos estudos de Jaqueline Authier Revuz, traz, para a 3ª fase da AD, as noções de Heterogeneidade mostrada e Heterogeneidade constitutiva. Ambas serão discutidas no decorrer deste referencial.

<sup>10</sup> Interdiscurso e memória discursiva serão tomados, nesta explanação teórica, como sinônimos, embora, em estudos mais recentes haja a diferenciação entre ambos.

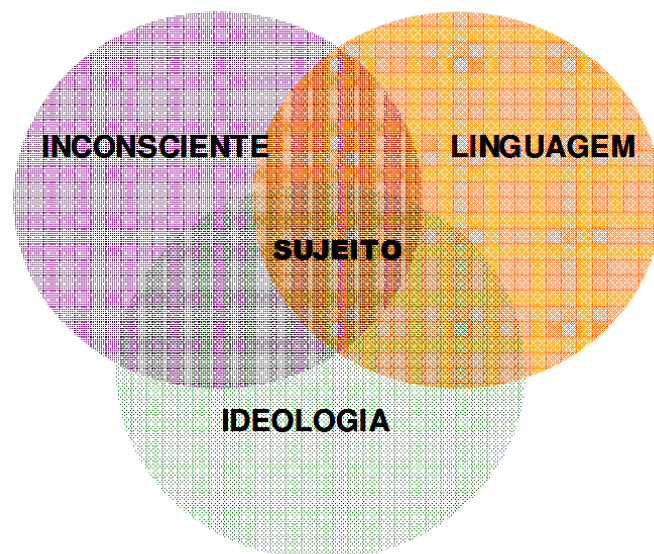
<sup>11</sup> A palavra esquecimento não está sendo usada no sentido de se perder algo que se sabia, mas conforme Pêcheux no “acobertamento da causa do sujeito no próprio interior de seu efeito” (PÊCHEUX, 2014, p. 150)

Na AD3, Pêcheux incorpora ao seu referencial teórico, a falta, o equívoco, a contradição e a incompletude como constitutivos da linguagem, do discurso e do sujeito. Ao final de 1970, Pêcheux discorre sobre a noção de interdiscurso, mas persiste a noção com a concepção de sujeito discursivo como efeito do assujeitamento à formação discursiva com a qual se identifica. A AD3 inicia quando despontam vários questionamentos sobre a questão do sujeito do discurso, do espaço, da memória, e da própria Análise do Discurso. Para Dorow,

nessa última fase da AD, acontecida a partir de 1975, as ideias de Foucault aparecem de forma incisiva nos debates da AD e impelem Pêcheux a assumir a questão da singularidade do acontecimento discursivo. Logo, em AD, os estudiosos passam a levar em conta a heterogeneidade, tanto como categoria conceitual quanto em relação ao corpus. Pêcheux analisa as mudanças provocadas pela expansão da mídia e seu papel na configuração da política a partir do enunciado “on a gagné” proferido pelo povo na vitória de F. Mitterand, nas eleições presidenciais francesas de 1981. Tornava-se necessário agregar à análise, a mídia, o discurso ordinário, as novas materialidades do mundo “pós-moderno” que emergem nos discursos. (DOROW, 2013, p. 120, grifos da autora).

Retomando a discussão sobre o sujeito em AD, a partir da representação de Ferreira (2010) - nó borromeano.- salienta-se que o sujeito discursivo é permeado pela correlação entre 3 instâncias: inconsciente, linguagem e ideologia.

**Figura 1:** Nó borromeano de Ferreira



Nas palavras de Ferreira:

O sujeito estaria assim sendo afetado, simultaneamente, por essas três ordens e deixando em cada uma delas um furo, como é próprio da estrutura de um *ser-em-falta*: o furo da linguagem, representado pelo equívoco; o furo da ideologia, expresso pela contradição, e o furo do inconsciente, trabalhado na psicanálise. Daí decorre o fato de a incompletude ser tão marcante para todo o quadro teórico do discurso e contaminar, de certa forma, os principais conceitos que o compõem. (FERREIRA, 2010, p. 5, grifos da autora).

O sujeito da Análise de Discurso é um sujeito descentrado e interpelado ideologicamente, sua constituição, conforme Brandão, “deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia: o ‘não sujeito’ é interpelado, constituído pela ideologia” (BRANDÃO, 2012, p.79, grifos da autora). Para falar desse sujeito da AD é preciso, primeiramente, compreender o que é a forma-sujeito que conforme Orlandi “é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo, agente das práticas sociais” (ORLANDI, 2015b, p. 21), ou seja, o indivíduo para se constituir agente de uma prática social deve se revestir da forma-sujeito, a qual irá constituir o sujeito do discurso que está interpelado ideologicamente. Essa interpelação ideológica resulta em uma forma-sujeito histórica que, de acordo com Orlandi “sofre um processo de individualização pelo Estado e aí reencontramos o indivíduo agora não mais bio e psico, mas social, resultado de processos institucionais de individualizações” (ORLANDI, 2015b, p. 21).

Dizer que o sujeito é interpelado ideologicamente tem respaldo nos estudos realizados por Althusser em *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado* (1970). Nessa obra, o autor realiza uma releitura de Marx e o conceito de ideologia é ressignificado. Em Marx, de acordo com Brandão a ideologia é

um instrumento de dominação de classe porque a classe dominante faz com que suas ideias passem a ser ideias de todos. Para isso eliminam-se as contradições entre força de produção, relações sociais e consciência, resultantes da divisão social do trabalho material e intelectual. (BRANDÃO, 2012, p. 21).

Já para Althusser, a ideologia não estaria relacionada a posições de classes ou a ideologias particulares, mas ele irá falar em “ideologia em geral”, a qual será conceituada a partir de três teses defendidas pelo autor, que aqui são trazidas, a partir da obra de Brandão: “a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos

com suas reais condições de existência”, “a ideologia tem uma existência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas” e “a ideologia interpela indivíduos como sujeitos” (BRANDÃO, 2012, pp. 24-5-6). Desta forma é que Pêcheux vai dizer que

é a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc. evidências que fazem com que uma palavra ou enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascarem, assim, sob a transparência da linguagem, aquilo que chamaremos o *caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifos do autor).

Neste sentido, os indivíduos são interpelados ideologicamente e constituídos em sujeitos, consoante Brandão:

Nesse processo de constituição, a interpelação e o (re)conhecimento exercem papel importante no funcionamento de toda ideologia. É através desses mecanismos que a ideologia, funcionando nos rituais materiais da vida cotidiana, opera a transformação dos indivíduos em sujeitos. O reconhecimento se dá no momento em que o sujeito se insere, a si mesmo e a suas ações, em práticas reguladas pelos aparelhos ideológicos. Como categoria constitutiva da ideologia, será somente através do sujeito e no sujeito que a existência da ideologia será possível. (BRANDÃO, 2012, p. 26).

Esta interpelação ideológica faz com que o indivíduo, tendo a ilusão de ser o dono de sua vontade, seja levado a ocupar um lugar numa determinada formação social e é, a partir desse lugar, que o indivíduo é interpelado em sujeito do discurso, passando do lugar social para o lugar discursivo. Ambos lugares se constituem ao mesmo tempo, de acordo com Grigoletto (2005),

tanto o lugar discursivo é efeito do lugar social, quanto o lugar social não é constituído senão pela prática discursiva, ou seja, pelo efeito do lugar discursivo. Isso significa dizer que ambos, lugar social e lugar discursivo, se constituem mutuamente, de forma complementar, e estão relacionados à ordem de constituição do discurso. Um não é anterior ao outro, já que um necessita do outro para se instituir. O lugar social só se legitima pela prática discursiva, portanto, pela inscrição do sujeito num lugar discursivo. E o lugar discursivo, por sua vez, só existe discursivamente porque há uma determinação do lugar social que impõe a sua inscrição em determinado discurso. (GRIGOLETTO, 2005, p. 6-7).

Para as diversas posições que o sujeito pode assumir num discurso, a AD denomina posição-sujeito. Essa posição-sujeito está inserida em uma formação discursiva (FD) que, por sua vez, compõe as formações ideológicas (FI), conceitos importantes para a Análise de Discurso. Por formação discursiva, conforme

Pêcheux, entende-se “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*” .(PÊCHEUX, 2014, p. 147, grifos do autor).

Nesta perspectiva é que Pêcheux vai afirmar que os sentidos de uma palavra estarão em conformidade com a FD em que o sujeito está inserido, ou seja, o sentido da palavra vai depender do funcionamento discursivo. Um exemplo disso é o uso da palavra “terra”, que Orlandi (2015a) utilizou como exemplificação, essa palavra terá sentidos diferentes quando usada por sujeitos que ocupam posições diferentes e que, conseqüentemente, estão inseridos em formações discursivas diferentes: o índio, o produtor rural ou o agricultor sem terra. A FD em que cada sujeito se inscreve irá delimitar os sentidos da palavra “terra”, assim, Orlandi irá reforçar que

todos esses usos se dão em condições de produção diferentes e podem ser referidos a diferentes formações discursivas. E isso define em grande parte o trabalho do analista: observando as condições de produção e verificando o funcionamento da memória, ele deve remeter o dizer a uma formação discursiva (e não outra) para compreender o sentido do que ali está dito. (ORLANDI, 2015a, p. 42-43).

A noção de formação discursiva envolve dois tipos de funcionamento, conforme aponta Brandão (2012): a de paráfrase e a de pré-construído. Em relação à paráfrase, esta diz respeito ao espaço interno de uma FD em que os enunciados são retomados e reformulados na tentativa de fechamento e preservação dessa FD. Em oposição à paráfrase, Orlandi (2015a) irá falar em polissemia que é a ruptura de processos de significação, o deslocamento, o que estaria além das margens da fronteira de uma FD, a esse respeito, Brandão afirma que

enquanto a paráfrase é um mecanismo de “fechamento”, de “delimitação” das fronteiras, de uma formação discursiva, a polissemia rompe essas fronteiras, “embaralhando” os limites entre diferentes formações discursivas, instalando a pluralidade, a multiplicidade de sentidos. (BRANDÃO, 2012, p. 48).

Outro mecanismo de funcionamento da FD é o de pré-construído, o qual diz respeito a uma construção anterior e exterior, “corresponde ao ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob forma da



universalidade (o ‘mundo das coisas’)” (PÊCHEUX, 2014, p. 151, grifos do autor). Em outras palavras, o “sempre-já-aí” corresponde aos sentidos e aos dizeres já dados que o sujeito possui internalizado, a partir do mecanismo ideológico, como um efeito de obviedade, de evidência, fazendo com que este sujeito já tenha uma ideia pré-construída sobre, por exemplo, um operário, um professor. Na verdade, o sujeito não tem consciência que estes sentidos já dados fazem parte de todo um processo discursivo que os sustentam.

Mais um conceito importante trazido pela AD e de extrema importância para esta pesquisa é o de formação imaginária (FI), a qual mobiliza três mecanismos de funcionamento: relações de sentido, relações de força e antecipação. As formações imaginárias, conforme Pêcheux “designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro” (PÊCHEUX, 1997, p. 82), ou seja, o procedimento em que os sujeitos projetam uma imagem de seu interlocutor para, a partir dessa projeção, enunciar seu discurso levando em conta as condições de produção. Para explicitar isso de forma mais clara, Pêcheux organizou um quadro, no qual ilustra que todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias.

**Figura 2:** Formações Imaginárias

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

Fonte: PÊCHEUX, M. (1997)

Assim, o sujeito irá ajustar seu dizer com base nesse jogo de imagens, o que faz parte da constituição das condições de produção do discurso. Para Orlandi,

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2015a, p.40)

É por isso que, em AD, não se trata de lugares empíricos que o sujeito ocupa, mas, a posição que foi, anteriormente, projetada pelo enunciador. Dessa forma é que Orlandi irá reiterar que

assim não são os sujeitos físicos nem seus lugares empíricos como tal, isto é, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos, que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções. São essas projeções que permitem passar das situações empíricas – os lugares dos sujeitos – para as posições dos sujeitos no discurso. [...] O que significa no discurso são essas posições. E elas significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória. (ORLANDI, 2015a, p. 38).

No que tange aos três mecanismos de funcionamento da formação imaginária, tem-se, primeiramente, o mecanismo de antecipação em que o sujeito pode se colocar no lugar do interlocutor e experimentar o sentido que suas palavras produzem regulando, assim, a argumentação<sup>12</sup>, já que enunciará de um jeito e não de outro, supondo os efeitos de sentidos que seu discurso produzirá.

O segundo mecanismo diz respeito às relações de sentido, a qual irá dizer que “não há discurso que não se relacione com outros” (ORLANDI, 2015a, p. 37), ou seja, todo discurso tem relação com outros discursos já ditos (e esquecidos), mas que torna possível a sua sustentação, inclusive, para dizeres futuros, assim, “um dizer tem relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis” (ORLANDI, 2015a, p. 37).

---

<sup>12</sup> A questão da argumentação é muito importante, pois, na perspectiva da AD, levando em consideração que o sujeito é ideologicamente interpelado e assujeitado, como se pode falar em intenções de argumentação? Na verdade, conforme Orlandi “As intenções são assim produtos de processos de significação aos quais o sujeito não tem acesso direto. As filiações ideológicas já estão definidas e o jogo da argumentação não toca as posições dos sujeitos, ao contrário, deriva desse jogo, o significa. Se a argumentação é conduzida pelas intenções do sujeito, este tem no entanto sua posição já constituída e produz seus argumentos sob o efeito da sua ilusão subjetiva afetada pela vontade da verdade, pelas evidências do sentido. Os próprios argumentos são produtos dos discursos vigentes, historicamente determinados. Eles também derivam das relações entre discursos e têm um papel importante nas projeções imaginárias do nível da formulação, das antecipações”. (ORLANDI, 1998, p. 78-79).

Já o terceiro mecanismo refere-se às relações de força, segundo essa noção é possível dizer que o lugar de onde fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Dessa forma, o dizer do docente significa mais que o dizer do discente, que fala de outro lugar (lugar do aluno). O funcionamento desse mecanismo é de suma importância para o entendimento do discurso pedagógico, pois, em contexto escolar e em se tratando de leitura, um discurso (docente) que se coloca numa posição hierárquica superior a outro (aluno) pode gerar prejuízos de aprendizagem para aqueles cujo discurso é pouco ou sequer levado em consideração, ou melhor, significam menos por ser constituído pelo lugar do aluno.

Um último conceito, o qual forma a tríade básica na teorização da AD, juntamente aos conceitos de formação discursiva e formação ideológica, é o de condições de produção (CP). As condições de produção compreendem os sujeitos e a situação de produção do discurso, segundo Orlandi,

podemos considerar as condições de produção em sentido estrito e temos as circunstâncias da enunciação: é o contexto imediato. E se as consideramos em sentido amplo, as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2015a, p. 28-29).

Este conceito está interligado ao conceito de memória discursiva que é, nesta perspectiva, tratado como interdiscurso, já mencionado anteriormente.

Desta forma, encerra-se esta seção que trouxe alguns pressupostos teóricos da Análise de Discurso de linha francesa que embasam esta pesquisa. Encerra-se, na certeza de que essa teoria apresenta-se em constante construção, na qual “o linguístico é o lugar, o espaço, o território que dá materialidade, espessura a ideias, conteúdos, temáticas de que o homem se faz sujeito, porta-voz de um amplo discurso social” (BRANDÃO, 2012, p. 104).

Em seguida, traz-se uma reflexão sobre o texto na perspectiva da AD em que outros importantes conceitos são apresentados.

### 3.2. Dando seqüência à teorização: o texto na perspectiva discursiva

Antes de adentrar na questão da leitura por um viés discursivo, algumas considerações sobre o texto serão necessárias, pois, nesta perspectiva, ele é a materialização do discurso que é produzido por um sujeito que ocupa um lugar social e, a partir desse lugar, mobiliza seus gestos de interpretação.

Para iniciar a discussão, de pronto, já se afirma que é possível pensar o ensino tendo como base teórica os dispositivos da AD, uma vez que nos próprios PCNs há a recomendação de que as áreas de conhecimento trabalhem a partir da leitura e interpretação:

As áreas de conhecimento constituem importantes marcos estruturados de leitura e interpretação da realidade, essenciais para garantir a possibilidade de participação do cidadão na sociedade de uma forma autônoma. Ou seja, as diferentes áreas, os conteúdos selecionados em cada uma delas e o tratamento transversal de questões sociais constituem uma representação ampla e plural dos campos de conhecimento e de cultura de nosso tempo [...]. (PCNs, 1998, p. 58).

Acredita-se que trabalhar a partir da leitura e da interpretação seja viável para qualquer componente curricular, pois o texto (materialidade discursiva) pode servir de base para o processo de ensino e aprendizagem. Servir de base não significa ser pretexto para um ensino que se pretenda, simplesmente, verificar se o aluno é capaz de apreender os sentidos, mas para a proposição da reflexão crítica, ultrapassando o conteúdo semântico textual sem deixar de considerar a exterioridade constitutiva do texto. Lembrando também que texto, nesta pesquisa e nesta perspectiva teórica, não é tomado exclusivamente como o texto verbal, mas os imagéticos, os gráficos, os numéricos também são considerados como unidade textual e, por isso, a afirmação da possibilidade de o ensino, em qualquer área do conhecimento, ser a partir da leitura de textos, buscando, de certa forma, problematizá-los na intenção de promover um espaço em que a leitura ultrapasse a decodificação de informação.

Sendo assim, cabe aos docentes estabelecerem de que perspectiva o texto será entendido e abordado. Acredita-se que tomá-lo sob a ótica da AD seja um

caminho a ser percorrido, pois, como dito anteriormente, ele é visto como materialização do discurso e por isso ultrapassa-se a análise fechada do texto.

O discurso é, assim, posto por Orlandi “definido em sua materialidade simbólica, é efeito de sentidos entre locutores, trazendo em si marcas da articulação da língua com a história para significar” (ORLANDI, 2012b, p.63). Esses efeitos de sentido são construídos pelos sujeitos envolvidos no processo discursivo: o sujeito-autor e o sujeito-leitor. Daí o discurso, na sua materialidade, ter uma multiplicidade de sentidos. Esses sentidos não nascem no sujeito-autor, mas da relação com outros textos (discursos), com a memória, com a formação discursiva, com o contexto sócio-histórico. A esse respeito, apoia-se em Grantham que, ao discorrer sobre a constituição dos sentidos do texto, afirma que

aquele texto escrito por um determinado autor (e que revela a sua relação com a história), ao ser tomado por um determinado leitor [...] vai desencadear um processo de construção de significados que vai expressar a interpelação desse leitor pela ideologia (que não é idêntica a do autor), a sua relação com a história (que também não é idêntica a do autor), a sua posição (que igualmente não é idêntica a do autor). Em outras palavras: o leitor realiza a sua leitura a partir de seu lugar social. (GRANTHAM, 2001, p. 27, grifos da autora).

Para a prática de leitura, em sala de aula, a noção de constituição dos sentidos do texto é extremamente relevante, uma vez que os sujeitos-alunos, tomados na sua individualidade, também ocupam diferentes lugares sociais, diferentes posições-sujeito e, sendo assim, cada um fará suas leituras a partir dos lugares ocupados e suas posições-sujeito. Isso equivale a dizer que múltiplas leituras serão produzidas em sala de aula, pois cada sujeito-aluno está determinado pelo social, pelo histórico, pela ideologia. O mesmo acontecerá com o sujeito-professor. Diante disso, é imprescindível o reconhecimento, para a prática pedagógica, de que o espaço de leitura na escola é um lugar que permite emergir múltiplos sentidos a partir da leitura de um texto (discurso).

Essas diversas posições-sujeito possibilitam a multiplicidade de sentidos, já que o texto, enquanto discurso, não é tomado como um sistema fechado, embora, linguisticamente, tenha início, meio e fim, mas é visto na sua incompletude, não no sentido de que lhe falte algo, mas de que não se encerra em si mesmo. Nem sujeitos, tampouco sentidos estão completos, constituídos definitivamente, tendo

isso em vista, busca-se apoio em Orlandi que, ao falar sobre a incompletude da linguagem, discorre que

entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Assim, o texto não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Esta margem – este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social. (ORLANDI, 2009, p. 194).

O texto é considerado, então, como multidimensional, enquanto espaço simbólico, isso significa que ele não é uma superfície plana, mas um bólide de sentidos que parte em inúmeras direções, em múltiplos planos significantes (ORLANDI, 2004). A esse respeito, afirma, ainda

[...] se vemos no texto a contrapartida do discurso – efeito de sentidos entre locutores – o texto não mais será uma unidade fechada nela mesma. Ele vai-se abrir, enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras [...] (ORLANDI, 2012b, p. 64).

Tomar o texto com essas características é de extrema importância para conceber a leitura numa perspectiva discursiva. Desse modo, ele deve ser analisado, não só como um objeto linguístico, mas dentro das suas condições de produção históricas e sociais, interpelado ideologicamente. Assim, não há a possibilidade de analisar o discurso sem a sua inscrição na exterioridade (história). A respeito disso, Orlandi prefere falar não em história, mas em historicidade do discurso, uma vez que a história é vista como externa à língua e, na Análise de Discurso, é vista como constitutiva, por isso, falar-se em historicidade. Orlandi, ao refletir sobre essa questão, afirma que “não se parte da história para o texto — avatar da análise de conteúdo —, se parte do texto enquanto materialidade histórica” (ORLANDI, 2004, p. 55). Trabalha-se, com isso, a historicidade do texto e não no texto, ou seja, a historicidade é entendida como o modo de produzir sentidos, o acontecimento do texto como discurso.

Não se quer com isso, negar a história ou desconsiderá-la, ao contrário, segundo Orlandi “há uma ligação entre a história lá fora e a historicidade do texto (a trama de sentidos nele), mas ela não é nem direta, nem automática, nem de causa e efeito, e nem se dá termo-a-termo” (ORLANDI, 2004, p. 55). A historicidade também deve ser pensada na relação dos sujeitos e dos sentidos, já que os sujeitos se

produzem ao produzirem sentidos e estes só são possíveis, produzidos, porque estão inscritos na história.

Pensar a historicidade é pensar também que o texto, objeto simbólico que materializa o discurso, apresenta-se atravessado por várias formações discursivas e, por isso, é heterogêneo, ou seja, passível de interpretações diversas, uma vez que os sentidos não estão dados de antemão para serem, simplesmente, decodificados ou apenas para constatar o que “o autor quis dizer”. Assim, Orlandi vai dizer que o texto é heterogêneo quanto a quatro elementos:

- 1) Quanto à natureza dos diferentes materiais simbólicos: imagem, grafia, som, etc.
- 2) Quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária, narrativa, descrição, etc.
- 3) Quanto às posições do sujeito.
- 4) Além disso, podemos trabalhar essas diferenças em termos de formações discursivas (FD). (ORLANDI, 2004, p. 59).

Já Freda Indursky irá discorrer que o texto é um espaço discursivo heterogêneo em que três relações se estabelecem: as contextuais, as textuais e as interdiscursivas. De acordo com Indursky (2001), as relações contextuais dizem respeito ao contexto socioeconômico, político, cultural e histórico, determinando as condições de produção do texto, logo, do discurso; já as textuais referem-se às relações com outros textos e aqui se tem o deslocamento da noção de intertextualidade (da literatura para a Análise de Discurso).

Sobre a intertextualidade, na perspectiva da AD, Indursky afirma que ela “aponta não apenas para o efeito de origem, quando trabalha com a noção de discurso fundador, mas aponta para outros textos que se inscrevem na mesma matriz de sentido” (INDURSKY, 2001, p. 30). A autora refere-se, aqui, às reescritas e paródias já produzidas e aquelas que ainda estão por serem produzidas, refere-se, portanto, às paráfrases discursivas<sup>13</sup> (INDURSKY, 2001). Por último, as relações

---

<sup>13</sup> A referida noção é primordial para a produção do sentido, sendo explicitada por Pêcheux (1997 [1975], p. 169) como “matriz do sentido”. Para o autor, a noção de paráfrase relaciona-se, por um lado, às noções de substituição e sinonímia, e, por outro, ao de transformação. Assim, o sentido pode se efetivar em relação a dois funcionamentos distintos: o do mesmo, que é o “da identidade, da repetição, assegurando a estabilidade da forma lógica do enunciado”; e o da alteridade, que é o “da diferença discursiva, da alteração do sentido induzido pelos efeitos de espelhamento e de deriva” (PÊCHEUX; LÉON, 2011 [1982], p. 172).

interdiscursivas dizem respeito à aproximação do texto com outros discursos numa rede de formulações, de tal maneira que não é mais possível distinguir o que foi produzido no texto e o que provém do interdiscurso (memória do dizer)<sup>14</sup> (INDURSKY, 2001).

Ainda em relação à heterogeneidade, ela pode ser pensada pelo viés da autora Jacqueline Authier Revuz que a distingue em dois tipos: a heterogeneidade mostrada e a heterogeneidade constitutiva. A primeira, conforme a autora, é visível, marcada linguisticamente como as aspas, o itálico. Seria, então, a inscrição do Outro na sequência do discurso. Já a heterogeneidade constitutiva é a presença do Outro no discurso, ou seja, as diversas vozes presentes em todo discurso, já que ele é constituído por diversos discursos, os quais derivam de várias formações discursivas. (GRANTHAM, 2001). Neste aspecto, se percebe uma aproximação dos pensamentos de Authier Revuz e Pêcheux quanto à presença de diversas formações discursivas no texto, já que ele é atravessado e constituído por elas.

Por ser constituído por vários discursos, o texto jamais será interpretado da mesma maneira por sujeitos diferentes, uma vez que cada um deles fará a sua leitura do lugar onde ocupa discursivamente e nisso está presente a ideologia. Por isso que, o texto sempre estará suscetível a vários sentidos, ou melhor, o sentido de um texto sempre pode ser outro dependendo do lugar onde será lido e interpretado. Isso é importante levar em consideração quando se trabalha o texto na sala de aula, pois cabe ao docente considerar as leituras de seus alunos e, ao mesmo tempo, modificar suas condições de produção para que possam construir suas próprias histórias de leitura.

Na leitura de um texto, o aluno leitor não pode agir como um sujeito passivo, como se a ele coubesse a função de apreender sentidos já pré-estabelecidos, dados. É preciso, portanto, romper com a ideia de que, no texto, há um sentido

---

<sup>14</sup> A memória do dizer “tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. Esta é definida como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos de memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do preconstruído, o já dito que está na base do dizível” (ORLANDI, 2015a, p. 29). Para Orlandi, a memória do dizer e o interdiscurso são sinônimos, mas há autores como Cazarin que definem estes dois termos de formas diferentes. O interdiscurso é onde estariam todos os saberes, portanto saturado e a memória discursiva seria uma parte deste, se apresentando de forma lacunar.



evidente a ser verificado pelo sujeito-leitor, o qual não é visto como um sujeito psicológico que cria sentidos para o texto, mas é um sujeito histórico, ideologicamente interpelado, que ocupa posições no jogo discursivo e que fará suas leituras a partir dessas posições. Há, evidentemente, múltiplas leituras e essa abertura é sustentada pela textualização do discurso, conforme assevera Orlandi:

A multiplicidade de leituras, vista a partir dessa relação “imperfeita” do texto com a discursividade, deixa de ser algo psicológico, da vontade do sujeito, e passa a ter uma materialidade: a textualidade, enquanto matéria discursiva, dá ensejo a várias possibilidades de leitura. (ORLANDI, 2012b, p. 64, grifos da autora).

Quanto à textualidade, Orlandi realça que “quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa”. (ORLANDI, 2004, p. 52).

Portanto, levar em conta as considerações realizadas sobre o texto revela-se muito pertinente para o efetivo ensino e aprendizagem da leitura em contexto escolar.

#### 4. A leitura na escola: refletir a teoria para ressignificar a prática

Primeiramente, é necessário fazer um esclarecimento: não se pretende, aqui, desresponsabilizar os docentes de língua materna de uma de suas missões: trabalhar com a leitura. Mas, a intenção é pensar o ensino e a aprendizagem da leitura num viés mais abrangente no ambiente escolar e, com isso, desacomodar o discurso docente e convidar à reflexão da prática pedagógica, pois, “Ler e escrever: é um compromisso de todas as áreas” (GUEDES, 2011).

Em segundo lugar, é importante salientar que a leitura não deve ser praticada, incentivada, mediada, exclusivamente, no contexto escolar, mas também em outros espaços, como o familiar. Porém, sabe-se que, em geral, há pouco incentivo à leitura no contexto familiar, isto se deve a, pelo menos, dois fatores: ao baixo letramento, em especial, ao das famílias economicamente desfavorecidas e, também, pelo baixo poder aquisitivo da maioria das famílias brasileiras. Sendo assim, o espaço escolar constitui-se como o principal acesso a diversos tipos de leitura indispensáveis para a formação do cidadão.

É inquestionável a relevância que a leitura possui, não só no contexto escolar, mas também no social, já que os sujeitos são levados, constantemente, a construir sentidos diante dos diversos discursos a que estão submetidos. Além disso, saber ler na sociedade atual é uma premissa para a realização pessoal, profissional e até mesmo para o progresso socioeconômico do país, pois para isso são necessários os conhecimentos oriundos do exercício da leitura. Em face dessa constatação, é impreterível o papel da escola no que concerne à responsabilidade docente na formação de um leitor crítico, capaz de compreender e interagir no mundo a sua volta, agir autonomamente em sociedade para o efetivo exercício da cidadania. De acordo com Orlandi “a leitura deve ter, na escola, uma importante função no trabalho intelectual geral”. (ORLANDI, 2012a, p. 46)

Dentro do discurso pedagógico, e inclusive fora dele, é constante a máxima de que cabe à escola a importante função de disseminar a prática de leitura,

incumbindo-lhe, a importante tarefa de ensinar os alunos no que concerne à prática de leitura para a formação de um cidadão crítico. Sem dúvida, é na instituição escolar que o sujeito-aluno deveria encontrar o espaço adequado para a realização de uma leitura crítica e reflexiva, uma análise mais profunda e menos superficial, além de trabalhar a atribuição de sentidos possíveis, pela análise da discursividade, fazendo com que o aluno se aproxime cada vez mais da relação leitura-texto-mundo.

Mas que tipo de leitura a escola irá oferecer? Como se sabe, a escola foi criada para a democratização do conhecimento, no entanto, o que se percebe ao longo dos anos desta instituição é que o conhecimento proporcionado por ela é um conhecimento dito legítimo pertencente à classe dominante. Essa afirmação apoia-se em Orlandi quando ressalta que “a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê” (ORLANDI, 2012a, p. 48). Ainda conforme a autora:

Para não se submeter a esse reducionismo, deve-se procurar uma forma de leitura que permita ao aluno trabalhar sua própria história de leituras, assim como a história das leituras dos textos e a história da sua relação com a escola e com o conhecimento legítimo. (ORLANDI, 2012a, p. 48).

A leitura realizada no ambiente escolar, não raras vezes, direciona para um determinado tipo de leitor e, ao fazer isso, a escola reduz, menospreza ou minimiza as experiências de leituras dos alunos. De um modo geral, ao pensar, metodológica e pedagogicamente, no trabalho com a leitura, a escola projeta um determinado tipo de aluno-leitor (pseudo-aluno-leitor)<sup>15</sup> e instaura, como uma verdade, no discurso pedagógico, que as únicas leituras legitimadas por este pseudo-aluno-leitor é no ambiente escolar, desprezando as leituras realizadas fora da instituição. Ademais, ela só legitima como leitura, aquelas feitas por intermédio da linguagem verbal, menosprezando outras manifestações como fotografias, música, pintura, etc.

Além disso, essa imagem de aluno-leitor coloca-o no que Orlandi chama de grau-zero, ao passo que o professor, dicotomicamente, é colocado no grau dez. No entanto, não existe, em leitura, nem o grau zero, nem o grau dez, já que “como não se para de aprender a ler num momento dado (grau dez), também não há

---

<sup>15</sup> Terminologia usada, nesta pesquisa, para se referir à falsa imagem de leitor que a escola instaura e legitima no seu processo de ensino e aprendizagem.

possibilidade de se reconhecer um momento em que se começa do nada (grau zero)” (ORLANDI, 2012a, p. 51).

Com isso, a escola desvaloriza a experiência leitora que o aluno-leitor possui, minimizando ou, até mesmo, desqualificando suas leituras, por um juízo de valor emitido pelo docente. Propõe-se, portanto, no que tange à relação entre docente e discente, no processo de ensino e aprendizagem da leitura, “uma relação dialética entre aprendiz e professor na construção do objeto de conhecimento, no caso presente, a leitura”. (ORLANDI, 2012a, p. 52).

Outra questão que emerge para a reflexão, nesta pesquisa, é: será possível, dentro da formação discente, que um único componente curricular seja o responsável pela formação leitora? O questionamento é pertinente, uma vez que, na escola, há também a instituição de outro discurso de verdade: o professor de língua portuguesa é o (único?) responsável por desenvolver a competência leitora dos alunos, restringindo, geralmente, a leitura e a interpretação às aulas de língua materna. Não se está, de forma alguma, isentando a responsabilidade do professor que deve, sim, trabalhar questões de leitura, já que seu objeto de estudo é a língua e a linguagem. No entanto, nesta pesquisa, parte-se da ideia de que compete a cada docente, inserido em sua formação discursiva, que o autoriza a falar e a ensinar a ler na disciplina que ministra, a missão e a responsabilidade de oportunizar aos alunos as diversas práticas leitoras necessárias; só, assim, haverá a multiplicidade de saberes indispensáveis para o exercício da criticidade e da atribuição de sentidos outros, quando diante da leitura de um texto. A respeito disso, recorre-se a Guedes e Souza que afirmam que “ler e escrever são tarefas da escola, questões para todas as áreas, uma vez que são habilidades indispensáveis para a formação de um estudante, que é responsabilidade da escola” (GUEDES; SOUZA, 2011, p. 19). Corroborando com esse posicionamento, apoia-se também em Solé reafirmando que

parece-me que o ensino da leitura não é questão de um curso ou de um professor, mas questão da escola, de *projeto curricular* e de todas as matérias (existe alguma em que não seja necessário ler?)” (SOLÉ, 1998, p. 18-19, grifos da autora).

Algo que se pode perceber, em contexto escolar, é que alguns discursos estão cristalizados, como o de que o professor de língua portuguesa é o “único” responsável ou, pelo menos, o que deveria dar conta do desenvolvimento da competência leitora dos alunos. Isso gera outros discursos como “o aluno não sabe resolver problemas matemáticos, porque não sabe português” ou “os alunos não sabem interpretar, como que passaram em língua portuguesa!”. Esses são discursos tão fortemente disseminados e reproduzidos por professores, no ambiente escolar, que se tornam discursos legitimados, na realidade, a ideologia faz com que esse tipo de discurso seja natural, mas em verdade, ele foi construído pela história. Isso faz muitos docentes, levados pela naturalidade do discurso instituído, crerem não ser de suas alçadas, ensinar ou incluir, em suas práticas pedagógicas, o desenvolvimento da leitura para, efetivamente, ampliar o pensamento crítico ou levar o aluno a entender uma lógica, um problema matemático, uma pirâmide etária etc.

Em geral, os professores acreditam que interpretação é “coisa” que se aprende em língua portuguesa e que se o aluno aprende isso nessa disciplina, basta aplicar nas demais. De fato, são construídas duas imagens de sujeito nessa crença: a do sujeito-professor de língua portuguesa, como sendo aquele capaz de ensinar a interpretar em qualquer área do saber, pois, mais uma vez, percebe-se outro discurso naturalizado e cristalizado o de que esse professor sabe interpretar tudo, afinal, ele dá aulas de interpretação; e a imagem de um sujeito-aluno visto como capaz, espontaneamente, de interpretar qualquer tipo de texto, pois ele aprendeu em língua portuguesa. Essas imagens fazem parte da constituição do discurso e da formação imaginária e é sobre ela que se assentam todos os mecanismos de funcionamento do discurso, pois o que é levado em consideração, no jogo discursivo, não é o sujeito empírico (professor ou aluno), mas o sujeito projetado, imaginado. Em relação à formação imaginária, Orlandi esclarece que

na relação discursiva, são as imagens que constituem as diferentes posições. E isto se faz de tal modo que o que funciona no discurso não é o operário visto empiricamente mas o operário enquanto posição discursiva produzida pelas formações imaginárias. (ORLANDI, 2015a, p. 38).

Outra questão importante a ser considerada é a de que a interpretação, em diferentes disciplinas, não se dá da mesma forma, ou melhor, as mobilizações para a leitura, em diferentes componentes curriculares, não serão as mesmas, pois cada

um deles possui seus discursos, suas historicidades, memórias e condições de produção. Posto isto, como atribuir a responsabilidade, unicamente, ao docente de língua materna, a leitura eficiente de um problema matemático ou de uma obra de arte? Parte-se do princípio que, embora todos os docentes façam uso da língua portuguesa para ensinar os seus alunos, é importante observar que as linguagens de cada componente curricular não são, exatamente, as mesmas e, não sendo as mesmas, cabem diferentes maneiras de ler, diferentes gestos de interpretação<sup>16</sup> são mobilizados, diferentes sentidos, portanto. Ainda em relação à interpretação, Orlandi diz que

a interpretação está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação. Mais interessante ainda é pensar os diferentes gestos de interpretação, uma vez que as diferentes linguagens, ou as diferentes formas de linguagem, com suas diferentes materialidades, significam de modos distintos. (ORLANDI, 2004, p. 9).

Por conseguinte, justifica-se quando um discente tem êxito na interpretação em língua portuguesa, por exemplo, e não tanto nos problemas matemáticos, pois são linguagens diferentes que são materializadas. Sendo assim, cabe, a cada professor, oportunizar as condições para a produção das leituras, promovendo o encontro entre texto, autor, leitor e mundo para a promoção de novas descobertas, novos conhecimentos, novas reflexões. De um modo geral, quando se fala em leitura na escola, o que se observa é que a prática reside num ritual exercido rigidamente, sem muita variação: o professor lê, oralmente, ou os alunos (passando de classe em classe), ou ainda se faz uma leitura silenciosa e, depois, cabe ao docente fazer perguntas sobre o texto e aos estudantes responderem. Sobre isso, Solé, falando a respeito do trabalho com a leitura em sala de aula, enfatiza que a ação restringe-se a

(...) ler o texto e, a seguir, responder a algumas perguntas sobre ele, geralmente referentes a detalhes ou a aspectos concretos. Devemos assinalar que a atividade de pergunta-resposta é categorizada pelos manuais, guias didáticos e pelos próprios professores como uma atividade de compreensão leitora. (SOLÉ, 1998, p. 35).

---

<sup>16</sup> Em relação aos gestos de interpretação, traz-se as palavras de Orlandi, “aproximando a noção de interpretação e de gesto, estou considerando a interpretação como uma prática simbólica, uma prática discursiva que intervém no mundo...” (ORLANDI, 2012b, p. 25)

Muitos professores, ao procederem dessa forma, acreditam estar trabalhando a prática de leitura e que, apenas isso, é o suficiente para a formação crítica do leitor. O problema dessa prática é que ela serve, exclusivamente, para avaliar a compreensão leitora do aluno e não para uma efetiva prática de leitura que mobilize diferentes gestos de interpretação para as atribuições de sentidos. Outra questão agravante, nesse caso, é que quando o professor elabora questões para serem “verificadas” no texto, o que acontece, na verdade, é a imposição da leitura desse professor sobre aquele texto, já que determinadas perguntas podem direcionar a maneira como a leitura deve ser realizada. É o que acontece, por exemplo, com as questões dos livros didáticos, que impõem, pelo direcionamento das perguntas, uma leitura como sendo a única e legítima. A esse respeito, Coracini diz que

[...] raramente são permitidas, em aula, outras leituras que não sejam a do professor, ou melhor, do livro didático que o professor lê e respeita como portador de verdade, como representante fiel da ciência, já que constitui, muitas vezes, o único suporte teórico do conhecimento do professor e das aulas por ele ministradas. (CORACINI, 2010, p. 19).

Neste sentido, revela-se que a prática de uma leitura pautada sobre um processo de verificação de respostas não colabora para a formação crítica do aluno e, dessa forma, não é possível afirmar que, efetivamente, haja práticas de leitura que levem o discente a ultrapassar o nível inteligível e o interpretável para chegar ao compreensível<sup>17</sup>.

Outra importante consideração, realizada pela Análise de Discurso, é a legitimação da leitura. Para falar sobre isso, tem-se, primeiramente, que comentar sobre previsibilidade, ou seja, é necessário levar em consideração que há leituras previstas para um texto, pois toda leitura possui sua história de leitura, embora essa previsão não seja absoluta, pois outras leituras sempre são possíveis (ORLANDI, 2012a). Em relação a essa previsibilidade, há o que se chama de legitimação, ou seja, algumas leituras são mais legítimas do que outras, assim, para falar sobre leis, quem está mais legitimado é o jurista ou para falar sobre questões bíblicas, o teólogo.

---

<sup>17</sup> A respeito desses níveis de leitura, eles serão explanados mais adiante.

E em que isso implica na reflexão que se propõe? Essa constatação valida ainda mais a importância e necessidade de que cada docente trabalhe a leitura dentro da disciplina que ministra, pois, segundo Orlandi, na escola, as leituras legitimadas estão a cargo de cada área do conhecimento. O que se propõe a refletir, então, é que a leitura deve ser ensinada por essas diferentes áreas, pois se, de um lado, são os profissionais que ensinam essas disciplinas que possuem “autoridade” para propiciar as condições de produção das leituras, por outro, são também esses profissionais que legitimam essas leituras específicas de cada área. Entretanto, mesmo sendo o professor, dentro de sua área do conhecimento, o responsável por legitimar as leituras, previstas ou não, há de se considerar, também, que muitas leituras são legitimadas e consideradas ideais pelo viés, exclusivo, do professor que, não raras vezes, está apoiado nas leituras proporcionadas pelo livro didático, ou seja, já impostas pelo autor do livro. Essa postura é criticada por Orlandi que afirma:

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

No tocante à leitura na escola, o que, geralmente, acontece é que o professor toma o texto como uma unidade fechada em si mesmo, como portador da verdade única e absoluta. A esse respeito, Coracini adverte, afirmando que

o texto constitui, na escola, o lugar instituído do saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade essa a ser decifrada (des-coberta) e assimilada pelo aluno; e nisso consiste a aprendizagem que será avaliada em função do maior ou menor grau de assimilação. (CORACINI, 2010, p. 18, grifos da autora).

Portanto, a leitura que se pretende, no ambiente escolar, não deve se reduzir à constatação “do que o autor quis dizer”, prática muito comum entre os docentes, ou a de “retirar do texto as ideias principais e secundárias”, ou a de localização da (suposta) resposta “correta” ou, ainda, a de verificar o sentido do texto. A prática de leitura deve, portanto, problematizar os questionamentos. Neste caso, quem determina os sentidos de um texto são os sujeitos (sócio-historicamente interpelados) envolvidos no processo de produção da leitura e não o texto em si.



## 4.1 Leitura: algumas concepções teóricas e suas implicações no ensino

Nesta seção, pretende-se apresentar, ainda que de modo sucinto, algumas concepções de leitura que subjazem o discurso pedagógico e suas implicações no ensino. Inicia-se a explanação pela noção de leitura como processo de extração de significado ou decodificação de informação. Em seguida, apresenta-se a concepção de leitura como atribuição de significados. Após, a proposição na perspectiva interacionista e, por fim, apresentar-se-á a concepção de leitura num viés discursivo, elencando e discutindo os mecanismos subjacentes e os processos que irão desencadear os gestos de leitura do leitor na produção dos múltiplos sentidos do texto.

A intenção é, além de propor a reflexão, mostrar que o ensino e aprendizagem de leitura, dentro da perspectiva da Análise de Discurso, é possível, uma vez que torna a prática de leitura mais flexível e significativa para os sujeitos envolvidos. Faz-se necessário, para esta pesquisa, mostrar quais concepções podem estar presentes na constituição do imaginário discursivo dos professores.

Muitos pesquisadores já se debruçaram sobre o tema leitura e, de certa forma, contribuíram para os avanços no seu ensino. Hoje, muitas são as perspectivas de leitura que diferentes docentes adotam, sem haver uma unidade de pensamento no Projeto Curricular da Escola, o que se poderia pensar em uma certa autonomia por parte do professor ou ainda uma certa desestrutura e falta de unidade no currículo escolar. Acredita-se que tanto uma hipótese quanto a outra traz consequências para o processo de ensino e aprendizagem.

As percepções de leitura e práticas pedagógicas adotadas pelos docentes são constitutivas do sujeito-professor, pelas suas experiências e ideologias a que estiveram assujeitados ao longo de sua formação profissional, inicial e/ou continuada, ou, até mesmo, durante seu processo de formação na educação básica (antigo 1º e 2º graus).

Em geral, os modelos de prática de leitura a que os professores estiveram expostos eram os da tendência tradicional de ensino. Esta, por sua vez, via, na relação entre docente e discente, a imposição da autoridade do professor, cabendo, ao aluno, a obediência, o aceitação e o cumprimento das regras impostas. As atividades eram com base na memorização e repetição, logo, a prática de leitura também era por esse viés e, aos alunos, competia apenas a decodificação das informações, pois, nessa visão, a língua, a linguagem são transparentes e se a informação não foi bem decodificada, a falha foi do autor que não expressou bem seu pensamento ou do leitor que não teve capacidade de decodificar a informação.

Outra questão importante a se considerar, aqui, é em relação ao que o professor entende por leitura e, a partir desse entendimento, como se posiciona em relação ao seu ensino. Solé, ao discorrer sobre o ensino da leitura aponta que

o problema do ensino da leitura na escola não se situa no nível do método, mas na própria conceitualização do que é a leitura, da forma em que é avaliada pelas equipes de professores, do papel que ocupa no Projeto Curricular da Escola, dos meios que se arbitram para favorecê-la e, naturalmente, das propostas metodológicas que se adotam para ensiná-la. (SOLÉ, 1998, p. 33).

Diante disto, algumas concepções de leitura serão trazidas à tona para a discussão e reflexão nesta pesquisa.

A concepção mais difundida é a que vê a leitura como um processo de *extração de significado* ou *decodificação de informação*, oriunda da tendência tradicional de ensino que, baseando-se nos estudos estruturalistas, postulava a língua como um código fechado, cabendo ao leitor codificar e decodificar a informação para estabelecer a comunicação. Ler, portanto, era saber decifrar o código, já que o sentido estaria no texto, preso às palavras, pronto para ser apreendido. Conforme Coracini “Ao leitor caberia, então, a tarefa de *decodificar*, isto é, de *reconhecer* os itens linguísticos já conhecidos e *des-cobrir* (tirar as cobertas) o significado dos itens desconhecidos” (CORACINI, 2010, p.14, grifos da autora).

Leffa, ao examinar diferentes perspectivas de leitura, diz, quanto à abordagem de leitura como extração de significado, que

a leitura deve ser cuidadosa, com consulta ao dicionário sempre que uma palavra desconhecida for encontrada e anotação da palavra para revisões posteriores e enriquecimento do vocabulário. Frases de compreensão difícil devem ser lidas e relidas até que a compreensão fique clara. (LEFFA, 1996, p. 12).

O leitor, nesse caso, é um agente passivo no processo de leitura, não cabendo a ele, por exemplo, inferir qualquer significado, pois, a leitura deve ser exata e feita palavra por palavra. Leffa diz que o processo de leitura realizado pelo leitor, nesse caso, é *ascendente*:

A compreensão sobe do texto ao leitor na medida exata em que o leitor vai avançando no texto. As letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos. O texto é processado literalmente da esquerda para a direita e de cima para baixo. (LEFFA, 1996, p. 13).

Em atividades de sala de aula, essa perspectiva de leitura é percebida quando o professor solicita a consulta em dicionários para a verificação do significado de uma palavra no texto ou ainda quando a leitura é oralizada servindo apenas para detectar se o aluno sabe decodificar o código com uma leitura clara e objetiva. Percebe-se que o enfoque, desta perspectiva de leitura, está no texto, estando o leitor subordinado a ele.

Na contramão dessa perspectiva, há a que entende leitura como *atribuição de significados* e essa imputação cabe ao leitor a partir de suas vivências, experiências pessoais e conhecimentos de mundo armazenados em sua mente. Há, aqui, uma maior liberdade ao leitor que sai da passividade e torna-se ativo no processo de atribuição de significado, já o texto não é mais visto como fechado, pelo contrário, ele é constituído por lacunas que precisam ser preenchidas pelo leitor, a fim de que seus sentidos emerjam. O leitor usa todo seu conhecimento prévio para atribuir significado e, nisso, leitores diferentes, conforme suas próprias vivências, fariam suas atribuições de significado, já que nenhum leitor possui, exatamente, as mesmas vivências que outro leitor. Quanto a essa perspectiva:

A aceção de que ler é atribuir significado, põe a origem do significado não no texto mas no leitor. O mesmo texto pode provocar em cada leitor e mesmo em cada leitura uma visão diferente da realidade.

A visão da realidade provocada pela presença do texto depende da bagagem de experiências prévias que o leitor traz para a leitura. O texto não contém a realidade, reflete apenas segmentos da realidade, entremeados de inúmeras lacunas, que o leitor vai preenchendo com o conhecimento prévio que possui do mundo. (LEFFA, 1996, p. 114).

Nesse caso, o processo de leitura desencadeado é o *descendente*, ou seja, é do leitor para o texto. Para Leffa, o processo de leitura mobilizado aqui é a partir do levantamento de uma série de hipóteses que precisam ser testadas passando pelos níveis discursivos, sintáticos, lexicais e grofofonêmicos (LEFFA, 1996).

Embora com ressalvas, pode-se afirmar que, em alguns pontos, essa perspectiva de leitura, conversa com a perspectiva discursiva, uma vez que enxerga o texto não como um espaço fechado, mas passível de atribuição de sentidos.

Outro aspecto que está em consonância com a perspectiva discursiva é a abertura para que o leitor possa atribuir sentidos ao texto. Nisso há um grande avanço em relação à perspectiva anterior. No entanto, nesse ponto, há um pequeno distanciamento, pois essa atribuição, em AD, não é totalmente livre, no sentido de se poder atribuir qualquer sentido ao texto. Em Análise de Discurso, tem-se o entendimento de que os sentidos atribuídos podem ser múltiplos, mas não quaisquer, pois há uma determinação histórica que permite que alguns sentidos sejam lidos, porém outros não. Eis, aqui, outro ponto divergente, pois a atribuição de sentidos, na perspectiva discursiva leva em conta a exterioridade, na qual está inserida a ideologia, diferente da concepção de leitura com foco no leitor em que “A construção do significado é uma questão de foro íntimo, imune a qualquer injunção externa que possa interferir na privacidade e no direito que o leitor tem de interpretar.” (LEFFA, 1999, p. 14).

Outro ponto em comum com a perspectiva discursiva é quanto à consideração do contexto, porém, em medidas diferentes, pois, enquanto na perspectiva com foco no leitor, o que é considerado é o contexto pessoal, ou seja, as vivências pessoais, na AD, esse contexto é mais amplo (sócio-histórico e ideológico). Entretanto, em AD, não se limita, para a atribuição de sentidos, somente o contexto, pois outros mecanismos também são considerados nas condições de produção da leitura<sup>18</sup>, que vão muito além dos conhecimentos linguísticos, textuais e enciclopédicos prévios que o leitor possui. Para Leffa, a principal crítica sobre a perspectiva, cujo enfoque

---

<sup>18</sup> As condições de produção da leitura dizem respeito a todos os elementos presentes na prática de leitura e, nisso, estão inclusos os fatores históricos, sociais e ideológicos. Mais adiante, ao discorrer sobre leitura na perspectiva discursiva, desenvolver-se-á melhor essa questão.

está no leitor, é, justamente, a liberdade desmedida do leitor que, como um soberano, atribui o sentido que lhe aprouver (LEFFA, 1999).

Em contexto escolar, os avanços percebidos, quanto à aplicação dessa perspectiva, estão nas atividades e nos materiais didáticos que instigam os alunos antes da leitura do texto, fazendo, assim, um levantamento de hipóteses sobre a leitura.

Desponta-se, então, de uma perspectiva com foco no texto (decodificação) para outra com foco, totalmente, no leitor. Assim, em relação a essa perspectiva, Leffa aponta que “Ler envolve a capacidade de avaliar e controlar a própria compreensão, permitindo, a qualquer momento, a adoção de medidas corretivas” (LEFFA, 1999, p. 26). Neste sentido, mesmo que o foco esteja no leitor, este está condicionado à compreensão que o texto propõe. E nisso, reside uma crítica realizada por Coracini alertando que

embora se considere que, nesta postura teórica, o leitor é visto como sujeito ativo, porque cabe a ele “inferir”, acionando esquemas e interagindo com os dados do texto, essa atividade se vê tolhida por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido, “conteúdo comum”, independente dos componentes situacionais; apenas as leituras que não ferissem esse núcleo poderiam ser consideradas aceitáveis. (CORACINI, 2010, p. 15).

Uma terceira concepção surge com o papel de conciliação entre as duas primeiras, é a perspectiva interacionista que vê a leitura como interação. Nesta perspectiva, o foco está nos dois pontos: leitor e texto. Essa concepção de leitura é abordada por Solé que afirma que

a leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita. Nesta compreensão intervêm tanto o texto, sua forma e conteúdo, como o leitor, suas expectativas e conhecimentos prévios. Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação a aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23).

O que se pode perceber, quanto a essa concepção, é que ela reúne as duas primeiras concepções em uma terceira que se apresenta um pouco mais completa. De fato, há um avanço em relação às concepções anteriores, tanto na abordagem

com o enfoque somente no texto, quanto na abordagem com o enfoque somente no leitor, nesta, nota-se um equilíbrio.

A principal inovação, neste caso, é que o leitor não é mais o soberano na atribuição dos sentidos baseando-se, apenas, nas suas experiências pessoais. Ele ainda é um elemento ativo no processo de leitura, porém, percebe-se que, ainda, está muito atrelado ao conteúdo do texto (presente na primeira concepção, embora não na mesma medida). Isso porque, ao leitor, caberia, apenas, inferir e confirmar hipóteses de leituras, ou seja, somente as leituras autorizadas pelo texto são válidas. Isso pode ser verificado, nas palavras de Solé quando afirma que nessa perspectiva:

Também se supõe que o leitor seja um processador ativo do texto, e que a leitura seja um processo constante de emissão e verificação de hipóteses que levam à construção da compreensão do texto e do controle desta compreensão – de comprovação de que a compreensão realmente ocorre. (SOLÉ, 1998, p. 24).

Quando a autora fala de “controle da compreensão” é que se percebe que, nessa perspectiva, a leitura ainda está muito centrada no texto e é neste aspecto que esta concepção se afasta da concepção discursiva de leitura, pois, para a AD, não há a ideia de que o texto, materialidade linguística do discurso, tenha um sentido fechado e único que o leitor deva apreender. Nas palavras de Orlandi “os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos”. (ORLANDI, 2012a, p.13).

Na verdade, o texto sempre está suscetível a outras interpretações que não, fundamentalmente, estavam previstas (são as chamadas leituras polissêmicas<sup>19</sup>), pois ele está inscrito na historicidade e é ela que permite essa multiplicidade de sentidos e não, exclusivamente, as vivências pessoais do leitor, já que, embora seja considerada a história de leitura do leitor, são também consideradas as histórias de

---

<sup>19</sup> Leituras polissêmicas fazem referência ao processo polissêmico que é responsável pela ideia de que sempre são possíveis sentidos diferentes, múltiplos. (ORLANDI, 2012a).

leitura do texto<sup>20</sup> que, em alguma época, já foi dito e interpretado dentro das condições em que ele foi produzido e lido.

No que diz respeito a essa concepção de leitura, Coracini estabelece a seguinte crítica:

Desnecessário seria dizer que esta concepção parece ser um prolongamento da visão tradicional ascendente, na medida em que a ela se acrescenta apenas, numa visão mais ou menos estereotipada dos componentes da comunicação, os dados do leitor (experiências e conhecimentos prévios): se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s). (CORACINI, 2010, p. 15, grifos da autora).

Após, brevemente, refletir sobre essas concepções de leituras que, possivelmente, subjazem o trabalho docente, passa-se a discorrer sobre a concepção discursiva de leitura, a qual não é vista como simples decodificação de informações, mas como um processo que envolve uma série de mecanismos.

A importância para a prática docente, de repensar o ensino, dentro da perspectiva discursiva, é que esta leva em consideração a relação entre a língua, a história, a ideologia e o sujeito, não entendendo as práticas de leitura sem a correlação desses quatro elementos. Com isso, voltando-se o olhar para a escola, adotar, no contexto de ensino e aprendizagem, essa perspectiva, implica levar em consideração algumas questões importantes, as quais Orlandi relaciona:

- a) o de se pensar a produção da leitura e, logo, a possibilidade de encará-la como possível de ser trabalhada (se não ensinada);
- b) o de que a leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s);
- c) o de que o sujeito-leitor tem suas especificidades e sua história;
- d) o de que tanto o sujeito quanto os sentidos são determinados histórica e ideologicamente;
- e) o fato de que há múltiplos e variados modos de leitura;
- f) finalmente, e de forma particular, a noção de que a nossa vida intelectual está intimamente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social. (ORLANDI, 2012a, p.8, grifos da autora).

---

<sup>20</sup> História de leitura do leitor e história de leitura do texto fazem parte dos mecanismos levados em consideração na leitura dentro da perspectiva discursiva. Esses dois mecanismos serão explorados na perspectiva discursiva de leitura.

Em relação à produção de leitura, é preciso esclarecer, primeiramente, que a leitura é produzida. A primeira problematização que decorre dessa afirmação é o conceito de legibilidade. Orlandi questiona: “O que torna um texto legível? O que é um texto legível?” (ORLANDI, 2012a). Para a autora, a questão da legibilidade do texto está e, ao mesmo tempo, não está no texto propriamente dito, ou seja, não é a qualidade da escrita do texto que vai torná-lo legível. Mas será a natureza da relação que alguém estabelece com o texto que está na base da caracterização da legibilidade (ORLANDI, 2012a), em outras palavras, é a relação entre o texto e quem o lê, questão de condição de produção. Esse ponto é importante, pois descarta a ideia de que a leitura é decodificação ou apreensão de sentido já dado. O leitor, diante do texto, produz sentidos.

Ler, na perspectiva da AD, é um processo complexo que envolve muito mais do que essa decodificação de informações, ou mera ativação do conhecimento prévio do leitor ou de contato entre leitor e texto ou leitor e autor. Ler é isso tudo e muito mais, pois, num viés discursivo, outras mobilizações se fazem presentes, como o contexto sócio-histórico, as posições-sujeito e, conseqüentemente, a relação entre esses sujeitos (autor e leitores). Leva-se, também, em consideração as formações discursivas e, por conseguinte, a heterogeneidade discursiva, a relação do inconsciente com a ideologia, a ideia de não transparência da linguagem e também de incompletude, as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura do leitor. No decorrer desta seção, buscar-se-á refletir sobre esses mecanismos e como eles se constituem fatores relevantes para o processo de leitura num viés discursivo.

Pode-se perceber, assim, que, se por um lado, a leitura é um processo complexo e não mecanizado de decodificação de informação, por outro, adotar a perspectiva discursiva é oportunizar, aos sujeitos-alunos um “repensar” acerca do ato de ler, acerca do que é atribuir sentidos ao texto, é, em última instância, ampliar o repertório de conhecimento, mostrando, ao aluno, que ele é um sujeito ativo, embora interpelado ideologicamente, no processo de produção da leitura.

Além disso, pensar a leitura, nesta perspectiva, é também pensar na possibilidade de que ela pode ser ensinada, cabendo a cada professor, dentro de



sua área do conhecimento, a responsabilidade de proporcionar ou até de modificar as condições de produção das leituras realizadas na escola<sup>21</sup>.

Dois elementos cruciais para a produção da leitura são, entre outros, as histórias de leitura do leitor e as histórias de leitura do texto. Quanto à primeira, não se pode perder de vista que o sujeito-leitor, que aqui se remete à figura do aluno, possui suas histórias de leitura. Esse é um ponto importante a se considerar, quando se fala de leitura na escola, já que, sabendo que o aluno é um sujeito que possui outras leituras, inclusive fora do âmbito escolar, o professor poderá, através do seu planejamento, propiciar a produção de outros sentidos, a partir da posição-sujeito assumida pelo aluno. Desta forma, o aluno irá ultrapassar a leitura parafrástica (a que repete o que o autor disse) e chegando a uma leitura polissêmica (a que atribui múltiplos sentidos ao texto) (ORLANDI, 2015a).

Com isso, pode-se afirmar que o professor de cada componente curricular possui uma responsabilidade muito grande na formação do aluno leitor, pois a leitura não é um simples ato de desvelar o sentido de um texto. Isso porque o sentido não está dado de antemão, é necessário que o docente mobilize todo o seu conhecimento para que, no processo de leitura realizado, em sala de aula, haja a construção dos múltiplos sentidos, os quais são determinados pelas posições que ocupam os que o produzem (autor e leitor).

Em relação às histórias de leitura do leitor, destaca-se a questão de que os alunos não leem somente na escola. Outra questão é que não se pode considerar ou privilegiar apenas a leitura verbal, quanto a isso, Orlandi faz uma crítica afirmando que “a imagem de um sujeito-leitor que se relaciona somente com a linguagem verbal e no interior da escola tem sido o fundamento para as metodologias da leitura que são propostas” (ORLANDI, 2012a, p. 64). Dessa forma, há o silenciamento das histórias de leitura extraclasse realizada pelos alunos, colocando o professor na posição de um crítico (avaliador e fixador de um sentido ao texto), detentor da leitura ideal e de prestígio.

---

<sup>21</sup> A respeito disso, Orlandi vai sugerir que os professores reformulem o currículo e que dentro disso proponham desafios à compreensibilidade dos alunos, trabalhando a reflexão e suas próprias histórias de leitura (ORLANDI, 2012a).

Quanto às histórias das leituras, é importante ter em mente que toda leitura tem sua história (ORLANDI, 2012a). Ao se afirmar isso, deve-se levar em consideração que um texto pode ser lido de diferentes maneiras por diferentes leitores ou pode ter leituras distintas realizadas pelo mesmo leitor em outras épocas. Isso porque determinadas leituras são possíveis em certos períodos que não foram em outros e também leituras que não são possíveis agora, poderão ser no futuro.

Trabalhar as condições de produção da leitura é trabalhar com a ideia de incompletude do texto<sup>22</sup>, pois ele é visto como espaço aberto e passível de múltiplos sentidos. É, ainda, trabalhar os limites entre leituras previstas e leituras possíveis para um texto. Orlandi irá falar que

nessa dinâmica entre as leituras previstas para um texto e as novas leituras possíveis é que tenho situado o limite difícil de ser traçado na relação de interação que a leitura envolve: aquilo que o leitor não chegou a compreender, o mínimo que se espera que seja compreendido (limite mínimo) e aquilo que ele atribui indevidamente ao texto, ou seja, aquilo que já ultrapassa o que se pode compreender (limite máximo). (ORLANDI, 2012a, p. 58, grifos da autora).

A previsibilidade de leitura de um texto pode ser determinada por dois elementos trazidos por Orlandi: “1. Os sentidos têm sua história, isto é, há sedimentação de sentidos, segundo as condições de produção da linguagem; 2. Um texto tem relação com outros textos (a intertextualidade)” (ORLANDI, 2012a, p.56). No processo de produção da leitura, o sujeito-leitor, no caso, o aluno, irá se deparar com esses dois elementos dentro da previsibilidade de leitura e que, de certa forma, serão determinantes para a compreensibilidade do texto dentro daquilo que ele tem de previsível.

Porém, o professor pode modificar as condições de produção de leitura do aluno, auxiliando-o na construção de sua própria história de leitura. Pode, também, a partir do trabalho com a leitura, promover as relações intertextuais de forma a resgatar a história dos sentidos do texto, levando o aluno a ultrapassar essa previsibilidade e construir uma leitura polissêmica, já que a história de leitura de um texto pode, também, produzir a sua imprevisibilidade.

---

<sup>22</sup> Essa ideia já foi desenvolvida na seção “Dando sequência à teorização: o texto na perspectiva discursiva”.

Desta forma, ao professor, caberia a observação da história de leitura do texto para se verificar as possibilidades de leitura (limite mínimo e máximo), pois “uma leitura não é possível e/ou razoável em si, mas em relação às suas histórias” (ORLANDI, 2012a, p.58).

Como já mencionado anteriormente, os sentidos de um texto não são cristalizados, acabados ou encerrados em si mesmos, mas construídos a partir dos gestos de interpretação dos sujeitos, os quais não são tomados como indivíduos empíricos ou psicológicos, mas como sujeitos que ocupam posições conforme suas formações discursivas. Com isso, o conceito de formação discursiva (FD) é de extrema importância para o entendimento do processo de atribuição de sentidos, uma vez que a inscrição do sujeito numa dada formação discursiva é que determinará os sentidos de uma palavra, uma expressão, etc. A respeito disso, Pêcheux menciona que “as palavras, expressões, proposições, etc recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas...” (PÊCHEUX, 2014, p. 147)

Deste modo, a formação discursiva representa os lugares ocupados pelos sujeitos. O processo da leitura envolve, também, uma relação de confronto entre sujeitos – o leitor real e o leitor virtual – quando a escola estipula apenas um único sentido de leitura, como se ele estivesse dado e pronto, ela acaba silenciando o leitor real dando voz e vez apenas ao leitor virtual.

Por leitor virtual entende-se aquele inscrito no texto por antecipação, ou seja, é uma perspectiva de leitor construída pelo enunciador no momento da produção do texto (ORLANDI, 2012b). Subjacente a essa questão, está a noção de formações imaginárias, nas quais, o autor, ao produzir seu texto, imagina um determinado leitor, projeta e dirige a ele sua escrita.

Em oposição a esse leitor virtual, há o leitor real, que é aquele que, realmente, irá realizar o processo de interação da leitura. Nessa interação, o leitor real tanto pode se posicionar como aquele que vai ao encontro como o que vai de encontro ao sujeito-autor. Tem-se, nesse caso, a instauração de um jogo entre os leitores – virtual e real. Em referência a isso, a autora argumenta que

[...] eis aí um primeiro fundamento para o jogo interacional: a relação básica que instaura o processo de leitura é o do jogo existente entre o leitor virtual e o leitor real. É uma relação de confronto. [...] O leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc). (ORLANDI, 2012a, p. 10).

Ao se afirmar que existe, no processo de produção da leitura, a presença de um leitor virtual, novamente, vem à tona a existência de leituras previstas para o texto, embora não sejam absolutas, pois outros sentidos sempre são possíveis. No entanto, mesmo que o sujeito-leitor ultrapasse a leitura prevista e entre no campo das leituras possíveis para um texto, é necessário que esse novo sentido não se cristalice e que novas atribuições de sentidos sejam possíveis em outro contexto sócio-histórico ou por outros sujeitos, tanto um quanto outro, subordinados à ideologia.

Ao falar em sujeito-leitor, a AD não se refere ao alocutário ou ao destinatário, mas dá um significado a esse leitor que, numa perspectiva discursiva, é tido como aquele que “se assume como tal na prática da leitura, numa ordem social dada, em um lugar específico” (ORLANDI, 2012a, p. 139), portanto, leitor é entendido como o sujeito afetado social e historicamente e é isso que o coloca numa situação de leitor produtor de sentidos, sua identidade de leitura será configurada pela ocupação do seu lugar social.

Na linha teórica da Análise de Discurso francesa, a língua, a linguagem não são transparentes, mas apresentam opacidade, logo, os significados também. É essa condição que permite a multiplicidade de sentidos, já que estes não estão fixados no texto como se as palavras carregassem em si seus sentidos. A respeito disso, vale reforçar o que Pêcheux diz:

*As palavras, expressões, proposições etc, mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isto é, em referência às formações ideológicas [...] (PÊCHEUX, 2014, p. 146-147, grifos do autor).*

Portanto, na leitura de um texto, os sentidos atribuídos serão conforme a posição-sujeito de quem o lê, por isso, ao propor uma leitura ao sujeito-aluno, este fará a atribuição dos sentidos conforme sua inscrição na ideologia. Sendo assim, o sentido é “determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo

sócio-histórico no qual as palavras, as expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)” (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifos do autor). Com isso, cabe, então, aos professores, oportunizarem as condições de produção dessa leitura, levando em consideração as posições-sujeito dos alunos, que podem não coincidir com a posição-sujeito do leitor idealizado no momento da constituição do texto ou ainda com a posição-sujeito do autor.

A noção de não transparência da linguagem contribui, também, para a desconstrução da ideia de que a leitura de um texto será igual, independente de quem o leia, bastando ao leitor o domínio do código. Desconstrói, também, a ideia de que se consegue expressar exatamente o que se quer ao enunciar. Na verdade, tem-se a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser dito de determinada maneira e não de outra<sup>23</sup>.

Embora o processo de leitura leve em conta que os sentidos não estão, a priori, nas palavras e que sempre podem ser outros, é preciso entender que eles não podem ser quaisquer, como bem ressalta Orlandi “A linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um” (ORLANDI, 2004, p. 20). Isso significa que há, necessariamente, uma relação do texto com a exterioridade e é esta relação que irá conduzir a sua leitura, não permitindo que seja feita em quaisquer direções.

De acordo com os fundamentos da Análise de Discurso, a leitura está, permanentemente, em construção e é um processo complexo de atribuição de sentidos. O ensino da leitura é, portanto, uma questão da escola como um todo e não a de um determinado docente ou componente curricular, já que o sujeito-leitor (aluno) realiza, no contexto escolar, diversas leituras com o intuito de compreender os efeitos de sentido produzidos, não somente por aqueles textos que possuem materialidade linguística, mas, também, por textos gráficos, imagéticos e icônicos.

É neste sentido, como já mencionado, que surge a pertinência de que todos os componentes curriculares mobilizem os gestos de interpretação, dentro das especificidades concernentes à sua área do saber.

---

<sup>23</sup> Nisso, estão inscritas as noções de esquecimento já teorizadas nesta fundamentação teórica.

Assim, cada professor tem um papel importante no ensino da leitura, conforme seu posicionamento em relação à opacidade ou não dos sentidos, às diferentes formações discursivas que fazem parte do leitor.

Ainda a respeito do ensino da leitura, Orlandi menciona que “pretendendo-se ensinar leitura, sua aprendizagem deve fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significantes” (ORLANDI, 2012b, p. 61), ou seja, o sujeito também se constitui como autor do seu dizer, pois, ao significar, ele significa. Com isso, o aluno, ao fazer as atribuições de sentido, também está participando da construção do texto.

Outro mecanismo levado em consideração, na perspectiva discursiva de leitura, são os modos de leitura que indicarão as diferentes formas de relação com o texto, ou seja, a relação do texto com o autor, a relação do texto com outros textos, a relação do texto com seu referente, a relação do texto com o leitor etc (ORLANDI, 2012a). Isso tudo faz parte das condições de produção e faz parte do processo de ensino da leitura explicitar, aos alunos, esses mecanismos, para que eles não fiquem na posição de meros expectadores das leituras do professor.

Mais uma questão que merece destaque é a relação do sujeito-leitor com os processos de significação, isto porque, na perspectiva discursiva, conforme Orlandi “quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção dos sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada” (ORLANDI, 2012a, p. 135). Isso significa que para atingir a “compreensão” de uma leitura é necessário levar em conta não só o contexto imediato, mas, também, a determinação histórica dos processos de significação, pois os leitores, quando leem, estão submetidos à institucionalização dos sentidos, ou seja, a naturalidade dos sentidos que foi ideologicamente construída.

Embora a palavra “interpretação” seja muito utilizada nos pressupostos teóricos da AD, quando se refere à prática de leitura, Orlandi faz uma distinção entre os níveis de interpretação e de compreensão. Assim, para a Análise de Discurso, a leitura possui três níveis: o inteligível, o interpretável e o compreensível. Segundo Orlandi (2012a):

O inteligível corresponde à codificação, o sentido seria atribuído de forma superficial.

O interpretável corresponde à atribuição de sentido levando em consideração o contexto linguístico (coesão).

O compreensível corresponde à atribuição de sentido levando em conta o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação. (ORLANDI, 2012a, p. 155-156).

O que se pode observar, no espaço escolar, é que, por muito tempo, os sujeitos-alunos são submetidos a práticas de leitura no nível inteligível e, razoavelmente, chegam a intérpretes, não atingindo o nível compreensível, já que compreender vai além do interpretar, pois requer que o sujeito se relacione criticamente com a sua posição-sujeito, problematizando-a, explicitando, assim, suas condições de produção da leitura. Isso porque, quando se interpreta, na verdade, o que está operando é a memória do dizer, o repetível, pois o funcionamento ideológico está muito presente, uma vez que o leitor repete sentidos instituídos e constituídos.

Essa repetição de sentidos está diretamente ligada à ilusão que “produz a eficácia do assujeitamento” e também “que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa.” (ORLANDI, 2012a, p. 157). O que há, nesse nível de leitura, são sentidos já postos.

A compreensão vai mais além, pois leva em conta que a linguagem não é transparente e, conseqüentemente, o sentido também não, além disso, se considera o contexto sócio-histórico, a historicidade e por isso, “supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica.” (ORLANDI, 2012a, p. 158). Reconhece-se, nesse nível, que o sentido é historicamente determinado e para se chegar a esse nível é necessário trabalhar o funcionamento do texto, expondo o leitor às condições de produção da leitura.

Diante disso, Orlandi questiona se “a escola quando ensina a ler, propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão?” (ORLANDI, 2012a, p. 158). Mais uma vez, percebe-se a urgência de todos os componentes curriculares trabalharem a leitura, ou melhor, a compreensão, buscando, dentro das

especificidades das disciplinas, alterar as condições de produção de leitura dos alunos para que eles possam construir suas próprias histórias de leitura.

Em relação às leituras previstas de um texto, Grigoletto (2010) enfatiza que o professor deve levar o aluno a perceber que, dependendo do suporte em que o texto está veiculado ou do lugar de sua circulação, há já uma previsibilidade de leitura e que isso deve ser levado em consideração. Grigoletto vai ressaltar que

o aluno deve saber que há sentidos previstos para um texto. Essa previsão advém das condições de produção da leitura de um texto. Na situação de sala de aula, uma leitura prevista com certeza é a do professor... [...] Outros sentidos previstos são aqueles determinados pelo veículo de publicação do texto, pelo perfil de leitor que aquela publicação quer atingir, mesmo em se tratando de um livro didático. Quando lemos um texto incluído em um determinado livro, revista ou jornal, devemos fazer uma interpretação acerca dos sentidos que julgamos previstos, tendo em vista nosso conhecimento ou a ideia que fazemos dos objetivos e finalidades da publicação, a ideologia a ela subjacente e do tipo de leitor que se pretende atingir. (GRIGOLETTO, 2010, p. 90).

A autora sinaliza que se isso não for levado em consideração, corre-se o risco de tomar o texto como estrutura fechada em que as palavras vão se compondo para revelar o seu sentido. O aluno precisa saber que, embora um texto pertença a um jornal ou revista, quando ele aparece em contexto de sala de aula, com fins didáticos, portanto, ele também terá suas previsões de leitura afetadas.

Concerne ao professor proporcionar, aos alunos, a reflexão acerca dessas condições de produção, explicitando que, um mesmo texto, pode ter leituras diferentes, ou melhor, previsibilidades de leitura diferentes de acordo com suas diferentes condições de produção. Grigoletto vai salientar que “lidar com textos é, enfim, discutir a ilusão da consciência plena que nos faz acreditar na única leitura, no bom sentido, na verdade que justamente essa consciência nos fez alcançar, ainda que ilusoriamente.” (GRIGOLETTO, 2010, p. 91).

Para encerrar essa seção, traz-se, após as discussões e reflexões propostas, a concepção de leitura na perspectiva discursiva, a qual, conforme Orlandi, é

[...] trabalho simbólico no espaço aberto da significação que aparece quando há textualização do discurso. Há pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam mas coexistem



assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. (ORLANDI, 2012b, p.71).

Portanto, a Análise de Discurso objetiva compreender como um texto produz sentidos para e por sujeitos a partir da identificação do funcionamento dos gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido, produzindo assim, novas práticas de leitura em contexto escolar.

## 5. Discurso Pedagógico (DP) e suas encadramentos no ensino e aprendizagem da leitura

Neste capítulo, busca-se refletir acerca do Discurso Pedagógico (DP) e suas implicações no ensino e aprendizagem da leitura. Pretende-se, também, trazer as contribuições do teórico Michel Foucault acerca das relações de poder e instituição escolar, assim como uma discussão sobre essas relações no desenvolvimento das práticas de leitura em contexto escolar. Procura-se, neste momento, estabelecer uma relação entre os postulados de Michel Pêcheux e de Michel Foucault.

Precedentemente às considerações sobre o Discurso Pedagógico (DP), traz-se, a partir de Eni Orlandi (2015a), três tipos de discurso que a autora distingue tendo em vista seus modos de funcionamento, levando em conta o referente (objeto do discurso) e os participantes (interlocutores).

Alicerçada, então, no funcionamento do discurso, a autora irá caracterizar três tipologias<sup>24</sup>: *discurso autoritário*, *discurso polêmico* e *discurso lúdico*. Orlandi enfatiza que “não devem levar a pensar que se está julgando os sujeitos desses discursos; não é juízo de valor, é uma descrição do funcionamento discursivo em relação a suas determinações histórico-sociais e ideológicas” (ORLANDI, 2015a, p. 85). Ainda a respeito de tipos de discurso, a autora, retomando Pêcheux, afirma que

um tipo de discurso resulta do funcionamento discursivo, sendo este último definido como a atividade estruturante de um discurso determinado, para um interlocutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. Observando-se sempre, que esse “determinado” não se refere nem ao número, nem à presença física, ou à situação objetiva dos interlocutores como pode ser descrita pela sociologia. Trata-se de formações imaginárias, de representações, ou seja, da posição dos sujeitos no discurso. (ORLANDI, 2009, p. 153).

Desta forma, o locutor projeta, idealiza um determinado tipo de interlocutor com base na posição-sujeito que o locutor imagina que o interlocutor ocupe.

---

<sup>24</sup> Conforme Orlandi “ [...] ao analista a tipologia pode até ser útil em alguns momentos mas não faz parte de suas preocupações centrais. O que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento.” (ORLANDI, 2015a, p. 84).

Com o intuito de explicitar o funcionamento discursivo e categorizá-lo dentro das tipologias propostas, é necessário, antes, pensar em dois processos que se fazem presentes: o parafrástico e o polissêmico, os quais são constitutivos da tensão que produz o texto (ORLANDI, 2009). Quanto ao processo parafrástico, o discurso tende à reprodução (o mesmo); já no polissêmico, tende à abertura para a multiplicidade de sentidos (o diferente).

A caracterização das tipologias vai conjecturar, além das condições de produção, a interação entre os interlocutores e o grau de polissemia. No tocante à interação, é observada a questão do grau de reversibilidade, ou seja, da troca de papéis entre locutor e interlocutor: “o locutor leva em conta seu interlocutor de acordo com uma certa perspectiva, não o leva em conta, ou a relação entre interlocutores é qualquer uma?” (ORLANDI, 2009, p. 154).

Já a polissemia vai dizer respeito à relação dos interlocutores com o objeto do discurso: “o objeto do discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina; ou se constitui na disputa entre os interlocutores que o procuram dominar” (ORLANDI, 2009, p. 154). Segundo esses critérios, Orlandi, assim, define cada tipo de discurso:

**a)** Discurso autoritário (polissemia contida): neste tipo de discurso há a tendência à paráfrase, já que a polissemia é contida. O objeto do discurso (referente) está ausente, oculto, apagado pela imposição do locutor que se coloca como agente exclusivo. Não há, portanto, interlocução entre os sujeitos envolvidos.

**b)** Discurso polêmico (polissemia controlada): nesta tipologia, o objeto do discurso é disputado pelos interlocutores que se mantêm em presença. Cada qual tenta dominar o objeto do discurso para dar-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se olha e se diz.

**c)** Discurso lúdico (polissemia aberta): neste, o referente está presente como tal e os interlocutores se expõem aos efeitos dessa presença sem regular sua relação com os sentidos.

Para Orlandi, no que concerne ao jogo entre o processo parafrástico (o mesmo) e o polissêmico (o diferente),

*[...] estabelece uma referência para a constituição da tipologia, cada tipo não se define em sua essência, mas como tendência, isto é, o lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase, o polêmico tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase. (ORLANDI, 2009, p. 155, grifos da autora).*

Não há, portanto, a imposição de um discurso único, há, na verdade, misturas de discursos em que há o predomínio de uma tipologia, ou seja, um determinado discurso tende à paráfrase (quando autoritário), à polissemia (quando lúdico) e se divide entre paráfrase e polissemia (quando polêmico) (ORLANDI, 2015a).

A autora vai ressaltar, ainda, que

*dito isso, é preciso acrescentar que uma sociedade como a nossa, pela sua constituição, pela sua organização e funcionamento, pensando-se o conjunto de suas práticas em sua materialidade, tende a produzir a dominância do discurso autoritário, sendo o lúdico o que vaza, por assim dizer, nos intervalos, derivas, margens das práticas sociais e institucionais. O discurso polêmico é possível e configura-se como uma prática de resistência e afrontamento. (ORLANDI, 2015a, p. 86).*

Com isso, pelas características que a instituição escolar possui e pelas relações de poder que se instauram nela, pode-se dizer que o Discurso Pedagógico (DP) tende ao discurso autoritário, já que, apresenta-se como o discurso do poder que institui a noção de erro e também de culpa, a partir de uma voz segura, autoritária e autossuficiente externada pela figura do professor que se coloca como o detentor do saber.

Outro fator que emerge como caracterizador do DP como autoritário é o uso, exclusivo, da metalinguagem, ou seja, ao sujeito-aluno cabe (espera-se, pelo lugar social que ocupa) reproduzir o saber a partir da linguagem científica. Isso justificaria a necessidade de decorar o aprendido para as provas, ou mesmo, a necessidade de o aluno reproduzir em seu caderno exatamente as palavras do professor ou do livro didático, na ilusão, construída por toda uma memória de arquivo presente na instituição, de que o dizer do docente ou do livro é mais correto do que a própria maneira de se expressar do aluno. Neste caso, o que foi “aprendido” deve ser provado, a partir da realização de avaliações, utilizando a linguagem da ciência, a

mesma que foi utilizada pelo sujeito-professor no seu papel de detentor do saber científico. A esse funcionamento do DP, Orlandi chama de *repetição empírica* na produção de sentidos, a qual, a partir de Hashiguti “é a repetição do enunciado, tal qual foi instituído, algo que não historiciza para o sujeito.” (HASHIGUTI, 2009, p. 23). À vista disto é que, na constituição do DP, os sujeitos-alunos se constituem em “receptáculos de conhecimento” e os sujeitos-professores passam a se constituir em “fontes do saber”.

No contexto de sala de aula, há a constituição de dois sujeitos: sujeito-professor e o sujeito-aluno. Ambos são interpelados ideologicamente e reproduzem os discursos que constituem os seus lugares sociais, sendo que o lugar social do professor, na trama ideológica, “vale” mais, ou melhor, possui mais prestígio e poder que o lugar social do aluno. Disso resultam as formações discursivas de cada um. Com isso, o que o professor diz é tomado pela comunidade e, conseqüentemente, pela sociedade como uma verdade. O docente deixa de ser visto como mediador do conhecimento e passa a ser visto como o detentor desse conhecimento, atribuindo-lhe uma certa autoridade. Essa autoridade foi “concedida” ao sujeito-professor pelas próprias práticas ideológicas estabelecidas na instituição escolar, onde o papel da escola é semelhante ao da ciência “vista pela sociedade como um lugar de poder e legitimação de dizeres.” (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12). Assim, conforme as autoras, sobre o Discurso Pedagógico, afirmam que

nessa relação entre escola e ciência, está o DP. Muitas vezes o professor ocupa o lugar do próprio cientista, daquele que detém o conhecimento científico. Desta forma, podemos pensar um deslize que se dá da imagem da ciência para a imagem do professor, e este também passa a transmitir um conteúdo inquestionável. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12).

Dentro de qualquer discurso não há a neutralidade do dizer, conseqüentemente, dentro do DP, os sujeitos têm a ilusão de ser a fonte do dizer, o que, na verdade, não é possível, visto que toda sequência discursiva está marcada por outros dizeres já produzidos e significados na e pela história e reproduzidos a partir da inscrição desses sujeitos nas suas formações discursivas que, por sua vez, compõem as formações ideológicas.

A instituição escolar, funcionando como um aparelho ideológico do Estado<sup>25</sup>, é a responsável, portanto, pela manutenção do Discurso Pedagógico de tendência autoritária. Além disso, o DP é um discurso que tem, também, sua legitimidade a partir do seu prestígio institucional e da obrigatoriedade escolar, afinal, se a instituição é colocada como obrigatória na vida de sujeitos (crianças e adolescentes), então, o que se discursa nela é legitimado, uma vez que ela se coloca, também, como um aparelho ideológico do Estado. A escola, enquanto instituição, determina uma maneira de dizer e essa maneira, ou seja, esse discurso é reproduzido, não só pelos partícipes do DP (professores e alunos), mas, também, pela sociedade que credibiliza essa instituição e reproduz seu dizer.

Neste DP, portanto, está presente uma formação discursiva: a Pedagógica, a qual também está atravessada por outras, como a Religiosa, já que a escola teve seus contornos moldados, desde a colonização, pelos padres jesuítas através da *Ratio Studiorum*. Esta se apresentava como uma espécie de manual com instruções para os jesuítas docentes de como conduzir uma aula dentro da filosofia Aristotélica e da teologia de Santo Tomás de Aquino. Este manual data de 1599 e, apesar das evoluções no campo pedagógico, alguns resquícios ideológicos ainda estão presentes no DP atual, principalmente, no que se refere à imagem do professor como detentor do conhecimento. E, sendo assim, seu discurso também é legitimado e reproduzido, pois, segundo Orlandi,

o professor apropria-se do cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. Há aí um apagamento, isto é, apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento. A opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva). Pela posição do professor na instituição (como autoridade convenientemente titulada) e pela apropriação do cientista feita por ele, *dizer e saber* se equivalem, isto é, *diz que z = sabe z*. E a voz do saber fala no professor. (ORLANDI, 2009, p. 21, grifos da autora).

E, desta forma, o DP é legitimado. Ainda a respeito dessa legitimidade, encontra-se em Coracini a seguinte colocação:

---

<sup>25</sup> Pêcheux, a partir de sua releitura de Althusser, trouxe para a AD a questão dos aparelhos ideológicos. Tal releitura fundamentou o conceito de ideologia que consta na teoria da AD.

É preciso lembrar, desde já, que a autoridade da escola e do professor se dá nas relações com a sociedade e, portanto, com os alunos. São essas relações que tecem toda a trama ideológica que atravessa o sujeito e constrói o discurso. São essas relações que se manifestam num dado momento histórico-social, as reponsáveis diretas pelo imaginário discursivo que perpassa toda e qualquer interação social. (CORACINI, 2010, p.67).

Essa posição de autoridade inculcada no sujeito-professor faz parte do funcionamento do DP e também é corroborada não só pelo próprio professor (que se confunde com o cientista), mas, também, pelos alunos, pelos pais, enfim, pela sociedade que cria um imaginário desse sujeito e espera que ele aja e fale conforme esse imaginário. Consoante Hashiguti,

A escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, constrói toda uma memória de arquivo<sup>26</sup>, que legitima, documenta e permite construir imaginários acerca de aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno, que circulam hoje em nossa sociedade e que estão presentes nos filmes, quadrinhos e em nossos dizeres. (HASHIGUTI, 2009, p. 25).

Outro ponto a se considerar quanto à reprodução do DP é que a instituição escolar foi democratizada pela sociedade capitalista para reproduzir seu modelo de ensino, perpetuar seus valores, atender as suas necessidades e ceifar qualquer rebeldia que impeça tais objetivos (CORACINI, 2010). Daí que, todo conhecimento reproduzido na escola, ser um conhecimento pertencente à classe dominante e, conseqüentemente, as leituras produzidas (reproduzidas) também são pertencentes a essa classe. Quanto a isso, Orlandi enfatiza que “há um modo de leitura que pode ser remetido às distinções de classes sociais: um modo de leitura da classe média, por exemplo, que é o estabelecido e o mais propagado (o dominante) pela escola.” (ORLANDI, 2012a, p.55).

O Discurso Pedagógico é o discurso do professor, do diretor, dos coordenadores pedagógicos e, inclusive, dos alunos que se tornam sujeitos desse discurso à medida que se submetem (inconscientemente) a falar o que o professor quer ouvir, a agir como a instituição quer que ele aja e a calar-se quando lhe é solicitado ou quando não lhe é dado o direito de se manifestar. Com isso, ele torna-se um discurso circular, institucionalizado que sustenta a base da instituição escolar e faz com que ela seja o que é. Assim, o silêncio também se constitui como discurso

---

<sup>26</sup> Memória de arquivo é aquela relativa a um sentido institucionalizado.

que compõe o DP, já que esse silêncio não é visto como um vazio sem significado, mas, como a “presença de não-ditos no interior do que é dito”, conforme Pêcheux (2015, p.44).

É importante diferenciar silêncio de silenciamento. O silêncio está relacionado ao apagamento de determinados sentidos em detrimento de outros em uma situação discursiva, já o silenciamento, trazendo para o contexto em análise que é a leitura, é a ação autoritária de silenciar o sujeito-aluno, uma vez que suas leituras, muitas vezes, não são consideradas pelo professor que somente “aceita” como legítimas as leituras realizadas por ele próprio ou autorizadas pelo livro didático que utiliza como recurso.

Em relação às posições ocupadas pelos sujeitos professores e alunos, pode-se dizer, a partir de Orlandi, que “o professor é institucional e idealmente aquele que possui o saber e está na escola para ensinar, o aluno é aquele que não sabe e está na escola para aprender.” (ORLANDI, 2009, p. 31). Essas posições fazem parte da formação imaginária sobre esses sujeitos, é o que está, ideologicamente, posto e aceito e por isso, também, o DP é legitimado.

No que concerne ao trabalho com a leitura em sala de aula, o DP tende à paráfrase, pois, embora o docente acredite estar dando voz ao aluno leitor, este é tolhido, já que, comumente, as leituras são direcionadas para se chegar a um único sentido, desconsiderando a multiplicidade de sentidos que o texto possui. O DP autoritário já se faz presente quando, em situação de leitura, aluno leitor real e virtual são tomados como iguais sem que se opere uma mudança nas condições de produção. Com isso, a reversibilidade entre locutores tende a zero, pois a leitura praticada leva em consideração um leitor virtual projetado pelo autor no momento da produção do texto e não o aluno real com suas reais condições de produção de leitura.

O discurso torna-se ainda mais autoritário quando ignora a heterogeneidade, as posições-sujeito dos alunos, que não serão iguais, visto a diversidade de formações discursivas e ideológicas presentes em sala de aula e também as histórias de leitura de cada aluno leitor. Como o professor investe-se da formação



discursiva de um cientista, propiciado pela legitimação de seu discurso (*dizer e saber se equivalem*), conseqüentemente, a leitura legitimada e autorizada acaba sendo, exclusivamente, a do professor.

O aluno, integrante do DP, é ideologicamente interpelado e constituído como um sujeito que, ao longo dos anos, foi colocado como aquele desprovido de conhecimento e que vai à escola para obtê-lo. A formação imaginária desse sujeito também colabora para a manutenção da posição social em que o professor é colocado, conforme Souza,

a formação discursiva do professor parece justificar não apenas o papel de detentor do “saber” como também a ideia de um dever a cumprir, ou seja, a responsabilidade que lhe é imputada pela transmissão de conhecimento ao aluno desprovido desse conteúdo. (SOUZA, 2010, p. 122, grifos da autora).

Em contexto de ensino de leitura, dada a condição em que o aluno é colocado, não há a possibilidade de o aluno leitor questionar a leitura realizada, até porque ele próprio a aceita como verdade e como única, reforçando a manutenção do DP autoritário. Muitas vezes, acontece de o professor ter a ilusão de proporcionar o espaço para a interlocução e também para atribuição de múltiplos sentidos ao texto, mas, na verdade, esse espaço é direcionado para se chegar a uma única leitura, através da padronização das perguntas que não exigem a reflexão, como “copie do texto o trecho que...”. As perguntas, muitas vezes, são retiradas do livro didático que se coloca como autoridade na sala de aula e acaba sendo, também, legitimado, no DP, por ter o aval de um órgão institucional superior, o Ministério da Educação, que distribui esse material para as escolas de todo o Brasil.

Ainda a respeito da instituição escolar, ela apresenta-se, conforme o pensamento filosófico de Michel Foucault, como uma das instituições que apresenta um discurso de verdade e de poder e isso contribui para a manutenção do discurso de tendência autoritária. Nos seus estudos, Foucault demonstrou que algumas instituições como as prisões, as fábricas, os hospitais, os quartéis, os conventos etc funcionavam como instituições de sequestro, cujo principal objetivo era docilizar e disciplinar os corpos, a fim de torná-los úteis e produtivos para a sociedade, daí o surgimento da sociedade disciplinar. Dentre as instituições de sequestro, encontra-se a escola que, cada vez mais, recebe crianças com pouca idade, visto a

obrigatoriedade do Plano Nacional da Educação, que determina que toda criança deve ser matriculada aos 4 anos na Educação Infantil.

Percebe-se, com isso, o quanto esse dispositivo captura os sujeitos desde muito cedo, “ensinando-lhes” o que é disciplina, como devem se comportar, como devem agir diante de determinadas situações, advertindo-lhes sobre as punições a que estão submetidos caso não sigam as regras, etc. Isso não significa que estar na escola em idade tão precoce seja algo bom ou ruim, apenas se problematiza que, desde então, as crianças são “capturadas” e colocadas dentro de uma instituição, cujas relações de poder se fazem presentes. Sobre essas relações, Foucault ao pensar acerca do Poder, propõe analisá-lo como

um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros, e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ela se desenvolve, dos grupos sociais ou das épocas. (FOUCAULT, 1997, p. 110).

Durante anos de suas vidas, os alunos “subjugados” são submetidos a rotinas diárias, com horários, com disciplina, com ordem, com tempo regado para o recreio, para o lanche, para as tarefas, obedecendo à fila, à ordem de entrada e ainda sendo rotulados de acordo com os resultados obtidos nas avaliações: aprovado ou reprovado. Em outras palavras, determinando que tal sujeito serve, outro, nem tanto. O exame, nos termos de Foucault “combina as técnicas de hierarquia que vigia e as da sanção que normaliza. É um controle normalizante, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (FOUCAULT, 1977, p.164). De fato, o poder professoral manifesta-se também no sistema de provas, exames ou testes, nos quais se pretende avaliar o que o aluno, de fato, sabe, entendendo que o saber, nesse caso, é reduzido ao que o aluno conseguiu reproduzir empiricamente na avaliação.

Sabe-se, é claro, que a obediência a este ritual dá-se também por outra relação de poder coexistente na escola: o sistema que obriga os professores a utilizarem os instrumentos de classificação e por mais que haja a resistência por parte do corpo docente, o resultado final sempre requer a lista de aprovados e reprovados fazendo com que o professor, embora demonstre resistência por um tempo, acabe entrando no jogo das relações de poder.

A partir da obrigatoriedade da aplicação do instrumento de avaliação, cabe o questionamento: será que o professor leva em consideração as condições de produção de leitura, ou as posições-sujeitos que os alunos ocupam, ou suas histórias de leitura, ou ainda, o professor está aberto a aceitar a multiplicidade de leitura que um texto pode proporcionar e, de certa forma, abrir mão da resposta decorada?

Outro questionamento cabível, quanto aos instrumentos de avaliação, é: o professor, ao elaborar suas perguntas sobre o texto, leva em consideração a multiplicidade de respostas que podem surgir ou idealiza um sujeito leitor-virtual único? Nesse sentido, caberia ao aluno, unicamente, descobrir o(s) sentido(s) que o professor já pré-estabeleceu para o texto e isso não é construir sentidos.

Dentro do funcionamento do Discurso Pedagógico, pode-se perceber o atravessamento de outros discursos como o religioso, já discutido anteriormente, e também a presença do discurso militar. O uso de palavras como “comandar”, “controle”<sup>27</sup> constituem-se como pertencentes ao discurso militar e que foram naturalizadas no discurso pedagógico, pois, não raras vezes, essas palavras vêm à tona no dizer de professores, pais e alunos. Essa situação de controle de uma sala de aula, por parte do docente, demonstra o quanto, aos olhos da comunidade escolar, um bom professor é aquele que exerce sua autoridade, no controle e no comando de uma sala de aula, com maestria. Na contramão dessa visão, aqueles docentes que não conseguem exercer esse controle são vistos como incompetentes.

Esse militarismo é percebido não só nas atitudes dos professores, diretores ou sujeitos, hierarquicamente, superiores aos alunos, mas também nas mais simples rotinas escolares, como a fila para adentrar a sala de aula (muito utilizada com as crianças do pré-escolar ao anos iniciais) ou até mesmo nas disposições físicas dos materiais e objetos que compõem o espaço escolar, como as posições das classes (uma atrás da outra e de frente para o quadro), a mesa do professor situada na parte da frente da sala, às vezes, centralizada ou elevada por um tablado. Pode-se

---

<sup>27</sup> Estas palavras fazem parte do discurso de um sujeito-aluno e foi coletado para uma pesquisa, a partir de um projeto de formação continuada para professores, realizado no estado de São Paulo, via Universidade Estadual de Campinas. Reproduz-se o trecho do discurso em questão “A maioria dos professores são muito bons, sabem comandar uma sala de aula sem perder o controle...”. Essa análise encontra-se no artigo “Nas teias da leitura”, de Simone. T. Hashiguti, 2009, p. 26.

perceber que se tem, aqui, mais uma verdade constituída na instituição escolar, já que essa imagem faz parte do imaginário de uma sala de aula e faz parte da memória de arquivo dos sujeitos partícipes do DP, a partir desse imaginário físico, há também a instituição do imaginário de como os sujeitos (professor e aluno) devem agir em uma sala de aula.

Toda a rotina escolar, a que os sujeitos estudantes estão submetidos, traz à tona a relação de poder que a instituição escolar exerce sobre os discentes. No entanto, percebe-se também que, no processo de ensino e aprendizagem, há a imposição de outras relações de poder, uma vez que o professor, através do seu planejamento, elege os conhecimentos que os discentes devem aprender e, assim, tornar, não só seus corpos úteis à sociedade, mas também seus saberes.

Em relação ao saber, Foucault vai dizer que toda relação de poder origina-se no saber e vice-versa. Sobre isso, Machado, trazendo uma análise sobre a relação entre o saber e o poder, vai dizer que

saber e poder se implicam mutuamente: não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder. Todo ponto de exercício do poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação do saber. [...] Todo agente do poder vai ser um agente de constituição de saber, devendo enviar aos que lhe delegaram um poder, um determinado saber correlativo do poder que exerce. [...] Mas a relação ainda é mais intrínseca: é o saber enquanto tal que se encontra dotado estatutariamente, institucionalmente, de determinado poder. O saber funciona na sociedade dotado de poder. (MACHADO, 2006, p. 177).

Não se quer, com essas discussões, desqualificar o papel da escola ou do professor, mas suscitar uma reflexão pedagógica acerca do que perpassa nesse ambiente que, muitas vezes, passa despercebido pelo docente, pois já está plenamente moldado a esse sistema, uma vez que a instituição escolar, ao longo dos anos, estabeleceu algumas verdades que são seguidas desde os seus primórdios.

Os conceitos de ensino e aprendizagem, ou melhor, de como o docente deve ensinar e como o discente deve aprender são uma dessas verdades que, mesmo após tantos avanços da e na sociedade, a instituição escolar continua perpetuando como modelo de ensino e de aprendizagem. Também está estabelecida, como uma

verdade, a maneira como os professores devem conduzir o processo de ensino da leitura, elegendo quais leituras os alunos devem fazer e quais sentidos devem atribuir aos textos. Geralmente, esses sentidos são os já construídos, não havendo, no espaço escolar, as condições de produção para novos sentidos.

De um modo geral, pode-se observar que, no contexto de sala de aula, os professores valem-se da posição de “possuidor do conhecimento” para silenciarem as leituras dos alunos. E isso se dá mediante diferentes posturas do docente, como por exemplo, em uma atividade de interpretação textual, aceitar somente uma única resposta como a correta ou ainda valer-se somente da resposta do livro didático como a mais correta e aceitável.

Em relação à primeira postura docente, o processo de leitura, que não raras vezes, é praticado na escola termina gerando um sujeito passivo, que apenas extrai informações prontas dos textos, não oportunizando a criticidade. Em relação à segunda, quando o professor utiliza-se do livro didático como ferramenta pedagógica em suas aulas e fica atrelado, unicamente, à chave de resposta do livro do professor, também está, mesmo que inconscientemente (ou consciente), exercendo o poder no espaço da sala de aula, pois ao aceitar apenas como corretas as respostas que coincidam com as que estão no livro do professor, ele está dando voz a um leitor virtual, idealizado pelo autor do livro didático. Dessa forma, o processo de leitura, proporcionado por este suporte pedagógico, é uma leitura elitizada, pré-estabelecida e tomada como a única possível de ser realizada.

Ademais, no habitual trabalho com a leitura, realizado em maior grau pelos professores de língua portuguesa (quando observados os anos finais do ensino fundamental), evidencia-se também essa relação de poder, na qual se delega ao professor a detenção da leitura correta e, ao aluno, cabe a apreensão dessa leitura, como se ler fosse decodificar uma informação. De acordo com Hashiguti:

Ler significa *interpretar com base em posições discursivas*, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as *condições de produção* da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de

outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados. (HASHIGUTI, 2009, p. 28, grifos da autora).

À medida que o professor tolhe a “resposta” ou os sentidos atribuídos pelo aluno a determinadas leituras, ele está se colocando na posição de detentor do poder (do saber) e, à medida que nega ou refuta os conhecimentos discentes, ele os coloca numa posição de obediência, sem construção crítica do conhecimento.

É importante ressaltar que no processo de interação de leitura, numa perspectiva discursiva, o leitor é partícipe ativo na construção dos sentidos. Na verdade, o leitor não interage com o texto (materialidade discursiva), mas com outros sujeitos (leitor virtual, autor, etc). Diante disso, cabe o questionamento e a reflexão: que tipo de aluno-leitor a escola (re)produz?

Diante do exposto sobre o Discurso Pedagógico e as relações de poder estabelecidas na instituição escolar, é possível pensar em um discurso que não tenha tendência ao autoritário, pensando-se, especificamente, nas aulas de leitura desenvolvidas por todos os componentes curriculares? Sob a perspectiva da AD é possível, sim, pensar em um espaço menos autoritário. Segundo Bolognini:

Para a AD, a escola está deslocada: enquanto para a grande parte dos profissionais ela tem o papel de ensinar, para profissionais comprometidos com a AD, antes de mais nada, ela forma sujeitos pelo seu discurso. [...] a tarefa do professor é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social. (BOLOGNINI, 2009, p. 43-44).

Para que esse espaço se efetive, é necessário, então, pensar a escola como um lugar em que haja a possibilidade da multiplicidade de sentidos e não a imposição dos já cristalizados, institucionalizados e perpetuados pelo DP autoritário. É claro que, para isso, é importante que a concepção de leitura do docente seja a discursiva, pois é, nesta perspectiva, que as condições de produção são levadas em consideração na atribuição de sentidos ao texto.

## 6. Por uma análise teórico-metodológica do discurso: a construção do dispositivo analítico

### 6.1 As etapas da pesquisa

Esta pesquisa constitui-se de 6 etapas bem delimitadas. Na primeira, houve o estudo da fundamentação, em que foi produzido o aporte teórico e metodológico que fundamenta esta pesquisa, concomitante a isto, houve a escolha do tipo de discurso que seria analisado: discurso docente. Na segunda etapa foi produzido o questionário que permitiu acesso ao discurso da investigação, em seguida, após solicitação de autorização, houve sua aplicação aos sujeitos envolvidos. Na quarta etapa, foi elaborado um ensaio analítico para apresentação na banca de qualificação, o qual já desenhava o recorte discursivo empreendido, a fim de atingir os objetivos propostos. Na quinta etapa, aprofundaram-se as análises discursivas do *corpus* e, finalmente, na sexta etapa foi realizada a apresentação dos dados e sua análise à luz da Análise de Discurso de linha francesa.

#### 6.1.1 Da teoria à prática: como o analista empreende sua análise?

Apresentam-se, neste momento, os procedimentos metodológicos desta pesquisa, entendendo que em AD é necessária a utilização do dispositivo teórico da interpretação para a construção do dispositivo analítico a cada passo da análise.

O problema levantado nesta pesquisa foi: a partir da memória discursiva e da institucionalizada no discurso pedagógico, como se constitui o funcionamento do discurso docente, no âmbito do ensino da leitura nos diferentes componentes curriculares, já que seu ensino é um compromisso de todos e não somente do professor de língua portuguesa? Assim, este trabalho teve por objetivo analisar o funcionamento do discurso docente acerca de suas perspectivas sobre o ensino e

aprendizagem de leitura no ambiente escolar e suas repercussões na prática pedagógica.

No intuito de contemplar os objetivos propostos, adotou-se a abordagem qualitativa, primeiro, porque a pesquisa está inserida no campo educacional e, segundo, por entender que toda análise de discurso só pode operar no âmbito qualitativo. Essa abordagem é “um processo de reflexão e análise da realidade da utilização de métodos e técnicas para a compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (OLIVEIRA, 2007, p. 37).<sup>28</sup>

No que se refere ao suporte teórico metodológico, este foi dado pela Análise de Discurso de linha francesa, uma vez que esta pesquisa buscou analisar o funcionamento do discurso docente quanto às suas perspectivas de leitura e suas implicações no ensino e aprendizagem. Além disso, entende-se que toda pesquisa em Análise de Discurso (AD) possui um caráter qualitativo-interpretativista ainda que não haja uma metodologia específica e única, já que o analista possui autonomia para construir seus dispositivos analíticos.

O primeiro ponto a considerar foi a constituição do *corpus*, levando em consideração que existem diversas materialidades discursivas como imagem, som, letra, arquitetura etc. Nesta pesquisa, o *corpus* discursivo foi constituído pela materialidade linguística, a qual permitiu acesso ao discurso empreendido, isto é, o discurso pedagógico do professor. Em seguida, o desafio foi o recorte no *corpus* empírico para constituir o *corpus discursivo*, sobre o qual foram aplicados os procedimentos descritivo-interpretativistas. Apresentou-se esse desafio, pois, em Análise de Discurso, parte-se da ideia de que não há nada preestabelecido, um modelo a ser seguido e que servirá para todo e qualquer discurso. Com isso, afirmou-se que a análise não se esgota em si mesma, pois “todo o discurso se estabelece na relação com um discurso anterior e aponta para outro” (ORLANDI, 2015a, p. 60).

---

<sup>28</sup> É necessário esclarecer que toda análise de discurso é de cunho qualitativo, porém o uso enfático da nomenclatura “qualitativa” é para atender a uma especificidade do programa de educação no qual esta pesquisa se insere.



Com isso, diante do *corpus*, coube formular a(s) questão(s) que iriam desencadear a análise tendo em vista que nenhuma é igual a outra. A proposta foi construir um dispositivo de interpretação, o qual, conforme Orlandi, deve

explicitar os gestos de interpretação que se ligam aos processos de identificação dos sujeitos, suas filiações de sentidos: descrever a relação do sujeito com sua memória. Nessa empreitada, descrição e interpretação se interrelacionam. (ORLANDI, 2015a, p. 58).

Neste sentido, o analista teoriza e descreve os efeitos da interpretação, procurando produzir um descolamento que propicie o trabalho de descrição e interpretação. Isso se faz necessário, pois o analista, também é um sujeito interpelado e assujeitado pela ideologia, então, também está envolvido na interpretação.

Não há, em AD, uma análise sem uma mediação teórica permanente, uma incessante contemplação e teorização sobre a questão levantada pelo analista na composição de seu dispositivo analítico. A esse respeito, Orlandi diz que

por isso, distinguimos entre o dispositivo teórico da interpretação (...) e o dispositivo analítico construído pelo analista a cada análise. Embora o dispositivo teórico encampe o dispositivo analítico, o inclua, quando nos referimos ao dispositivo analítico, estamos pensando no dispositivo teórico já “individualizado” pelo analista em uma análise específica. Daí dizermos que o dispositivo teórico é o mesmo, mas os dispositivos analíticos, não. O que define a forma do dispositivo analítico é a questão posta pelo analista, a natureza do material que analisa e a finalidade da análise. (ORLANDI, 2015a, p.25).

No processo de observação do *corpus*, Ernst-Pereira (2009) vai dizer que o analista pode mobilizar algumas operações metodológicas e observar, por exemplo: a *falta*, o *excesso* e o *estranhamento*. Esse procedimento deve servir como “reconhecimento de sequências discursivas que possibilitam criar o gesto de interpretação do analista frente aos seus propósitos, funcionando como princípios gerais e não como dispositivos técnicos” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 2). Isso possibilita que o analista identifique os elementos que poderão nortear a análise do *corpus*, pois o que é dito em excesso pode ser indício de que há algo a ser analisado; o que está faltando dentro de determinado discurso também pode emergir elementos para análise; ou, até mesmo, algo que é dito de forma a causar

estranhamento, ou seja, que vem à tona, no discurso, sem que isso estivesse previsto. Tudo isso são possibilidades de se empreender a análise do *corpus*.

## 6.2. As condições de produção do discurso docente: bases para empreender a análise

### 6.2.1. Espaço discursivo e sujeitos de pesquisa

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa são docentes do ensino fundamental de anos finais (6º a 9º anos) lotados numa escola do município do Capão do Leão, RS. O espaço discursivo, portanto, configura-se o da escola pública deste município. Os sujeitos-professores pesquisados ministram aulas em diferentes componentes curriculares: língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, arte e língua estrangeira (espanhol). Essas disciplinas foram elencadas para a pesquisa por entender que a leitura, de alguma forma, perpassa os conteúdos de cada uma delas, em maior ou menor grau. Também foi levada em consideração, a grade curricular da escola, elegendo para a pesquisa os componentes curriculares que possuem, no mínimo, dois períodos semanais.

### 6.2.2. Coleta do *corpus*

Quanto ao instrumento de coleta do *corpus*, definiu-se um questionário sobre alguns aspectos que envolvem a leitura no processo de ensino e aprendizagem, os quais foram divididos em blocos: (a) leitura e sua importância, (b) concepção docente de leitura, (c) a leitura e o aluno: percepções docentes, (d) a leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina que ministra, (e) leitura e planejamento, (f) leitura e livro didático e (g) leitura, escola e componente curricular. O questionário foi aplicado a, pelo menos, um docente de cada componente curricular que compõe os anos finais (6º ao 9º anos).

Optou-se pela aplicação de questionário escrito devido à indisponibilidade de tempo do professor dentro da escola, pois os docentes cumprem suas 20h em sala

de aula, inviabilizando sua presença para uma entrevista gravada, já que a escola não dispõe de professor substituto para suprir a ausência em sala de aula.

Após a coleta do *corpus*, foram realizados recortes discursivos, para que, a partir do procedimento de descrição-interpretação, mediado pela teoria da Análise de Discurso, pudesse emergir, dentro dos dispositivos analíticos elencados para a análise, o funcionamento do discurso docente acerca da leitura no processo de ensino e aprendizagem.

### 6.2.3. Condições de produção da formulação e aplicação do questionário

Julgam-se pertinentes algumas considerações sobre as condições de produção do acontecimento de formulação e aplicação do questionário, uma vez que entram em jogo os mecanismos de relações de força, de sentidos e de antecipação, imbricados nas formações imaginárias.

A formulação do questionário aplicado buscou ser bem abrangente dentro do contexto de investigação sobre o funcionamento do discurso docente diante do ensino e aprendizagem da leitura. Como não foi viável a coleta do *corpus* via entrevista semi-estruturada, o que, provavelmente, levaria os docentes a um vasto repertório argumentativo e, conseqüentemente, um amplo *corpus* para análise; o questionário, portanto, deveria compreender o maior número possível de questões potencialmente analisáveis sobre o problema investigado. O jogo da antecipação pôde ser constatado já na formulação do questionário, em que a pesquisadora tentou colocar-se no lugar dos entrevistados, antecipando as possíveis respostas e a partir disso pensar na constituição dos blocos que o compõem. Essa antecipação foi importante, uma vez que, como já expresso, os professores receberam o questionário para ser levado para casa e entregue posteriormente, assim, as questões formuladas tentaram dar conta das possíveis demandas que envolvem o ensino e a aprendizagem da leitura em contexto escolar para que o *corpus* fosse consistente para uma análise discursiva. Outro ponto a se considerar, ainda permeando as condições de produção, é que os pesquisados estavam expondo

suas práticas de ensino da leitura em suas respectivas disciplinas, o que levou alguns docentes a refletirem sobre sua prática diante dos questionamentos.

Além disso, nessa exposição, há, também, o jogo da antecipação que os sujeitos-pesquisados fazem sobre o sujeito-pesquisador e tentam, a partir disso, moldar o discurso, já que se trata de uma pesquisa de Mestrado, realizada por uma colega professora de língua portuguesa, e os sujeitos-pesquisados estariam expostos ao olhar crítico desse sujeito-pesquisador. Assim, o funcionamento do discurso materializado no questionário, certamente, levou em conta a antecipação, a relação de força e de sentido compondo as formações imaginárias que, por sua vez, constituem as condições de produção tanto da formulação, quanto da aplicação do questionário de pesquisa.

Feitas essas considerações, passa-se a descrever o dispositivo analítico e os procedimentos de análise.

### 6.3. Dispositivo analítico e procedimentos de análise

A construção do dispositivo de interpretação deu-se conforme emergiram as questões que foram se colocando frente ao *corpus* coletado, portanto, a partir da análise empreendida é que ocorreu a interpretação dos resultados a que se chegou. Conforme Orlandi “a análise 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.” (ORLANDI, 2015a, p. 61). Desta forma, o recorte discursivo realizado deu-se a partir de algumas questões empreendidas conforme será explicitado a seguir.

Com isso, na intenção de contemplar os objetivos propostos nesta pesquisa, quais sejam: analisar o funcionamento do discurso docente acerca de suas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de leitura no ambiente escolar e suas repercussões na prática pedagógica, como objetivo geral, e (i) investigar a concepção de leitura que norteia o discurso docente e, conseqüentemente, seu trabalho pedagógico, (ii) averiguar o funcionamento da formação imaginária e com isso as projeções de imagens sobre o referente (leitura), sobre o interlocutor (aluno)

e sobre o próprio professor, levando em conta as formações discursivas que fazem parte de seu discurso e (iii) o funcionamento da memória discursiva e institucionalizada diante do ensino da leitura em contexto escolar, como objetivos específicos, empreenderam-se alguns movimentos de análise, buscando, organizar os recortes em Grupos Discursivos (GD).

Desta forma, partindo das concepções de leitura que foram emergindo, a partir do bloco “Concepção docente sobre leitura”, cuja pergunta norteadora foi “Como você define a leitura? O que é saber ler?” organizaram-se as Sequências discursivas (Sd) em dois grandes Grupos Discursivos (GD): GD “Ler é decodificar, abstrair”, agrupando as Sds que possuem, explicitamente, esta concepção de leitura e GD “Ler não é decodificar, não é abstrair”, reunindo as demais Sds. As sequências discursivas que compõem os GDs receberam uma sequenciação crescente, nas quais, também, foram identificados os componentes curriculares a que pertencem.

A partir da constituição dos GDs, outras Sds do *corpus* foram acrescentadas para complementar a análise empreendida e, com isso, os conceitos de *falta*, *excesso* e *estranhamento* constituíram, também, os procedimentos de análise e foram interpretados levando em conta o interdiscurso (memória discursiva) e o intradiscurso (materialidade discursiva), já que a Análise de Discurso trabalha a relação da língua com a história. (ERNST-PEREIRA, 2009). Quanto a esses conceitos, a autora vai esclarecer:

- a) a falta – estratégia discursiva que consiste: 1) na omissão de palavras, expressões e/ou orações, consentida inclusive pela gramática, que podem (ou não) ser resgatadas pelo sujeito-interlocutor; 2) na omissão de elementos interdiscursivos que são esperados, mas não ocorrem e podem (ou não) ser percebidos pelo sujeito-interlocutor.
- b) o excesso – estratégia discursiva que se caracteriza por aquilo que está demasiadamente presente no discurso.
- c) o estranhamento – estratégia discursiva que expõe o conflito entre formações discursivas e consiste na apresentação de elementos intradiscursivos – palavras, expressões e/ou orações – e interdiscursivos, da ordem do ex-cêntrico, isto é, daquilo que se situa fora do que está sendo dito, mas que incide na cadeia significante, marcando uma desordem no enunciado. (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4-5).

Em relação ao *excesso*, elegeram-se enunciados que apresentavam a percepção docente quanto à experiência leitora dos alunos e, nesse caso, aparecem muitos enunciados com expressões negativas, como “nossos alunos não leem”, “não estão alfabetizados”, “não conseguem ler”, tais expressões vêm vinculadas a

justificativas que culpabilizam ou próprio aluno, ou a família, ou os profissionais anteriores “pelos alunos não saberem ler”, desresponsabilizando o próprio sujeito enunciador do discurso da tarefa do ensino da leitura. No que se refere à *falta*, foram elencados os enunciados que não responderam à pergunta proposta, fazendo um movimento de fuga do assunto. Isso ocorreu em vários enunciados em que se observou, por exemplo, um total desvio do foco da pergunta norteadora e, levando em consideração que os sujeitos são todos professores, essa falta, esse desvio do foco chamou muito atenção. Já no que diz respeito ao *estranhamento*, foram selecionados os enunciados que apresentaram contradição, alguns com contradição dentro da mesma resposta e outros com contradição entre o posicionamento em uma determinada questão que, logo em seguida, era contrariado em outra questão.

## 7. A análise: como se dá o funcionamento do discurso docente?

No sentido de manter o anonimato dos sujeitos da pesquisa, utilizou-se uma nomenclatura para a identificação de cada um, a saber:

- a)** Sujeito-professor de língua portuguesa 1 (S-PLP1)
- b)** Sujeito-professor de língua portuguesa 2 (S-PLP2)
- c)** Sujeito-professor de língua espanhola (S-PLE)
- d)** Sujeito-professor de arte (SPA)
- e)** Sujeito-professor de matemática 1 (S-PM1)
- f)** Sujeito-professor de matemática 2 (S-PM2)
- g)** Sujeito-professor de ciências (S-PC)
- h)** Sujeito-professor de história (S-PH)
- i)** Sujeito-professor de geografia (S-PG)

Interessa analisar, para esta pesquisa, como se dá o funcionamento do discurso docente, levando em consideração as condições de sua produção, ou seja, a exterioridade, a inserção e a relação dos sujeitos-professores com o contexto sócio-histórico e ideológico em que estão inseridos. Cabe salientar que essas condições de produção envolvem não só o contexto sócio-histórico e ideológico, mas, também, o imediato de enunciação.

O funcionamento do discurso, conforme Orlandi “é a atividade estruturante de um discurso determinado, por um falante determinado, para um interlocutor determinado, com finalidades específicas.” (ORLANDI, 2011, p. 197). Assim, no funcionamento discursivo em análise, levando em consideração o seu contexto sócio-histórico e ideológico, o discurso determinante é o pedagógico, os falantes são os sujeitos-professores, os interlocutores são os sujeitos-alunos e a finalidade é o ensino e aprendizagem da leitura.

Além disso, levam-se em conta as formações imaginárias presentes no contexto escolar e que interessa para esta pesquisa, ou seja, a imagem que o sujeito-professor faz do sujeito-aluno, do referente (objeto de ensino) que, neste

caso, é a leitura e de si próprio. Ademais, por se tratar de uma pesquisa, em que há a presença do sujeito-pesquisador, há a projeção da imagem desse sujeito por parte dos sujeitos-pesquisados, o que também regula o discurso e deve ser levado em conta dentro do contexto de análise discursiva.

Tem-se, portanto, a configuração dos contextos de condição de produção do discurso: o sócio-histórico e ideológico (contexto mais amplo – instituição escolar) e o da enunciação (contexto imediato - respostas para a pesquisa).



## 7.1. A identificação dos sujeitos-professores com uma FD tradicional de concepção de leitura

Um dos objetivos da pesquisa é verificar a concepção de leitura do docente, pois se entende que essa concepção é constitutiva do sujeito-professor e refletirá na sua prática pedagógica. Uma reflexão interessante para a pesquisa é se essa concepção de leitura é constitutiva da imagem que o sujeito-professor projeta sobre o referente (leitura) dentro do jogo das formações imaginárias e que implicações isso tem no seu ensino e aprendizagem dentro de cada componente curricular em análise.

Assim, o primeiro Grupo Discursivo (GD) diz respeito à concepção de leitura que emergiu a partir do bloco “Concepção docente sobre leitura”, cuja pergunta norteadora foi “Como você define a leitura? O que é saber ler?” A análise leva à elaboração do Grupo Discursivo que se denomina “Ler é decodificar, abstrair”, já que as Sds apresentam, explicitamente, essa concepção de leitura. Cabe realçar que as análises foram divididas em seções e, a partir da análise desse Grupo Discursivo (GD), outras Sds do *corpus* coletado, também, foram compondo o recorte discursivo, no decorrer da investigação, no intuito de aprofundar as análises e compreender o funcionamento do discurso docente e o jogo de imagens, a partir das formações imaginárias.

### **GRUPO DISCURSIVO: Ler é decodificar, abstrair.**

**SD1:** “Leitura é o entendimento da escrita. Saber ler é decodificar a escrita, receber a mensagem”. *Sujeito-professor de matemática 1.*

**SD2:** “Leitura é quando o leitor abstrai a mensagem do conteúdo lido. Saber ler é interpretar, entender o conteúdo da leitura”. *Sujeito-professor de matemática 2.*

**SD3:** “No meu entendimento, leitura é a capacidade de decodificar símbolos de forma a compreender uma mensagem; de forma que saber ler é saber identificar e interpretar a mensagem escrita”. *Sujeito-professor de ciências.*

**SD4:** “Leitura é o poder de docodificar símbolos, transformando-os em palavras. Saber ler é entender o contexto onde estão inseridos esses símbolos”. *Sujeito-professor de geografia.*

Primeiramente, faz-se necessário situar as formulações acima em suas condições de produção imediata, sócio-histórica e ideológica, as quais foram produzidas do lugar social “Instituição escolar”, que, inseridos em FDs imbricadas nas formações ideológicas, determinam o que deve e pode ser dito pelos sujeitos-professores. Retomando Pêcheux, “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes.” (PÊCHEUX, 2014, p. 147, grifos do autor) com isso, o sujeito é afetado pela ideologia e tem-se a forma-sujeito. Esse sujeito do discurso identifica-se, portanto, com a formação discursiva dominante inserida no espaço institucional escola, o que a configura como o lugar da constituição dos sentidos.

O que caracteriza esse Grupo Discursivo é a identificação dos sujeitos-professores com uma concepção de leitura extremamente tradicional, já que o ato de ler, neste caso, mantém-se na superficialidade do texto, palavra por palavra, significado a ser extraído ou verificado no dicionário, sem haver um aprofundamento ou atribuição de sentidos. O texto, dentro do processo de decodificação, é visto como fechado e como fonte única de sentido. Conforme Leffa “Tudo o que o texto contém precisa ser detectado e analisado para que seu verdadeiro significado possa ser extraído”. (LEFFA, 1996, p. 12). Assim, ele deve ser processado na sua totalidade.

Percebe-se que a memória discursiva que emerge, neste caso, é a de uma prática de leitura calcada no entendimento de que a linguagem é transparente e, sendo assim, os sentidos estariam presos às palavras e a leitura, portanto, estaria pautada na decifração do código. Essa memória discursiva caracteriza-se por trazer à tona sentidos cristalizados e repetidos pelo viés da ideologia, sentidos legitimados no discurso pedagógico e reavivados no intradiscurso.

Vale salientar que a concepção de decodificação vai de encontro à concepção discursiva, pois, como já foi mencionado no referencial teórico, para a AD, ler não é,

só, decodificar, embora perceba que esse processo também esteja presente, pois não há como interpretar ou compreender sem, anteriormente, decodificar; tampouco percebe os sentidos como atrelados às palavras como os significados presentes no dicionário, mas leva em consideração diversos outros processos já mencionados anteriormente.

Esses sujeitos-professores, por um determinado tempo, também foram alunos e estiveram submetidos a essa prática leitora e isso levou à interiorização (no nível consciente ou até mesmo no inconsciente) de que a leitura é aquilo que é decodificável, aquilo que o professor, na sua apropriação do discurso científico, diz ser e, conseqüentemente, essa memória discursiva emerge na formação discursiva e ideológica do profissional atualmente. Através dessa repetição do mesmo, há a imagem produzida pelos sujeitos-professores sobre o que é leitura e o que é saber ler no espaço escolar. No entanto, na relação entre “o que é leitura” e “o que é saber ler” para esses sujeitos-professores, as imagens do referente se mantêm? E na confirmação de sua manutenção, será que suas práticas pedagógicas permanecem atreladas ao conceito de decodificação de leitura?

Num primeiro movimento de análise, então, do ponto de vista discursivo, pode-se verificar que os efeitos de sentido produzidos para “o que é leitura” e “o que é saber ler” enunciados pelos sujeitos-professores nesse GD são contraditórios ao se levar em conta os níveis de leitura propostos por Orlandi. Resumidamente, retomando os níveis de leitura propostos pela autora, tem-se:

**Figura 3:** Níveis de leitura

Nível inteligível	Nível interpretável	Nível compreensível
Corresponde à codificação, sentido atribuído de forma superficial.	Corresponde à atribuição de sentido levando em consideração o contexto linguístico. Reprodução do que já está produzido.	Corresponde à atribuição de sentidos levando em conta o processo de significação no contexto de situação, colocando-se em relação enunciado/enunciação.

ORLANDI, E. (2012a, p. 155-156)

Recobrando os enunciados inseridos no GD “Ler é decodificar, abstrair”, o que o **dito** sobre “o que é leitura” e “o que é saber ler”, na relação com os níveis de

leitura preconizados por Orlandi, tem a evidenciar acerca das imagens projetadas sobre o referente (leitura) dos sujeitos-professores? Resumidamente, tem-se o quadro a seguir:

	(S-PM1)	(S-PM2)	(S-PC)	(S-PG)
<b>O que é leitura?</b> <b>O dito</b>	É o <b>entendimento</b> da <b>escrita</b>	Leitura é <b>abstrair</b> a mensagem	Leitura é a capacidade de <b>decodificar</b> símbolos	Leitura é o poder de <b>decodificar</b> símbolos
	↓	↓	↓	↓
<b>Relação com os níveis de leitura</b>	A leitura configura-se no nível <b>interpretável</b>	A leitura configura-se no nível <b>inteligível</b>	A leitura configura-se no nível <b>inteligível</b>	A leitura configura-se no nível <b>inteligível</b>
<b>O que é saber ler?</b> <b>O dito</b>	Ler é <b>decodificar</b>	Ler é <b>interpretar</b>	Ler é saber <b>identificar</b> e <b>interpretar</b> a mensagem escrita	Saber ler é entender o <b>contexto</b> .
	↓	↓	↓	↓
<b>Relação com os níveis de leitura</b>	Ler tende ao nível <b>inteligível</b>	Ler tende ao nível <b>interpretável</b>	Ler tende ao nível <b>interpretável</b>	Ler tende ao nível <b>interpretável</b>
<b>Ponto de contradição entre o que é leitura e o que é saber ler</b>	Interpretável X Inteligível	Inteligível X Interpretável	Inteligível X Interpretável	Inteligível X Interpretável

Ao analisar a relação do dito sobre “o que é leitura” e o dito sobre “o que é saber ler”, verificou-se um *estranhamento* no discurso, já que um ou outro “se situa fora do que está sendo dito” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 5), ou seja, há uma contradição entre a concepção de leitura enunciada e o que os sujeitos-professores entendem por saber ler, conforme está explicitado no quadro acima. Percebe-se que o que está em jogo, aqui, são as projeções que esses sujeitos-professores fazem do

referente (leitura) com base na memória institucionalizada que impõe uma realidade dentro das configurações ideológicas presentes na instituição escolar.

O que este *estranhamento* no discurso tem a dizer? O professor não tem clara sua concepção de leitura e, conseqüentemente, suas imbricações? Que implicações isso traz no processo de ensino e aprendizagem? Se o professor não tem clara a imagem do referente (leitura), como ele projeta a imagem do aluno diante da aprendizagem da leitura?

Como mencionado anteriormente, este foi, apenas, o primeiro movimento de análise em que se observou a projeção da imagem sobre o referente (leitura) que os sujeitos-professores, inseridos numa FD tradicional de ensino da leitura, realizam. Em seguida, empreender-se-ão os movimentos analíticos mais aprofundados no intuito de compreender o funcionamento do discurso docente frente o ensino e a aprendizagem da leitura em contexto escolar.

#### 7.1.1. GD: “Ler é decodificar, abstrair”: a memória discursiva e a institucionalizada na constituição da formação imaginária dos sujeitos-professores

O aprofundamento das análises das Sds pertencentes ao GD “Ler é decodificar, abstrair” permite compreender o funcionamento do mecanismo da formação imaginária (FI), em que o sujeito-professor projeta uma imagem em relação ao referente (leitura), aos interlocutores, no caso, os alunos e, também a imagem que o sujeito-professor projeta de si mesmo nesse processo.

Salienta-se que a filiação a uma formação discursiva coloca o sujeito-professor na condição de assujeitado e interpelado pela ideologia. Esta, como já exposto anteriormente, cria a ilusão da evidência do sentido, fazendo com que o sujeito discursivo já tenha em mente a imagem de um professor e o que ele pode e deve dizer e, também, a de um aluno e como ele deve se portar dentro do contexto educacional. Assim, a produção de efeitos de sentido dá-se pelo assujeitamento em

que o dizer do sujeito é determinado ideologicamente, no caso desta pesquisa, o dizer dos sujeitos-professores é determinado e assujeitado à ideologia presente no contexto escolar que funciona como um aparelho ideológico do Estado.

A partir, especificamente, das SDs 1, 2 e 3 é possível perceber uma identificação de sequências parafrásticas que regula o efeito de sentido de leitura produzido por esses sujeitos-professores pelo viés da memória do dizer.

**SD1:** “*Leitura é o entendimento da escrita. Saber ler é decodificar a escrita, **receber a mensagem***”. Sujeito-professor de matemática 1.

**SD2:** “*Leitura é quando o leitor **abstrai a mensagem** do conteúdo lido. Saber ler é interpretar, entender o conteúdo da leitura*”. Sujeito-professor de matemática 2.

**SD3:** “*No meu entendimento, leitura é a capacidade de decodificar símbolos de forma a **compreender uma mensagem**; de forma que saber ler é saber identificar e **interpretar a mensagem** escrita*”. Sujeito-professor de ciências.

Assim, saber ler é:

*receber a **mensagem***

*abstrair a **mensagem***

*compreender uma **mensagem**;*

*interpretar a **mensagem***

Constata-se que, explicitamente, esses sujeitos-professores possuem uma imagem de leitura identificada com a proposta de comunicação de Roman Jakobson, em que o texto é visto como uma **mensagem**, a qual, ao ser emitida por um remetente, necessita ser codificada e decodificada para que a comunicação se efetive, neste caso, para que a leitura “eficiente” se efetive.

Nota-se que as palavras receber = compreender = abstrair = interpretar (a mensagem), por se inserirem na concepção de decodificação mencionada pelos

sujeitos-professores, ocupam o mesmo sítio de significação, estabelecendo entre si, portanto, uma relação parafrástica, em que haveria a permanência do mesmo significado. No entanto, ao analisar a ação do sujeito-leitor, considerando cada uma dessas palavras, observa-se que há um deslize de significados que não foi considerado pelos sujeitos-professores nas suas enunciações, pois nem todas as palavras mencionadas são condizentes com a concepção de decodificação.

Dentro da relação estabelecida, nota-se que o posicionamento do leitor é ora passivo (receber e abstrair), ora um pouco menos passivo (interpretar) e ora ativo (compreender). Os efeitos de sentido das palavras interpretar e compreender dentro da prática leitora, por exemplo, são diferentes de receber e abstrair, pois exigem outros movimentos que não apenas decifrar, conforme Orlandi (2012a, p. 156) “compreender é saber que o sentido poderia ser outro” e na concepção de leitura como decodificação o que há é apenas uma leitura da superficialidade do texto, dentro do nível inteligível (codificação).

Já na interpretação, levando em conta os níveis de leitura mencionados por Orlandi (2012a), o que ocorre é que o leitor repete sentidos já constituídos ideologicamente, pois ele está “afetado tanto pela ilusão que produz a eficácia do assujeitamento quanto pela que institui a estabilidade referencial, de que resulta a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa” (ORLANDI, 2012a, p. 156-157). O deslizamento de significados que não foi considerado pelos sujeitos-professores no momento da enunciação (contexto imediato) pode ser analisado pela inserção de cada um deles em sua formação discursiva, a qual retomando Pêcheux “determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX, 2014, p. 147).

A partir da formação discursiva em que o sujeito-professor está inserido, ele mobiliza diferentes saberes discursivos presentes e imbricados em sua memória discursiva (interdiscurso) e enuncia aquilo que, para ele, só poderia ser dito daquela maneira e não de outra. Isso se dá através do funcionamento do esquecimento número dois em que, conforme Pêcheux “todo sujeito-falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina (...) *um enunciado, forma ou sequência, e não um outro...*” (PÊCHEUX, 2014, p. 161, grifos do autor). O que se pode observar

nessa escolha é que os sujeitos-professores selecionaram, inconscientemente, essas palavras na ilusão de que, para essa enunciação, só poderiam ser aquelas (receber = compreender = abstrair = interpretar (a mensagem)), por isso, talvez, o estranhamento dos seus usos ao relacioná-las à concepção de leitura como decodificação. Mas por que isso ocorre, especificamente, no discurso pedagógico?

A análise dessa relação chamada, agora, de pseudoparafrástica, pois a ação de cada uma delas requer tomadas de posições diferentes por parte do leitor, levanta a seguinte reflexão: esses sujeitos-professores, de fato, conhecem e desenvolvem em sua prática pedagógica a concepção de leitura como decodificação ou o que está atuando é a repetição de um dizer e de uma imagem de leitura ideologicamente instituído?

No funcionamento de todo discurso, memória e esquecimento se inter-relacionam e a partir do esquecimento número um, o sujeito ilude-se ao pensar ser a origem do que diz, inscrevendo-se, aqui, a “eficácia do assujeitamento (ou ilusão da autonomia do sujeito)” (Orlandi, 2012a, p. 144, grifos da autora), porém, o que ele está fazendo é a repetição de dizeres “já ditos” e instituídos como verdades.

A atuação da ideologia e da memória institucionalizada dentro do discurso pedagógico faz com que determinadas palavras sejam tomadas, naturalmente, como sinônimas, assim, *receber = compreender = abstrair = interpretar* (a mensagem / a leitura) são relacionadas à prática de leitura sem levar em consideração as ações imbricadas em cada uma delas. Dessa forma, o sujeito-professor acaba cobrando uma postura de intérprete de seu aluno leitor “Saber ler é entender o contexto...” (S-PG), porém sua concepção identifica-se com uma postura de decodificação de símbolos. Pode-se dizer que o discurso pedagógico do tipo autoritário apaga as singularidades das ações inscritas nas palavras *receber = compreender = abstrair = interpretar* e coloca-as no mesmo patamar de ações, ignorando os diferentes posicionamentos diante do ato de ler e, conseqüentemente, excluindo as possíveis condições de produção da leitura.

Retomando Pêcheux (2014) a ideologia, através do hábito e do uso, designa o que é e o que deve ser e, assim, projeta uma evidência, a qual, dentro do contexto



escolar, define o que é ler e, dessa maneira, ideologicamente instituído e reproduzido como verdade, o decodificar e o extrair (abstrair) significados estão no cerne do discurso tradicional de ensino. Essa ideologia presente, reproduzida e naturalizada na instituição escolar faz com que esses sujeitos-professores insiram-se, portanto, numa formação discursiva conservadora, em que há, fortemente, a atuação do discurso pedagógico autoritário, já que ele se manifesta pela imposição da cientificidade, em que dois pontos são estabelecidos: a metalinguagem e a apropriação do cientista pelo docente.

Através da metalinguagem, o docente não se aprofunda nas questões colocadas pelos fatos e é isso que se observa quando a leitura fica na superficialidade do texto, não há um aprofundamento que leve o aluno a questionar, a formular suas próprias questões, a construir sua própria história de leitura, mas, sim, um apagamento desse sujeito, pois a ele cabe a abstração dos significados. Assim, "...não se trata de uma reflexão sobre fatos, nem da história das diferentes formulações dos mesmos problemas colocados pelos fatos. Desconhece-se a história dos conceitos, ou melhor, que os conceitos têm história." (ORLANDI, 2011, p. 20-21).

A historicidade, elemento primordial para uma leitura, já que os sentidos não estão dados a priori e são construídos tanto pela historicidade quanto pelos sujeitos interpelados ideologicamente, fica excluída da concepção de leitura como decodificação. Deste modo, percebe-se que os sujeitos-professores, que possuem essa concepção, assumem a posição-sujeito de um cientista, o que é outro elemento caracterizador do DP autoritário, uma vez que, pela institucionalização, há a incorporação pelo docente da imagem do cientista, assim, o papel de mediador se apaga e "a opinião assumida pela autoridade professoral torna-se definitiva (e definitiva)." (ORLANDI, 2011, p. 21).

Pode-se dizer, portanto, que, na instituição escolar, através da formação imaginária, há a imposição da imagem social do professor, como sendo aquele que possui o saber e está na escola para ensinar o aluno, o qual, também é constituído por uma imagem social, como sendo aquele que não sabe e está na escola para aprender. Porém, como a escola cumpre com suas responsabilidades na formação

de leitores/cidadãos críticos se os sujeitos-alunos estão inseridos em um contexto ideologicamente instituído em que a leitura é concebida como decodificação?

Outra questão que emerge sobre a imagem que os sujeitos-professores fazem do referente leitura é explicitada na SD1 “*Leitura é o entendimento da **escrita**. Saber ler é decodificar a **escrita**, receber a mensagem*” (S-PM1) e na SD3 “... *saber ler é saber identificar e interpretar a mensagem **escrita***” (S-PC).

Verifica-se que a imagem projetada de leitura desses sujeitos-professores está atrelada somente ao que está escrito, excluindo-se outras materialidades discursivas como a oral ou a imagética. Nessas Sds fica claro o posicionamento dos sujeitos-professores em legitimar apenas a leitura intermediada pela linguagem verbal e materializada na escrita, menosprezando ou excluindo outras formas de leitura, por não as considerarem legítimas. Neste caso, a leitura escrita “é entendida como legitimadora e evidenciadora dos fatos – é porque está escrito que é.” (PFEIFFER, 1998, p.91, grifo da autora). Esse posicionamento está instaurado no discurso pedagógico como uma verdade, trazendo à tona, novamente, a forte presença da ideologia, pois, dentro da formação imaginária projetada no trabalho com a leitura, ela só tem valor se for por intermédio da escrita, caso contrário ou não é considerada leitura (adequada) ou é deixada de lado, pois não tem valor pedagógico e não tendo valor pedagógico não tem legitimidade. De acordo com Orlandi,

a escola evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que não a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada. (ORLANDI, 2012a, p. 50).

Desta forma, percebe-se a construção de uma memória de arquivo pelo aluno, dentro do âmbito escolar, muito restrita, já que há uma regulamentação que apaga tanto a oralidade quanto outras práticas de leitura. Isso faz com que o sujeito-aluno, enquanto sujeito-leitor, que está em formação e em construção de sua própria história de leitura, seja cerceado pela escola, já que a leitura oral ou visual não é legitimada e a leitura escrita restringe-se ao decodificável e, assim, vai constituindo-

se a própria memória discursiva e o modelo de prática de leitura do sujeito-leitor, perpetuando-se e cristalizando-se no discurso pedagógico.

Aprofundando um pouco a análise, a SD4 *“Leitura é o poder de decodificar símbolos, transformando-os em palavras. Saber ler é entender o contexto onde estão inseridos esses símbolos”*. (S-PG) revela outro *estranhamento*, ou seja, uma contradição do sujeito-professor, já que ao se identificar com a concepção de decodificação, ele não pode dizer que *ler é entender o contexto*, pois o ato de decodificar não prevê o contexto, já que o texto é visto como fechado em si mesmo, excluindo-se qualquer relação com a exterioridade. Mais uma vez se percebe o jogo das evidências ideológicas instauradas e perpetuadas no discurso pedagógico, em que se confundem alguns conceitos, que são ditos e tomados como verdadeiros, inseridos em enunciados sem que haja uma relação, como é o caso de, no mesmo sujeito discursivo, emergir enunciados como *leitura é o poder de decodificar e ler é entender o contexto*. Isso leva ao questionamento: será que esse sujeito discursivo age de forma contraditória no seu fazer pedagógico ou, o que é, de fato, ler ou o que é, de fato, leitura para esse sujeito-professor? Esses conceitos estão claros para ele ou mais uma vez, vê-se a repetição de um discurso presente na ideologia dominante inserida no contexto escolar? Tem-se, então, para esse sujeito-professor uma imagem de leitura, contraditória, que orbita entre o decodificável e o entendimento do contexto.

Ao analisar outra Sd desse mesmo sujeito-professor, na tentativa de compreender se o seu discurso é contraditório ou configura-se como repetição de uma memória institucionalizada, observa-se mais um *estranhamento* presente na resposta, inserida no bloco “A leitura e o aluno: percepções docentes” cuja pergunta é “De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?”

**SD5** *“A maior parte dos alunos consegue decodificar os símbolos (letras), porém não entende o contexto, não sabe do que trata o texto”* Sujeito-professor de geografia.

Ao comparar sua concepção de leitura com o enunciado na questão norteadora acima, percebe-se a permanência do *estranhamento* em seu discurso,

pois se SD4 ***“Leitura é o poder de decodificar símbolos, transformando-os em palavras. Saber ler é entender o contexto onde estão inseridos esses símbolos”*** (S-PG) e SD5 ***“A maior parte dos alunos consegue decodificar os símbolos (letras), porém não entende o contexto, não sabe do que trata o texto”*** (S-PG), como que o aluno que possui esse *“poder”*, enunciado na concepção de leitura desse sujeito-professor, *não sabe do que trata o texto?* Observa-se que o empoderamento é dado ao aluno pelo fato de saber decodificar (símbolos = palavras = letras) e, ao mesmo tempo, esse poder lhe é retirado, pois se ele não entende o que está lendo, não sabe do que trata o texto, o poder torna-se sem efeito, já que não atinge o objetivo de entender o assunto, então, não basta decodificar se não entender o contexto, se não souber do que trata o texto. O que seria, na perspectiva desse sujeito-professor, *“entender o contexto”* ou *“não saber do que trata o texto”*?, já que, se a leitura é apenas decodificação da superficialidade textual, acredita-se que não há espaço para esse sujeito-aluno compreender o contexto, pois, na medida em que não há o aprofundamento na leitura, esse sujeito-aluno é silenciado, cabendo a ele, apenas, a decodificação dos símbolos.

A partir do momento em que o próprio sujeito-professor identifica que o sujeito-aluno, apesar de decodificar os símbolos, não sabe do que trata o texto (objeto de ensino), portanto, não aprendeu, vê-se a manutenção das posições hierárquicas tanto do docente quanto do discente no discurso pedagógico autoritário: o professor permanece ocupando a posição daquele que sabe e está na escola para ensinar e o aluno daquele que não sabe e está na escola para aprender. Mas em que medida acontece, de fato, esse aprendizado se o sujeito-aluno é mantido na sua posição de não possuidor do saber? Pois, ao passo que o aluno apenas decodifica, ele é, também, silenciado não lhe sendo permitido aprofundar-se na leitura.

Retomando o questionamento *“será que o seu discurso é contraditório ou configura-se como repetição de uma memória institucionalizada?”*, percebe-se que há a presença dos dois aspectos, de um lado, o posicionamento contraditório de possuir como concepção de leitura uma perspectiva extremamente tradicional em que cabe ao aluno, enquanto empoderamento, apenas decodificar a superficialidade do texto, ao mesmo tempo em que se exige do aluno um aprofundamento desse entendimento para que se entenda o texto. Por outro lado, há, também, a

perpetuação de uma memória institucionalizada, já que esse modelo de leitura como decodificação está presente na instituição escolar desde a escolarização dos padres jesuítas. Esse paradigma está ideologicamente instituído e faz parte da constituição dos sujeitos-professores, pois foi a esse modelo a que estiveram expostos enquanto alunos, foi com esse modelo que “aprenderam” a ser professores na sua formação profissional. Retomando a memória institucional, para Coracini, existe uma diferença entre essa memória e a memória discursiva: “Enquanto a primeira visa a reforçar e resgatar determinados valores, eventos, tendo como função primordial fazer lembrar, a memória discursiva é constituída de esquecimentos” (CORACINI, 2011, p. 33). Assim, ao lembrar, há uma “ilusão da permanência do mesmo”, já a memória discursiva, ao ser sempre explicitada através de gestos de interpretação, realça o esquecimento, pois outros dizeres deixam de ser ditos em detrimento daquilo que é enunciado, ou seja, há o silenciamento de sentidos outros.

Ao analisar outras Sds do *corpus* discursivo, ratifica-se a imagem que o sujeito-professor faz do sujeito-aluno como aquele que está na escola para aprender, porém não aprende, não consegue, não sabe, colocando-o numa posição de inferioridade e, com isso, mantendo as posições hierárquicas. Observa-se, dentro do dispositivo de interpretação, um excesso de palavras ou expressões negativas ao relacionar a competência leitora e seu aprendizado com a imagem dos alunos:

**SD6:** “*Não, pois não conseguem interpretar problemas simples e muito menos conseguem acompanhar os livros didáticos atuais...*”

Sujeito-professor de matemática 1.

**SD7:** “*Não conseguem interpretar problemas, pois não sabem ler.*”

Sujeito-professor de matemática 1.

**SD8:** “*Fica difícil para que entendam muitas vezes o sentido da matemática na vida cotidiana...*” Sujeito-professor de matemática 1.

**SD9:** “*Quando há leitura na minha disciplina dificulta ainda mais.*”

Sujeito-professor de matemática 1.

**SD10:** “As *dificuldades* são de interpretação ou *falta de vontade* por parte dos alunos em resolver problemas onde há leitura.”

Sujeito-professor de matemática 1.

**SD11:** “*Ineficiente, insuficiente e péssimo.*” Sujeito-professor de matemática 1.

O excesso caracteriza-se “por aquilo que está demasiadamente presente no discurso” (ERNST-PEREIRA, 2009, p.4). O que esse excesso de palavras e expressões negativas tem a revelar sobre o funcionamento do discurso docente? Certamente, ele demonstra que o sujeito-professor assume uma posição de superioridade e, através da autoridade que lhe foi concedida pelo DP, investe-se do poder de julgar aqueles que se encontram em posição inferior, no caso, os alunos. Nesse processo, está atuando um importante mecanismo que regula o funcionamento discursivo: a formação imaginária.

Como já mencionado, é através dela que sujeito-professor projeta a imagem de seus alunos e imagina como eles devem se portar, enquanto alunos que estão na escola para aprender, e, a partir dessa projeção, emprega suas estratégias discursivas, inclusive para enunciar/julgar a respeito do aprendizado de seus alunos, julgando como “ineficiente, insuficiente e péssimo” e colocando-os no lugar naqueles que “não sabem”, “não conseguem” e tem “falta de vontade”. Há a evidência, aqui, da relação estabelecida entre professor e aluno dentro do funcionamento do discurso pedagógico autoritário.

Ao projetar uma imagem sobre os interlocutores (alunos) do processo discursivo pedagógico, julgando-os como culpados por não saberem ler, o sujeito-professor esquece-se que a leitura feita é resultado daquilo que a escola/professor ensina. Ao culpabilizar os alunos, há o silêncio de outros sentidos como, por exemplo, o de que se o aluno não sabe ler é porque não lhe foi ensinado e a responsabilidade de ensinar é do professor responsável pelo seu componente curricular.

No decorrer da próxima subseção, há o aprofundamento da análise das implicações que a imagem projetada do referente (leitura), dos interlocutores

(alunos) e de si próprio (professores) acarretam sobre o processo de ensino e aprendizagem da leitura.

### 7.1.2. Imagens em jogo: implicações no planejamento e no ensino da leitura no GD: “Ler é decodificar, abstrair”

Detalhando a análise do *corpus*, a fim de identificar as implicações dessa imagem (concepção) de leitura na prática pedagógica e, também, levando em consideração que todos os sujeitos-professores que se identificam com o GD “Ler é decodificar, abstrair” apontam que o nível de leitura de seus alunos é baixo, encontram-se, a partir dos blocos “A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de ...” e “Leitura e Planejamento” cujas perguntas norteadoras foram, respectivamente, “Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.” e “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?” tem-se um recorte discursivo com as seguintes Sds:

**SD12:** *“O que eu já faço é a leitura silenciosa primeiro, depois leitura oral e comentários, para que o aluno possa acompanhar o raciocínio.”* Sujeito-professor de geografia.

**SD13:** *“É difícil para mim balancear atividades que contemplem os alunos que possuem experiência com a leitura, com aqueles que não a possuem. Acabo trazendo mais exemplos (de questões e textos) em nível mais básico, para não apressar aqueles com mais dificuldades.”* Sujeito-professor de ciências.

**SD14:** *“Já fiz mais atividades com revistas (Ciência Hoje das Crianças e Mundo Estranho, por exemplo), mas hoje em dia trago ocasionalmente notícias de portais de ciência da internet.”* Sujeito-professor de ciências.

**SD15:** “*Não, acho que teria dificuldades em encontrar os problemas de certos alunos na leitura e interpretação...*” Sujeito-professor de matemática 1.

**SD16:** “*Sim, principalmente na interpretação de problemas.*” Sujeito-professor de matemática 2.

**SD17:** “*Sim, pedindo que façam a leitura repetidas vezes com bastante atenção até interpretarem a leitura.*” Sujeito-professor de matemática 2.

A SD12: “O que eu já faço é a **leitura silenciosa** primeiro, depois **leitura oral** e **comentários**, para que o aluno possa **acompanhar o raciocínio**.” (S-PG) vem corroborar o que estava sendo explicitado anteriormente em relação à identificação desse sujeito-professor com uma formação discursiva tradicional de ensino em que se vê a permanência da sequência didática leitura silenciosa, oral e comentários. Ao aluno lhe é dado o “direito” de, primeiro, ler silenciosamente, em seguida, expor essa leitura oralmente, provavelmente para a verificação da expressão oral correta, e, concomitante a isso, os comentários do professor para que “o aluno possa acompanhar o raciocínio”. Raciocínio de quem? Presumivelmente do próprio professor, ou seja, o aluno é direcionado a um sentido pré-estabelecido pelo docente ficando cerceado da construção e formulação dos sentidos.

Percebe-se, aqui, que as condições de produção do discurso pedagógico permanecem quase que inalteradas. Isso porque se ele se configura como um discurso autoritário é porque seu funcionamento, em épocas anteriores, apresentava-se como um monólogo em que, aos alunos, não era dado espaço para manifestação, apenas a voz do professor era exposta e ouvida. No entanto, embora tenha havido muitas mudanças no fazer pedagógico e haja uma pequena abertura para o aluno, o DP autoritário ainda se faz presente e uma das formas de sua manifestação é, justamente, pela imposição de interpretações e leituras cristalizadas num impedimento constante de práticas de leitura que possam conduzir o aluno a discussões, debates e análises mais aprofundadas sem a obrigatoriedade de



“acompanhar o raciocínio” do professor diante da leitura de um texto. Salienta-se que, conforme Pfeiffer,

o sujeito-leitor possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, na prática de leitura, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não ditos, etc). (PFEIFFER, 1998, p. 97).

Observa-se que, na prática pedagógica desse sujeito-professor, o sujeito-aluno é impedido de construir sua memória e história de leitura, pois é silenciado, cabendo a ele apenas decodificar, ler silenciosamente, em seguida, oralmente, e acompanhar o raciocínio de seu professor. Como que o aluno vai entender o contexto? Como que o aluno vai saber do que trata o texto? Queixas desse sujeito-professor expressas na SD5. Entretanto, esses sujeitos-alunos, por estarem inseridos e serem partícipes do discurso pedagógico, também, contribuem para que esse ritual de leitura se perpetue, pois, em geral, os alunos não questionam as leituras dos professores, eles também esperam, ou melhor, aguardam a leitura dita correta e única proferida pelo professor, pois o aluno também se coloca, nesse discurso, como o integrante que está “ali” para receber a informação dada pelo docente.

Isto está posto, ideologicamente, no inconsciente dos partícipes do DP e, conseqüentemente, é próprio do discurso, que tende à paráfrase, a anulação do interlocutor. Sobre as posições ocupadas pelos alunos no DP que corroboram para a manutenção do viés autoritário, encontra-se em Coracini:

Aliás, todos conhecemos situações em que alunos cobram do professor o desempenho das tarefas de informador, animador, disciplinador ou controlador à qual se liga a tarefa de avaliador [...]. São eles que, inseridos numa formação ideológica dada e, conseqüentemente, numa dada formação discursiva, legitimam inconscientemente a autoridade do mestre. (CORACINI, 2010, p. 28).

A escola esquece-se que os sentidos e os sujeitos estão constituídos no interior das formações discursivas e que, por isso, os sentidos são múltiplos, porém quando a leitura é realizada pela voz autoritária do professor com o intuito de que o aluno “acompanhe o raciocínio” (dele), há a tentativa de uma homogeneização, tanto de, quanto de sujeitos; como se todos alunos/leitores estivessem inseridos na mesma formação discursiva e que, portanto, todos atribuiriam o sentido “x” ao texto,

esquecendo-se que esses alunos também possuem suas determinações histórico-sociais e ideológicas. Retomando Pecheux, as palavras adquirem seus sentidos conforme a FD em que o sujeito está inserido e, na escola, isso não poderia ser diferente, já que cada sujeito-aluno está inserido em uma FD, assujeitado à ideologia e, por causa disso, atribuirá diferentes sentidos ao que lê, já que estes não estão presos às palavras (PECHEUX, 2014). Além disso, Orlandi acrescenta que

as formações estão em contínuo movimento, em constante processo de reconfiguração, delimitando-se por aproximação e afastamento. Mas em cada gesto de interpretação, elas se estabelecem e determinam as relações de sentido, ainda que momentaneamente. (ORLANDI, 1998, p. 13).

Essa prática escolar homogeneizante também faz parte do DP do tipo autoritário, pois não há abertura para o interlocutor, uma vez que “o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer” (ORLANDI, 2011, p. 29), ou seja, apenas a leitura realizada pelo docente é válida, pois é a que é legitimada pela posição hierárquica que possui e quanto ao referente (leitura), este é ocultado pelo dizer legitimado pelo viés do cientista do qual o docente investiu-se.

No caso da prática de leitura proposta pelo sujeito-professor de geografia fica claro que ao sujeito-aluno não é dado o direito da construção de sua própria história de leitura, a qual deve ser composta não só por leitura a partir da linguagem verbal e escrita, mas também por outras materialidades discursivas (orais e imagéticas). Tampouco, é dada a oportunidade de discutir a história de leitura do texto. Estes dois pontos são fundamentais dentro das condições de produção da leitura, pois é preciso que o docente entenda, primeiro, que o aluno/leitor está em construção assim como seu arquivo, o qual é composto, também, por leituras realizadas fora da escola, as quais compõem a história de leitura do aluno. Se o professor ignora essas leituras, menospreza ou invalida estará contribuindo, dentro de seu fazer pedagógico, para o silenciamento desse aluno, o qual cada vez mais irá reproduzir uma posição-sujeito de receptor do “conhecimento”, aguardando passivamente a leitura realizada pelo professor.

Ainda permeando as imagens de leitura e de aluno que os sujeitos-professores projetam e suas implicações no planejamento, no ensino e aprendizagem da leitura, observa-se, ao analisar as Sds do sujeito-professor de

ciências, um *estranhamento* através da contradição do que ele enunciou na SD13 “*É difícil para mim balancear atividades que contemplem os alunos que possuem experiência com a leitura, com aqueles que não a possuem. Acabo trazendo mais exemplos (de questões e textos) em nível mais básico, para não apressar aqueles com mais dificuldades.*” (S-PC) e do que enuncia quando questionado “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?”, “Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?” e “De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?”, em que a SD14 é retomada e outras Sds são acrescentadas, respectivamente,

**SD14:** “*Já fiz mais atividades com revistas (Ciência Hoje das Crianças e Mundo Estranho, por exemplo), mas hoje em dia trago **ocasionalmente** notícias de portais de ciência da internet.*” Sujeito-professor de ciências.

**SD18:** “*Sim. Optar por mais questões discursivas, trazer mais textos atualizados, estimular que o aluno fale sobre o que leu, em rodas de conversa ou apresentações de trabalho.*” Sujeito-professor de ciências.

**SD19:** “*Planejar e desenvolver atividades de forma a contemplar diferentes níveis de leitores, mas acho difícil devido a indisponibilidade de material (xerox) e o tempo para preparação de aula, além dos itens descritos na questão 16*”<sup>29</sup> Sujeito-professor de ciências.

O *estranhamento* que vem à tona nesse discurso diz respeito às projeções de imagens em relação à prática pedagógica desse sujeito-professor: a prática efetiva (desenvolvida, de fato, em sala de aula), enunciada nas Sds 13 e 14 e a prática idealizada (a que deveria ser desenvolvida em sala de aula), enunciada nas Sds 18

---

<sup>29</sup> Reprodução dos itens descritos na questão 16: “Optar por mais questões discursivas, trazer mais textos atualizados, estimular que o aluno fale sobre o que leu, em rodas de conversa ou apresentações de trabalho.” (S-PC)

e 19. Tem-se, então, um contraste de imagens que reflete o *estramento* no discurso, pois mesmo o sujeito-professor apontando a necessidade de os alunos terem mais experiência leitora, mesmo indicando o que é necessário ser feito dentro do seu componente curricular, a prática fica apenas no plano da idealização.

Mas por que há essa discrepância entre o que deveria ser realizado e o que é, de fato, realizado? Certamente, diante dos questionamentos da pesquisa, em que é solicitada uma possível solução para a melhoria da competência leitora dos alunos, esse sujeito-professor projeta, pelo menos, duas imagens: a autoimagem do professor comprometido que possui alternativas para contribuir com o ensino da leitura em sua disciplina e, também, projeta a imagem do pesquisador, antecipando-se a ele para melhor colocar seu discurso diante dos questionamentos, assim, seu discurso é regulado na intenção de eleger as melhores palavras/ideias para serem enunciadas.

Pode-se verificar que, ao se posicionar como um professor que possui alternativas/soluções para contribuir com o desenvolvimento da competência leitora, esse mesmo sujeito-professor antecipa-se ao interlocutor (sujeito-pesquisador) e justifica seu posicionamento colocando-se como vítima do sistema que não lhe dá condições adequadas de trabalho. Têm-se, aqui, dois discursos cristalizados na instituição escolar pelo viés da ideologia que se entrecruzam: o das soluções e alternativas para a melhoria da qualidade de ensino, no caso desta pesquisa, para a melhoria da competência leitora dos alunos proferido, no plano da idealização, pelos sujeitos-professores e o da vitimização desses mesmos sujeitos-professor que alegam não conseguirem realizar e efetivar seus planejamentos adequados, pois “...acho difícil devido a indisponibilidade de material (xerox) e o tempo para preparação de aula, além dos itens descritos na questão 16” (S-PC).

Essa vitimização é típica do discurso pedagógico autoritário perpetuado dentro da ideologia instaurada nas instituições escolares. Isso foi e é tão disseminado que, através das evidências ilusórias, torna-se naturalizado dentro do discurso e se é tomado como natural, também, não é questionado pelos demais partícipes do discurso pedagógico: pais/responsáveis, alunos e escola.

Ademais, percebe-se que, na prática desse sujeito-professor, os sujeitos-alunos são nivelados por baixo, já que *“É difícil para mim balancear atividades que contemplem os alunos que possuem experiência com a leitura, com aqueles que não a possuem. Acabo trazendo mais exemplos (de questões e textos) em nível mais básico, para não apressar aqueles com mais dificuldades.”* (S-PC). Como os sujeitos-alunos não possuem a mesma experiência leitora, o que é natural, já que cada um possui sua própria história de leitura, esse sujeito-professor, na tentativa de “ajudar” seus alunos, prefere levar, para a sala de aula, textos mais básicos *“para não apressar aqueles com mais dificuldades”*.

A partir dessa postura, cabe o questionamento: em que momento, os alunos terão a real oportunidade de construção de sua própria história de leitura, na disciplina de ciências, se a eles não é dada a oportunidade de leitura de textos mais avançados? Além disso, o que seria, na visão desse sujeito-professor, “não apressar aqueles com mais dificuldades”?

Na SD15 *“Não, acho que teria dificuldades em encontrar os problemas de certos alunos na leitura e interpretação...”* (S-PM1), cuja pergunta foi “Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.” pode-se apreender, também, um *estranhamento* em seu discurso ao observar seu posicionamento pedagógico, afinal, esse sujeito-professor afirma, categoricamente, não saber ajudar os alunos na leitura em sua disciplina, alegando ter dificuldades de encontrar os problemas, porém aponta/julga que a leitura dos alunos é SD11 *“Ineficiente, insuficiente e péssimo”* (S-PM1), além de categorizar que eles SD7 *“Não conseguem interpretar problemas, pois não sabem ler”* (S-PM1) e ainda SD10 *“As dificuldades são de interpretação ou falta de vontade por parte dos alunos em resolver problemas onde há leitura”* (S-PM1). Ou seja, esse sujeito-professor não tem “dificuldades em encontrar os problemas”, ele sabe exatamente quais são, mas por que ele se exime de assumir essa responsabilidade?

Já na SD16 *“Sim, principalmente na interpretação de problemas.”* (S-PM2) cuja pergunta foi “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?”, verifica-se que esse sujeito-

professor foge do assunto ao não enunciar como que essas atividades de leitura na disciplina de matemática se desenvolvem caracterizando, dentro do dispositivo de interpretação uma *falta*, a qual consiste na “omissão de elementos interdiscursivos que são esperados, mas não ocorrem e podem (ou não) ser percebidos pelo sujeito-interlocutor.” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4-5). Aqui, esperava-se que esse sujeito discursivo detalhasse seu planejamento, afinal, a pergunta norteadora era sobre isso, no entanto, essa fuga à pergunta pode ser indício de que a leitura não é, de fato, trabalhada? Ou não é trabalhada como deveria ser? O que essa *falta* na enunciação do discurso indica? Outras Sds desse sujeito-professor são inseridas na análise no intuito de verificar, através de outras pistas, como esse trabalho com a leitura é realizado, então, retoma-se a SD17 e acrescentam-se as seguintes Sds cujas perguntas norteadoras são, respectivamente, “Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explique o porquê.”, “Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?”, “De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?”:

**SD17:** “*Sim, pedindo que **façam a leitura repetidas vezes com bastante atenção até interpretarem a leitura.***” Sujeito-professor de matemática 2.

**SD20:** “*Sim, dando **mais atividades de leitura e escrita sobre a leitura***” Sujeito-professor de matemática 2.

**SD21:** “*Trazendo **mais atividades de leitura e interpretação quando o conteúdo permitir***” Sujeito-professor de matemática 2.

Detalhando o discurso desse sujeito discursivo professor apreende-se uma memória institucionalizada de tendência bem tradicional que é relacionar a aprendizagem à quantidade. Ideologicamente instituída e perpetuada, a ideia de que quanto mais se fizer um determinado exercício mais ele será “aprendido” faz parte do discurso pedagógico autoritário em que o professor, investido da autoridade que lhe foi concedida pelo sistema, assume o papel não de mediador, mas daquele que,

durante suas aulas, mantém os alunos ocupados realizando a quantidade de exercícios que foi passado no quadro. Esse é um discurso calcado na metodologia tradicional de ensino em que listas e listas de exercícios, chamados de fixação, são passadas para os alunos que, em silêncio, precisam ser resolvidas. Isso retoma, inclusive, ao que está instituído como uma “verdadeira” aula de matemática: quadro cheio de exercícios para os alunos resolverem, exaustivamente, até “aprenderem”. Ou decorarem? Esse discurso, muito forte entre os sujeitos-professores da área das exatas, é transferido para o trabalho com a leitura. Para o sujeito discursivo professor de matemática, o desenvolvimento da leitura também está relacionado à quantidade “... dando **mais atividades de leitura**”, “Trazendo **mais atividades de leitura...**” e “... pedindo que **façam a leitura repetidas vezes** como se a quantidade de leitura, por si só, fosse o suficiente para a formação leitora dos alunos.

Nesse GD “Ler é decodificar, abstrair” verifica-se a presença de FDs bem tradicionais e conservadoras de ensino em que os sujeitos-professores, a partir das imagens sobre leitura e sobre aluno, projetam seu discurso dentro de uma prática pedagógica permeada por ações ideologicamente instituídas e tomadas como legítimas dentro discurso pedagógico autoritário. Nesse discurso fala uma voz com autoridade, portadora de um poder que lhe foi concedido pelas relações hierárquicas presentes na instituição escolar. Essa soberania professoral coloca o sujeito-professor numa posição que lhe autoriza a exigir do aluno uma determinada postura diante da aprendizagem da leitura, para a qual o próprio professor, no seu planejamento e desenvolvimento da aula, não lhe preparou.

## 7.2. A identificação dos sujeitos-professores com uma Fª “menos?” tradicional de concepção de leitura

O segundo Grupo Discursivo (GD) “Ler não é decodificar, não é abstrair” diz respeito, ainda, à concepção de leitura que surgiu a partir do bloco “Concepção docente sobre leitura”, cuja pergunta norteadora foi “Como você define leitura? O que é saber ler?” Nesse segundo grupo, reuniram-se as demais Sds que emergiram, as quais serão detalhadas e, a exemplo da análise do GD1 “Ler é decodificar, abstrair”, esse também será subdividido em seções e outras Sds do *corpus* serão acrescentadas no intuito de aprofundar as análises e compreender como se dá o funcionamento do discurso docente.

### GRUPO DISCURSIVO 2: Ler não é decodificar, não é abstrair.

**SD22:** “Primeiro, gostar de ler. Saber ler é escolher assuntos que contribuam para o conhecimento.” *Sujeito-professor de língua portuguesa 1.*

**SD23:** “Leitura para mim é exercitar a criatividade que existe em nós, viajar sem sair de casa, aprender a escrever melhor, pontuar, entender de tudo um pouco. Saber ler é, quando preciso utilizar o seu conhecimento de vida para ajudar a entender melhor o que lê, conseguir interpretar as ideias e palavras presentes no que está lendo.” *Sujeito-professor de língua portuguesa 2.*

**SD24:** “A leitura não é uma mera decodificação do que está escrito, pintado, fotografado, mas a compreensão e a modificação de quem lê.” *Sujeito-professor de língua espanhola.*

**SD25:** “Através da leitura rompemos todas as barreiras e fronteiras. O imaginário e ilusório se fundem. Saber ler é conhecimento é hábito que se adquire.” *Sujeito-professor de arte.*

**SD26:** “É o hábito de ler livros, revistas, jornais, e-book, etc. Saber ler é compreender o texto, é refletir no que se lê. Adquirir consciência crítica.” *Sujeito-professor de história.*



Nesse Grupo Discursivo, percebe-se que os sujeitos-professores, na exposição de suas respostas ao bloco “Concepção docente sobre leitura” na questão “Como você define leitura?” não responderam, explicitamente, acerca de uma concepção de leitura que norteie seu trabalho pedagógico. O que se nota, no entanto, é uma identificação com uma formação discursiva de fruição, no sentido de desfrutar prazerosamente da leitura, expressão de gosto, de hábitos e de criatividade. Mesmo os sujeitos-professores não enunciando, dogmaticamente, uma concepção de leitura tradicional (Leitura como decodificação de código) é possível afirmar que o que expuseram, também, é pertencente a uma ideologia tradicional, pois retomam uma memória institucionalizada de que leitura está, necessariamente, ligada à fruição.

As pistas linguísticas que levam à identificação desses sujeitos-professores com uma formação discursiva que percebe o sentido de leitura ligado à fruição estão na presença de alguns pré-construídos sobre a leitura: “Primeiro, **gostar de ler**”, “Leitura para mim é **exercitar a criatividade** que existe em nós, **viajar sem sair de casa [...]**”, “A leitura não é uma mera decodificação [...], mas **modificação** de quem lê.”, “Através da leitura **rompemos todas as barreiras e fronteiras. O imaginário e ilusório se fundem.**”, “É o **hábito** de ler livros...”. Estas marcas deflagram a imagem sobre o referente desses sujeitos-professores, a qual é ideologicamente construída não só pela instituição escolar, mas por outros aparelhos ideológicos do Estado, mídia, sociedade, família.

### 7.2.1. GD: “Ler não é decodificar, não é abstrair”: a memória discursiva e a institucionalizada na constituição da formação imaginária dos sujeitos-professores

Interessa para essa pesquisa, dentro do recorte discursivo realizado, analisar as imagens em jogo nas formações imaginárias dos sujeitos pesquisados. Assim como realizado no GD1 “Ler é decodificar, abstrair” pretende-se verificar, no funcionamento discursivo que compõe o GD2, como se constitui a imagem que o sujeito-professor faz do sujeito-aluno, do referente (leitura) e de si próprio.

Para isso, faz-se necessário analisar a relação entre o dito e o não dito na enunciação do discurso, desse modo, resgatando alguns enunciados inseridos no GD2 “Ler não é decodificar, não é abstrair”, o que o **dito** sobre “o que é leitura” e “o que é saber ler”, tem a evidenciar acerca das imagens projetadas sobre o referente (leitura) e o interlocutor (aluno) pelos sujeitos-professores? Resumidamente, tem-se o quadro a seguir:

	<b>(S-PLP1)</b>	<b>(S-PLP2)</b>	<b>(S-PA)</b>	<b>(S-PH)</b>
<b>O que é leitura? O que é saber ler? (O dito)</b>	Primeiro, gostar de ler. Saber ler é escolher assuntos que contribuam para o conhecimento.	Leitura é exercitar a criatividade (...) viajar sem sair de casa...	Leitura é romper barreiras... Imaginário Saber ler é conhecimento é hábito que se adquire.	É o hábito de ler livros, revistas, jornais, e-book.
	↓	↓	↓	↓
<b>Imagem do referente (leitura)</b>	Leitura é gosto. (Fruição)	Leitura é criatividade, viajar (Fruição)	Leitura é hábito, imaginação (Fruição)	Leitura é hábito. (Fruição)
	↓	↓	↓	↓
<b>Imagem de aluno projetada pelos sujeitos-professores a partir da imagem do referente</b>	Aluno ideal é aquele que gosta de ler.	Aluno ideal é aquele criativo, que viaja ao ler.	Aluno ideal é aquele que tem o hábito da leitura e exercita a imaginação.	Aluno ideal é aquele que tem o hábito da leitura.
	↓	↓	↓	↓
<b>Sentidos silenciados (Não-ditos)</b>	Aluno que não gosta de ler não é o ideal.	Aluno que não é criativo não é o ideal.	Aluno que não tem o hábito da leitura não é o ideal.	Aluno que não tem o hábito da leitura não é o ideal.

A projeção feita do referente (leitura) pelos sujeitos-professores inseridos nessa formação discursiva faz parte de um imaginário que “... não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder...” (ORLANDI, 2015a, p.40, grifos da autora), ou seja, essa imagem de leitura como fruição, hábito, gosto, criatividade não surgiu por acaso, mas foi constituída e naturalizada pelo mecanismo de funcionamento da ideologia que “... fornece ‘a cada sujeito’ sua realidade’, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas.” (PÊCHEUX, 2014, p. 149). Essas evidências fazem com que determinados sentidos sejam tomados como naturais “leitura é hábito, é gosto, é criatividade”, “é viajar sem sair de casa...” essa imagem naturalizada é projetada não só pela instituição escolar, mas, também, pela mídia com suas campanhas de incentivo à leitura.

Pode-se inferir que por trás dessa imagem de referente, há outra projeção que vem à tona: a imagem que esses sujeitos-professores fazem de seus interlocutores (alunos) em contexto de ensino ou, nesse caso, a imagem do que consideram como um aluno ideal. Como já mencionado anteriormente, dentro do DP autoritário, as posições ocupadas pelos sujeitos-professores e sujeitos-alunos são hierarquicamente distintas, em que a posição do professor vale mais e, portanto, seu discurso e poder de julgamento, também, tem mais valor. Diante da ocupação dessas posições, o sujeito-professor assume uma posição que o autoriza a julgar e eleger a imagem ideal de aluno, que, nessa situação em análise, é a imagem do aluno que já possui o hábito da leitura, que sabe escolher seus textos, que traz consigo uma bagagem cultural e de vida que vai facilitar o trabalho do professor em sala de aula, como se pode verificar na SD27 que sustenta esse gesto de interpretação, cuja pergunta foi “Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente”:

**SD27: “Faz toda a diferença trabalhar com uma turma que compreenda, que busque além do texto para uma língua estrangeira”** Sujeito-professor de língua espanhola.

O vocábulo “turma”, nessa Sd, é tomado metaforicamente para se referir ao conjunto de alunos, porém é totalizadora, universalizante, em outras palavras, trabalhar com uma turma que não tenha uma bagagem de leitura, que não compreenda, que não tenha o hábito é mais trabalhoso. Se os alunos não possuem esse hábito, o que, de um modo geral, não possuem, essa projeção de imagem sobre o interlocutor silencia outros sentidos, já que o silêncio, dentro da AD, diz respeito à “presença de não-ditos no interior do que é dito”, conforme Pêcheux (2015, p.44). Segundo o quadro acima, na relação de sentidos entre o dito e o não-dito, a imagem do aluno que não possui o hábito da leitura é a do aluno não ideal ou, no mínimo, a projeção da imagem de um discente que os sujeitos-professores não gostariam de ter em suas aulas. Mas esses estudantes possuem exemplos a seguirem? Seus professores são exemplos de leitores assíduos? Isso é compartilhado com os discentes?

Dentro do funcionamento do discurso docente, os sujeitos têm a ilusão de que o que dizem tem origem e fim neles próprios, não se dão conta que o enunciado por eles são já-ditos advindos do aparelho ideológico da instituição escolar. Essas projeções de imagens sobre o referente e sobre o interlocutor constatadas nas Sds dos são constitutivas da formação discursiva a que estão inscritos e que determinam seus dizeres, pois, conforme Pêcheux (2014, p. 147), “... os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes [...] pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes”, assim, é por meio da relação do sujeito com sua formação discursiva que é possível chegar ao funcionamento de seu discurso. Inseridos, portanto, em suas FDs, as imagens de leitura e de aluno projetadas pelos sujeitos-professores, produzidas na formação social escola, revelam o complexo das formações ideológicas e evidenciam o confronto de classes entre professor e aluno. Ao eleger, a partir dos ditos, a imagem de aluno ideal, há o silenciamento de outros sentidos, como, por exemplo, o de que se os alunos não têm o hábito, o gosto pela leitura, são considerados alunos não ideais.

Ainda permeando as formações imaginárias, algumas colocações dos locutores inseridos nesse Grupo Discursivo chamam a atenção: “Saber ler é **escolher assuntos** que contribuam para o conhecimento” (S-PLP1). Essa escolha é

feita por quem? Se leitura é gostar de ler, certamente, essa escolha é feita pelo leitor (aluno). Se é feita pelo leitor (aluno), certamente, não é realizada na escola, já que as leituras dessa instituição são determinadas pelo professor. Mas essas leituras feitas fora do contexto escolar são, de fato, valorizadas pelos professores ou desconsideradas por serem vistas como leituras não legitimadas pela ideologia dominante da instituição escolar? Essa reflexão se faz necessária, pois, em geral, a escola exclui as leituras ditas não escolares por não as considerar adequadas, “... o espaço de leitura escolar exclui da sua consideração o fato de que o aluno convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem.” (ORLANDI, 2012a, p.50).

“Viajar **sem sair de casa**” (S-PLP2), De casa? Isso ratifica que há leituras feitas fora da escola. “[...] quando preciso, utilizar o seu **conhecimento de vida** para ajudar a entender melhor o que lê...” (S-PLP2), como esse segmento é pertencente ao mesmo sujeito-professor, infere-se que esse conhecimento de vida refira-se a uma bagagem cultural adquirida pela leitura que proporcionou “viajar sem sair de casa”. Confirma-se a imagem idealizada de aluno como aquele que vai para escola “pronto”, com sua bagagem cultural e de vida já estabelecidos.

“Ler é conhecimento **é hábito que se adquire**” (S-PA), por se tratar de um hábito, certamente, é algo realizado com frequência, porém, muito provavelmente fora da escola. “**É o hábito de ler livros, revistas, jornais, e-book, etc**” (S-PH), mais uma vez vem à tona o vocábulo hábito e, agora, relacionado não só à leitura de livros, mas também, revistas, jornais, e-book ratificando, novamente, que essa leitura é realizada fora da escola pela diversidade de fontes que constituem esse hábito. O que estas constatações reafirmam acerca da antecipação que esses sujeitos-professores fazem acerca dos seus interlocutores (alunos)? Isso corrobora que os professores idealizam um aluno “pronto”, ou seja, que já venham do contexto familiar com esse hábito e gosto pela leitura e que não necessite de um trabalho em sala de aula para que isso se realize: SD27: “**Faz toda a diferença trabalhar com uma turma que compreenda, que busque além do texto**” (S-PLE).

Dando seguimento às investigações, algumas Sds desse grupo merecem, ainda, uma análise mais profunda por chamar a atenção quanto ao dispositivo de interpretação *falta*, o qual, nesta pesquisa, atribui-se à fuga do assunto. Houve a

falta da resposta, ou seja, o sujeito-professor, como sujeito de pesquisa, fugiu totalmente ao questionamento proposto, como se não houvesse uma pergunta norteadora direta e específica (como você define leitura?), o que se pode verificar nas Sds retomadas abaixo:

**SD22:** *“Primeiro, gostar de ler. Saber ler é escolher assuntos que contribuam para o conhecimento.”* Sujeito-professor de língua portuguesa 1.

**SD23:** *“Leitura para mim é exercitar a criatividade que existe em nós, viajar sem sair de casa, aprender a escrever melhor, pontuar, entender de tudo um pouco. Saber ler é, quando preciso utilizar o seu conhecimento de vida para ajudar a entender melhor o que lê, conseguir interpretar as ideias e palavras presentes no que está lendo.”* Sujeito-professor de língua portuguesa 2.

**SD25:** *“Através da leitura rompemos todas as barreiras e fronteiras. O imaginário e ilusório se fundem. Saber ler é conhecimento é hábito que se adquire.”* Sujeito-professor de arte.

**SD26:** *“É o hábito de ler livros, revistas, jornais, e-book, etc. Saber ler é compreender o texto, é refletir no que se lê. Adquirir consciência crítica.”* Sujeito-professor de história.

O que estaria por trás dessa falta, dessa fuga? Por que esses sujeitos-professores não responderam diretamente ao questionamento? Estariam receosos em expor suas concepções de leitura? Estariam temerosos, porque seus trabalhos estão sendo analisados? Ou porque não possuem, de fato, um trabalho voltado para leitura em suas disciplinas? Muitos questionamentos surgem diante dessa falta, o que leva à análise mais detalhada de outras Sds pertencentes a esses sujeitos-professores para compreender a concepção de leitura que subjaz seus trabalhos pedagógicos.

Em relação à **SD24**: “**A leitura não é uma mera decodificação do que está escrito, pintado, fotografado, mas a compreensão e a modificação de quem lê.**” (S-PLE), mesmo não havendo, diretamente, uma fuga, pois iniciou expondo o que não considera como leitura, também, não expressa diretamente como a define, apenas menciona a leitura como “*a compreensão e a modificação de quem lê*”. No entanto, essa compreensão está se referindo a quê? Seria no nível de atribuição de sentidos, conforme os níveis de leitura preconizados por Eni Orlandi?

Algo que chama a atenção nessa Sd é a ampliação do sentido de leitura, que, diferente da concepção tradicional que atribui como leitura legítima apenas aquilo que está escrito, aqui, percebe-se que ela é ampliada para outras materialidades: pintura, fotografia. De acordo com Orlandi,

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com a imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos por objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 2012a, p. 52-53).

A partir do bloco “A leitura e o aluno: percepções docentes”, cuja pergunta norteadora foi “De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?”, em que se tem a seguinte Sd pertencente ao sujeito-professor de língua espanhola:

**SD28**: “Os alunos que tenho têm muita dificuldade, muitas vezes preguiça de **compreender e buscar além da superfície dos textos**” Sujeito-professor de língua espanhola.

Observa-se que esse sujeito-professor, ao mencionar que os alunos possuem dificuldades de “buscar além da superfície dos textos”, insere-se numa perspectiva um pouco menos tradicional de ensino da leitura, já que se evidencia em seu discurso que a prática de leitura na disciplina de língua espanhola busca ir além da decodificação. E por que os alunos possuem tanta dificuldade na leitura? Aprofundando a análise do discurso desse sujeito-professor encontra-se:

**SD29** “A maior dificuldade no espanhol está ligada ao fato dos **alunos ainda quererem ler palavra por palavra e traduzir**. Se eles se preocupassem com o global, com o contexto, compreenderiam muito mais.” Sujeito-professor de língua espanhola.

Verifica-se, no dizer desse sujeito-professor, a consequência da inserção dos alunos num contexto educacional em que a leitura é pautada na decodificação. Quando a leitura passa a ser em uma língua estrangeira, os mesmos processos de decodificação a que os alunos estavam acostumados surtem efeitos negativos e, a partir disso, os alunos demonstram muitas dificuldades, e não raras vezes, por frustração, talvez, os alunos desistem e são tachados de “preguiçosos”: “Os alunos que tenho têm muita dificuldade, muitas vezes **preguiça...**” (S-PLÉ).

A partir do enunciado na SD22, “*Primeiro, gostar de ler. Saber ler é escolher assuntos que contribuam para o conhecimento.*” (S-PLP1), achou-se necessário aprofundar a análise das respostas desse sujeito-professor de língua portuguesa e encontraram-se nos blocos “A leitura e o aluno: percepções docentes” e “A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de Língua Portuguesa” cujas perguntas foram, respectivamente, “De modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?” “Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?” as seguintes Sds:

**SD30** “Sim, **os alunos apresentam dificuldades tanto na pronúncia** como na escrita, às vezes não são interessados em lerem” Sujeito-professor de língua portuguesa 1.

**SD31:** “Sim, quando chegam no 6º ano eles não estão bem alfabetizados aos **lerem as pronúncias são difíceis**, a escrita péssima.” Sujeito-professor de língua portuguesa 1.

Com base nessas Sds, embora o sujeito-professor não tenha exposto, explicitamente, a concepção de leitura que subjaz seu trabalho pedagógico, nota-se, a partir de algumas pistas presentes nas SDs 30 e 31, um posicionamento bem tradicional, pois atribui à leitura um caráter de oralização do texto, o que é próprio da



concepção como decodificação em que o texto serve como suporte para verificar se o aluno sabe ler oralmente com pronúncia perfeita, sendo que para isso basta saber decodificar a superficialidade textual.

Esse posicionamento também retoma, no interdiscurso, um dizer e uma prática pedagógica institucionalizada e própria do ciclo de alfabetização de tendência tradicional em que os alunos precisavam demonstrar que aprenderam a ler, a partir de uma prova de leitura oral que servia, unicamente, para a verificação da alfabetização ou não do aluno. Percebe-se que essa ideologia está muito presente na memória discursiva desse sujeito-professor que, embora ministre aulas para o ensino fundamental dois (6º a 9º anos), traz em seu discurso esses sentidos cristalizados e repetidos, como se pode notar na SD30 “... *os alunos apresentam dificuldades tanto na pronúncia...*” (S-PLP1). e na SD31 “... *quando chegam no 6º ano eles não estão bem alfabetizados ao lerem as pronúncias são difíceis...*” (S-PLP1).

Observa-se, na SD31, que a dificuldade de oralizar um texto com perfeita dicção é apontada pelo sujeito-professor como um “problema” de alfabetização. Há, aqui, duas questões interessantes: uma é em relação à imagem sobre o referente, a qual, na formação imaginária desse sujeito discursivo, leitura é sinônimo de oralização/pronúncia perfeita. A outra é em relação à imagem que ele projeta de seus colegas alfabetizadores, atribuindo uma culpabilização pelo fracasso na leitura, no adiantamento escolar de 6º ano, àqueles que não conseguiram alfabetizar no período oportuno: SD31 “... *quando chegam no 6º ano eles não estão bem alfabetizados aos lerem as pronúncias são difíceis...*” (S-PLP1). Mais uma vez constata-se a retomada de uma memória institucionalizada típica do discurso pedagógico: a de atribuição de culpa a alguém pelo fracasso escolar, pela ineficiência da leitura.

Ainda permeando a formação imaginária desse sujeito-professor, encontra-se na SD22: “*Primeiro, gostar de ler. Saber ler é escolher assuntos que contribuam para o conhecimento.*” (S-PLP1) uma imagem sobre seu interlocutor (aluno) dentro do processo de ensino: o aluno eficiente na leitura deve saber, além de oralizar com perfeita “pronúncia”, deve “... *escolher assuntos que contribuam para o*

*conhecimento*” (S-PLP1), transpondo para o sujeito-aluno a responsabilidade pela busca de leituras que possam contribuir para o conhecimento. E o papel do professor? Como ficam aqueles alunos que não se encaixam nessa projeção de imagem, mas que, igualmente, são alunos?

Outra imagem do referente que se pode observar nas Sds pertencentes ao GD2: “Ler não é decodificar, não é abstrair” é a leitura enquanto instrumento que, por si só, tem a capacidade de ensinar a “...*escrever melhor e pontuar...*”, conforme enunciado na SD23 “***Leitura para mim é exercitar a criatividade que existe em nós, viajar sem sair de casa, aprender a escrever melhor, pontuar, entender de tudo um pouco***”. (S-PLP2). Esse dizer, também, relembra um dizer institucionalizado no discurso pedagógico: “fulano sabe escrever bem, porque tem o hábito da leitura”. É claro que a leitura vai contribuir para o aprendizado da produção textual, mas isso não significa que, automaticamente, a leitura, por si só, vá “ensinar” a escrever melhor ou a pontuar um texto. Ao falar sobre a relação entre leitura e escrita, Orlandi afirma que

antes de tudo, gostaria de insistir na afirmação de que não se trata de uma relação mecânica. Ou seja, não há uma relação automática entre ler-se muito e escrever bem. [...] Os processos de leitura e de escrita são distintos e revelam relações diferentes com a linguagem. Não se pode dizer, então, categoricamente, que um bom leitor é alguém que escreve bem. Por outro lado, quem escreve bem não é necessariamente um bom leitor. (ORLANDI, 2012a, p. 118-119).

Em outras palavras, a imagem de que a leitura por si só vai levar os alunos a serem bons produtores de texto é produzida pelas evidências ilusórias que constituem a ideologia e fazem com que essas imagens sejam naturalizadas.

Dando sequência às análises, encontra-se na SD25: “***Através da leitura rompemos todas as barreiras e fronteiras. O imaginário e ilusório se fundem. Saber ler é conhecimento é hábito que se adquire.***” (S-PA) dois pontos interessantes no discurso desse sujeito-professor de arte. Nesse dizer verifica-se o empoderamento dado ao referente (leitura), pois, na visão desse sujeito discursivo, a leitura pode romper todas as barreiras e fronteiras. Como o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do seu dizer, ele não percebe o seu assujeitamento, devido ao funcionamento do esquecimento número 1 que, retomando Orlandi, “... temos a

ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos preexistentes” (ORLANDI, 2015a, p. 33). Esse sentido de leitura como sendo algo com poder de romper barreiras e fronteiras é um já-dito que é retomado pela memória discursiva desse sujeito-professor, o qual, sob o efeito do esquecimento número 1, retoma esse sentido cristalizado para que possa fazer sentido em suas próprias palavras. Complementa-se esta noção de esquecimento com o dizer de Dorow ao explicitar que

este esquecimento serve de sustentáculo aos sujeitos e aos sentidos, pois é através dele que o sujeito se ilude de ser o criador do seu dizer e de ser o produtor dos sentidos, ilusão essa que faz parte da constituição do sujeito. É desse modo que os vocábulos adquirem significados e os sujeitos significam, angariando dizeres já existentes como se fossem formulados no momento do seu discurso. As palavras são sempre as mesmas, porém seus significados estão sempre em mutação devido à história, à ideologia e ao contexto. (DOROW, 2013, p.111).

Outra questão que chama a atenção na SD25 é a referência às palavras “imaginário e ilusório” como sendo divergentes ao enunciar que na leitura “*O imaginário e ilusório se fundem.*” como se fossem instâncias diferentes e que, a partir da leitura, haveria uma junção do efeito dessas palavras. Na verdade, dentro de uma leitura literária, o imaginário e o ilusório são pertencentes ao mesmo sítio de significações, constituindo-se uma paráfrase. Possivelmente, esse sujeito-professor queria ter enunciado que o real e o imaginário ou o ilusório se fundem, já que a literatura tem esse potencial, no entanto, afetado pelo esquecimento número dois, esse sujeito está assujeitado à ilusão da realidade do pensamento e acredita que o que enuncia só pode ser daquela maneira e que terá o sentido determinado por ele.

De um modo geral, as Sds pertencentes ao GD2 “Ler não é decodificar, não é abstrair” possuem uma imagem de leitura como fruição, com exceção da SD26 “*É o hábito de ler livros, revistas, jornais, e-book, etc. Saber ler é compreender o texto, é refletir no que se lê. Adquirir consciência crítica.*” (S-PH) que parece abrir outras possibilidades para a leitura: informativa, comunicativa capaz de fazer com que o aluno/leitor adquira “... consciência crítica” (S-PH).

Chama a atenção quando o sujeito-professor diz que SD26 “**Saber ler é compreender o texto, é refletir no que se lê. Adquirir consciência crítica.**” (S-PH). Como que essa reflexão e essa consciência crítica são trabalhadas dentro do

componente curricular de história? Ao aluno é dado o direito de atribuição de sentidos? O professor propicia ao aluno condições para que se produza a compreensão? Com o intuito de aprofundar a investigação, a próxima seção irá se debruçar nas sequências discursivas que trazem as implicações das imagens de leitura e de interlocutor, expressos pelos sujeitos-professores desse Grupo Discursivo, no planejamento e ensino da leitura dentro de seus componentes curriculares.

### 7.2.2. *Imagens em jogo: implicações no planejamento e no ensino da leitura no GD: “Ler não é decodificar, não é abstrair”*

Como já pôde ser constatado o GD2 “Ler não é decodificar, não é abstrair” traz uma imagem de leitura em que, predominantemente, os sujeitos se identificam com uma formação discursiva voltada à fruição, atribuindo à leitura a capacidade de promover a “modificação de quem lê” (S-PLE), no entanto, como que essa visão reverbera na prática de sala de aula? São as implicações, portanto, dessa imagem no planejamento e no ensino da leitura que interessa analisar nesta seção.

Assim, encontram-se, a partir dos blocos “A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de...” e “Leitura e Planejamento” cujas perguntas norteadoras foram, respectivamente, “Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.” e “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?” o seguinte recorte discursivo com as Sds:

**SD32:** *“Acredito que sim. Proporcionando a eles mais leitura, fazê-los pensar comigo sobre o que estão lendo, parte a parte, ouvindo suas leituras, perguntando sobre as palavras-chaves de determinado trecho, os ajudando a compreender aquilo que leem.”* Sujeito-professor de língua portuguesa 2.

**SD33:** *“Com certeza, procuro proporcionar variadas atividades de leitura sempre que possível. Dou um período somente para lerem as questões que ficam no quadro, eles têm tempo de pensarem e responderem numa folha”.* Sujeito-professor de língua portuguesa 2.

**SD34:** *“Ao trabalhar com textos, noto que alguns apresentam dificuldades nas atividades propostas”* Sujeito-professor de língua portuguesa 1.

**SD35:** *“Sim, com interpretação de textos, com uma contextualização do que será lido e com uma comparação com o cotidiano dos alunos.”* Sujeito-professor de língua espanhola.

**SD36:** *“Sim, instigando sempre o aluno a ler textos relativos a minha disciplina. Em pesquisas.”* Sujeito-professor de arte.

**SD37:** *“Sim, o próprio conteúdo de artes, o qual tem grande parte textual-visual.”* Sujeito-professor de arte.

**SD38:** *“Com certeza! Incentivando a leitura em sala de aula e fora dela, proporcionando atividades que ajude ao aluno a compreensão do texto.”* Sujeito-professor de história.

**SD39:** *“Sim, através da leitura oral do conteúdo estudado, da pesquisa em livros ou internet. Também por meio de exercícios de fixação.”* Sujeito-professor de história.

No que concerne às implicações no planejamento do sujeito-professor de história, cuja imagem do referente é expressa na **SD26:** *“É o hábito de ler livros, revistas, jornais, e-book, etc. Saber ler é compreender o texto, é refletir no que se lê. Adquirir consciência crítica.” (S-PH), tem-se:*

**SD38:** *“Com certeza! Incentivando a leitura em sala de aula e fora dela, **proporcionando atividades que ajude** ao aluno a compreensão do texto.”* Sujeito-professor de história.

**SD39:** “*Sim, através da leitura oral do conteúdo estudado, da pesquisa em livros ou internet. Também por meio de **exercícios de fixação.***” Sujeito-professor de história.

Há, também a seguinte Sd que compreende a pergunta “Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos?”

**SD40:** “Com certeza. Estimulando o aluno a leitura, tanto na minha disciplina e **através dos instrumentos de avaliações já citados**” Sujeito-professor de história.

Buscou-se no *corpus* discursivo o que seriam esses instrumentos de avaliação já citados e encontrou-se a seguinte Sd:

**SD41:** “*Leitura e interpretação de texto, livros didáticos, aula dialogada, seminários, pesquisas no laboratório de informática da escola e alguns filmes e documentários sobre o qual estamos estudando. Através desses instrumentos de avaliação posso avaliar a maneira como se expressam...*” Sujeito-professor de história.

O que essas Sds, pertencentes ao sujeito-professor de história, revelam sobre o seu planejamento no trabalho com a leitura diante da imagem que ele possui sobre o referente? Chama a atenção quando o sujeito discursivo enuncia que “Saber ler é **compreender** o texto, é **refletir** no que se lê. **Adquirir consciência crítica.**” (S-PH). Para se atingir tudo isso, na sala de aula, é preciso um trabalho muito forte com a leitura, pautada não na decodificação, mas na atribuição de sentidos, no trabalho com a historicidade do texto, ou seja, pensar como um texto produz sentidos. Entretanto, quando questionado sobre o desenvolvimento das atividades com a leitura, encontra-se “... *através da **leitura oral** do conteúdo estudado,[...] Também por meio de **exercícios de fixação.***” (S-PH).

Mais uma vez observa-se uma postura extremamente tradicional de prática de leitura, tanto na sua oralização quanto na aplicação de exercícios de fixação, ambos submersos numa memória institucional como modelo de aula. Adentrando

um pouco mais nas sequências discursivas desse sujeito-professor de história, verifica-se que, em sua visão, uma maneira de ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura, dentro de sua disciplina, é “Estimulando o aluno a leitura, [...] **através dos instrumentos de avaliações já citados**” (S-PH). Esses instrumentos são, conforme SD41 “*Leitura e interpretação de texto, livros didáticos, aula dialogada, seminários, pesquisas no laboratório de informática da escola e alguns filmes e documentários sobre o qual estamos estudando. Através desses instrumentos de avaliação posso avaliar a maneira como se expressam...*” (S-PH).

Observa-se que os alunos, no trabalho com a leitura na disciplina de história, são “estimulados” mediante o olhar de avaliador do professor. Essa postura é típica de um discurso pedagógico autoritário em que a voz de comando e o poder de avaliação que o professor possui, obriga os alunos a se submeterem a uma relação coercitiva de ensino e aprendizagem da leitura. “*Através desses instrumentos de avaliação posso avaliar a maneira como se expressam...*” (S-PH). E depois disso?

As SDs 32 e 33, pertencentes ao sujeito discursivo professor de língua portuguesa 2, apresentam um *estranhamento*, muito semelhante ao apresentado pelo sujeito-professor de ciências no GD1 “Ler é dedificar, abstrair”. Esse *estranhamento* surge, a partir da constatação da contradição de posicionamento entre o que é sugerido pelo sujeito-professor de língua portuguesa 2 para ajudar os alunos que apresentam dificuldades na leitura, SD32, e o que ele enuncia no desenvolvimento das atividades de leitura em sua disciplina, SD33.

Mais uma vez, no discurso pedagógico, vê-se que, no plano da idealização, os sujeitos-professores sempre possuem as soluções e alternativas para desenvolver a competência leitora, no entanto, quando se analisam os enunciados referentes à sua prática, percebe-se uma discrepância muito grande.

**SD32: “Acredito que sim. Proporcinando a eles mais leitura, fazê-los pensar comigo sobre o que estão lendo, parte a parte, ouvindo suas leituras, perguntando sobre as palavras-chaves**

**de determinado trecho, os ajudando a compreender aquilo que leem.**” Sujeito-professor de língua portuguesa 2.

**SD33:** “Com certeza, procuro proporcionar variadas atividades de leitura sempre que possível. **Dou um período somente para lerem as questões que ficam no quadro, eles têm tempo de pensarem e responderem numa folha**”. Sujeito-professor de língua portuguesa 2.

Como que um professor, o qual se propõe a realizar tudo que está na SD32, simplesmente enuncia que no seu trabalho com a leitura “**Dou um período somente para lerem as questões que ficam no quadro, eles têm tempo de pensarem e responderem numa folha**”. (S-PLP2)? Percebe-se que esse sujeito-professor de língua portuguesa não desenvolve um trabalho efetivo que possa levar o aluno à superação de suas dificuldades na leitura, muito menos com uma proposta que leve à construção das condições de produção da leitura para que possam atribuir sentidos. Diante dessa divergência entre teoria e prática, outros dizeres em seu discurso geram reflexões: O que estaria por trás da prática “fazê-los pensar comigo”? Os alunos estariam submetidos a seguirem as leituras direcionadas desse sujeito-professor, como é típico do discurso pedagógico autoritário? Como se desenvolveria o processo de perguntas sobre as palavras-chaves de determinado trecho de um texto? Estaria o sujeito-professor questionando sobre o significado superficial dessas palavras e trabalhando dentro de uma concepção de decodificação do código? Como se daria o processo de ouvir as leituras dos alunos? Eles seriam estimulados a expor seus arquivos de leitura e, assim, atribuírem novos sentidos ao texto? Ou se refere, simplesmente, à oralização de um texto?

Ainda na SD33 percebe-se que o trabalho com a leitura está atrelado ao tempo. Assim, na formação imaginária desse sujeito-professor, para uma leitura eficiente, é necessário tempo, quanto mais tempo há, mais a leitura será eficiente e, por isso, em seu planejamento, os sujeitos-alunos “ganham” “**um período somente para lerem as questões que ficam no quadro, eles têm tempo de pensarem e responderem numa folha**” (S-PL2).



Verifica-se, também, que esse sujeito-professor de língua portuguesa 2, assim como o sujeito-professor de matemática 2 possuem uma imagem quantitativa do ensino e aprendizagem da leitura, ou seja, quanto mais tempo o aluno tiver para ler, pensar e responder ou quanto mais repetidas vezes ele ler o enunciado, a leitura bastará. No entanto, isso é trabalhar o ensino da leitura? Deixar todo um período de aula para que os alunos leiam as questões, pensem e respondam numa folha é, de fato, proporcionar as condições de produção da leitura? Ou seria comodismo do sujeito-professor em “ocupar” um período de aula com essa (pseudo)sequência de trabalho com a leitura? Nessas sequências discursivas fica evidente a falta de comprometimento desse sujeito-professor com o ensino da leitura na disciplina que ministra, transpondo esse dever, que é seu, para o próprio aluno.

As sequências discursivas de 31 a 39 buscam responder diretamente aos questionamentos “Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.” e “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?” com exceção da SD34: “*Ao trabalhar com textos, noto que alguns apresentam dificuldades nas atividades propostas*” Sujeito-professor de língua portuguesa 1 que foge, totalmente, ao questionamento.

Em relação a essa fuga, interpretada nesta pesquisa como uma *falta*, ERNST-PEREIRA vai dizer que ela ocorre “Em função de determinadas condições de produção históricas e/ou enunciativas, referentes à relação do sujeito com o objeto de que fala, com a língua que fala e com o interlocutor com quem fala” (ERNST-PEREIRA, 2009, p. 4), ou seja, esse sujeito-professor não deve se sentir à vontade em falar sobre seu trabalho com a leitura e isso pode estar relacionado à antecipação que ele faz diante de seu interlocutor, no caso, o sujeito-pesquisador e por receio de se expor, prefere a fuga do assunto.

No que se refere às implicações da concepção de leitura no ensino e aprendizagem na disciplina de língua espanhola, reproduzem-se as seguintes Sds:

**SD24:** “A leitura não é uma mera decodificação do que está escrito, pintado, fotografado, mas a compreensão e a modificação de quem lê.” Sujeito-professor de língua espanhola.

**SD35:** “Sim, com interpretação de textos, com uma contextualização do que será lido e com uma comparação com o cotidiano dos alunos.” Sujeito-professor de língua espanhola.

Observa-se que esse sujeito-professor possui bem claro que leitura não é decodificar, afastando-se dessa concepção ao afirmar que “A leitura não é uma mera decodificação”, seu trabalho com a leitura, portanto, não deve estar pautado no nível inteligível. Ao aprofundar a análise, encontra-se na SD35: “Sim, com interpretação de textos, com uma **contextualização** do que será lido e com uma **comparação** com o cotidiano dos alunos.” (S-PLE). Com essa Sd, constata-se que seu trabalho com a leitura aproxima-se da concepção interacionista, na qual

[...] precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1998, p. 23)

Essa aproximação foi apurada através das pistas linguísticas “contextualização” e “comparação”, em que os alunos são levados a, possivelmente, levantarem uma série de hipóteses para serem confirmadas ou refutadas no decorrer da leitura. Esse sujeito-professor apresenta uma visão que vai na contramão do que está institucionalmente posto e perpetuado no discurso pedagógico: a leitura como decodificação ou, até mesmo, como sinônimo de fruição.

Mesmo que esse sujeito-professor insira-se numa FD um pouco menos tradicional de leitura, ainda assim, para que se alcance o nível da compreensão como ele mesmo preconiza “... a **compreensão** e a **modificação** de quem lê.” (S-PLE) faz-se necessário que a concepção de leitura não seja a interacionista, pois, retomando Coracini,

se é o texto que predetermina, ou seja, autoriza um certo número de leituras (através das chamadas inferências autorizadas) e impede ou impossibilita outras, então, o texto é ainda autoridade, portador de significados por ele limitados, ou melhor, autorizados; o texto teria, assim, primazia sobre o

leitor, que precisa, com competência, apreender o(s) sentido(s) nele inscrito(s). (CORACINI, 2010, p. 15)

Isso significa que o texto é tomado como fechado com um sentido único que o aluno deve apreender, pois somente as hipóteses confirmadas pelo texto são consideradas adequadas para a suposta compreensão textual. Então, embora sua memória discursiva traga uma concepção mais abrangente sobre leitura, ainda está arraigada por uma memória que vê o texto com um sentido único a ser extraído.

Já em relação às implicações no planejamento do sujeito-professor de arte cuja imagem do referente é expressa na SD25: “Através da leitura rompemos todas as barreiras e fronteiras. O imaginário e ilusório se fundem. Saber ler é conhecimento é hábito que se adquire.” (S-PA) tem-se, a partir das perguntas “Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.” e “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?”, as respectivas Sds:

**SD36:** “*Sim, instigando sempre o aluno a ler textos relativos a minha disciplina. Em pesquisas.*” Sujeito-professor de arte.

**SD37:** “*Sim, o próprio conteúdo de artes, o qual tem grande parte textual-visual.*” Sujeito-professor de arte.

Algumas colocações nessas Sds são bastante interessantes para a análise, como o vocábulo “instigando” parafrasticamente “conduzindo” ou “persuadindo” o aluno a ler textos. De que maneira isso ocorre? Têm-se as pistas “o próprio conteúdo de artes” e “Em pesquisas”, no entanto, na intenção de aprofundar as análises, buscou-se, no *corpus* discursivo, outra Sd que pudesse contribuir com a elucidação desse planejamento e encontrou-se a seguinte SD42 oriunda da questão “Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?”

**SD42:** “*Sim, com textos e questionários de conteúdos sobre arte em geral*” Sujeito-professor de arte.

Constata-se que o trabalho com a leitura limita-se a uma prática bem tradicional presente na memória institucionalizada: aplicação de questionário sobre um texto, um conteúdo. Em geral, esses questionários limitam-se a verificação de dados superficiais do texto ou levam ao direcionamento da leitura. Essa leitura é direcionada por quem? Pelo professor? Pelo livro didático? Essa é uma memória muito forte no discurso pedagógico, pois é uma prática enraizada na instituição escolar que por ser realizada pelo sujeito-professor, o qual possui uma hierarquia e uma relação de poder pelo lugar social que ocupa, não é questionado e essa prática segue sendo realizada como se fosse sinônimo de trabalho com a leitura.

Nesse GD2 “Ler não é decodificar, não é abstrair” verifica-se a permanência de FDs bem tradicionais e conservadoras de ensino da leitura, além da constatação de que os sujeitos-professores, ao projetarem uma imagem de leitura, projetam / idealizam a imagem do aluno considerado ideal e, a partir disso, tentam, no plano das ideias, planejarem suas aulas de leitura. No entanto, o aluno idealizado não é o que está presente na sala de aula e as práticas de leitura estão longe de serem as sugeridas pelos docentes. O que se percebe é um distanciamento entre o que deve ser e o que, de fato, é realizado em sala de aula.

Os professores inscritos na posição sujeito-professor, de um modo geral, possuem a ilusão de que o sentido de um texto é único e que cabe a eles, como “facilitadores” do processo de ensino e aprendizagem, direcionar a leitura para que todos cheguem a um sentido único e verdadeiro. No entanto, esquecem-se ou desconhecem que essa unicidade de sentido não existe, pois cada sujeito-leitor irá mobilizar seus gestos de interpretação levando em conta as formações discursivas em que estão inscritos.

Na próxima seção, as análises voltam-se a um aspecto presente no discurso pedagógico de tendência autoritária: culpabilização e vitimização, o que gera implicações na responsabilidade pelo ensino e aprendizagem da leitura.

### 7.3. Uma projeção imaginária “des”pretensiosa: a (auto)desresponsabilização do sujeito-professor com o ensino da leitura

Nesta seção, após analisar as concepções de leitura dos sujeitos-professores do GD1 “Ler é decodificar, abstrair” e do GD2 “Ler não é decodificar, não é abstrair” e, também, verificar os efeitos dessas concepções no ensino e aprendizagem da leitura, detalha-se como a formação imaginária atuante no DP autoritário implica a passagem sutil da responsabilidade pelo ensino da leitura, defendida nesta pesquisa como sendo de todos os sujeitos-professores dentro de seus componentes curriculares, para outros partícipes do discurso pedagógico: aos sujeitos-alunos, a outros sujeitos-professores, aos sujeitos-pais/responsáveis e à instituição escolar (tomada de forma universalizante).

Atentando para o bloco e a pergunta norteadora que gerou as sequências discursivas presentes neste Subgrupo Discursivo em análise, “A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de ...” e “Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.”, já se pode identificar que os sujeitos-professores inserem-se numa formação discursiva de (auto)desresponsabilizarem-se de sua obrigação em ensinar a leitura, como se pode verificar na retomada das sequências discursivas abaixo:

**SD12:** *“O que eu já faço é a leitura silenciosa primeiro, depois leitura oral e comentários, para que o aluno possa acompanhar o raciocínio.”* Sujeito-professor de geografia.

**SD13:** *“É difícil para mim balancear atividades que contemplem os alunos que possuem experiência com a leitura, com aqueles que não a possuem. **Acabo trazendo mais exemplos (de questões e textos) em nível mais básico, para não apressar aqueles com mais dificuldades.**”* Sujeito-professor de ciências.

**SD15:** “*Não, acho que teria dificuldades em encontrar os problemas de certos alunos na leitura e interpretação, muitas vezes acho que é só comodismo deles e sendo professora de matemática passaria essa tarefa para a professora de português.*” Sujeito-professor de matemática 1.

**SD17:** “*Sim, pedindo que façam a leitura repetidas vezes com bastante atenção até interpretarem a leitura.*” Sujeito-professor de matemática 2.

A partir dessas sequências discursivas, a (auto)desresponsabilização é observada, por exemplo, na SD12, em que o sujeito-professor admite que o “que eu já faço é”, em outras palavras, esse sujeito discursivo coloca-se numa posição de “lavar as mãos”, pois já estaria fazendo algo para ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e interpretação e, se isso não está “ajudando”, a culpa, possivelmente, é do próprio aluno que “não sabe do que trata o texto” (S-PG).

Como o professor investe-se de uma autoridade que lhe foi concedida pela instituição escolar e também se investe da formação discursiva de um cientista em que dizer e saber equivalem-se, ele acaba não percebendo que a concepção e a prática de leitura que está presente em sua formação discursiva não está, de fato, ajudando ou fazendo a diferença para o aprendizado do aluno. Isso está associado a uma memória institucionalizada no contexto escolar, em que a vinculação ideológica presente no DP autoritário mobiliza dizeres do tipo “o que eu já faço” na tentativa de transpor a responsabilidade para outros sujeitos, também, participantes do DP: sujeitos-alunos, outros sujeitos-professores, sujeitos-pais/responsáveis.

Retomando as SDs, SD5 “***A maior parte dos alunos consegue decodificar os símbolos (letras), porém não entende o contexto, não sabe do que trata o texto***” (S-PG) e SD12 “***O que eu já faço é a leitura silenciosa primeiro, depois leitura oral e comentários, para que o aluno possa acompanhar o raciocínio***” (S-PG), observa-se que o sujeito-professor de geografia está tão investido dessa autoridade e desse cientista que não percebe a contradição do seu discurso e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica, não consegue (ou não quer)

perceber que, se o que ele já vem fazendo (SD12) não está dando certo (SD5), por que continua? Comodismo? Desejo da permanência do mesmo, já que sempre foi assim? Verifica-se sua identificação com a formação discursiva de desresponsabilização com o ensino da leitura, na qual o que pode e deve ser dito é que se já é feito o que se poderia fazer e se o aluno continua sem saber, a responsabilidade seria, então, do próprio aluno.

A SD17 “*Sim, pedindo que **façam a leitura repetidas vezes com bastante atenção até interpretarem a leitura.***” (S-PM2), assim como a SD12 “**O que eu já faço é a leitura silenciosa primeiro, depois leitura oral e comentários, para que o aluno possa acompanhar o raciocínio**” (S-PG) transferem a responsabilidade pelo aprendizado e pela leitura eficiente para o aluno, pois a imagem que é formada sobre esses sujeitos é de que são “capazes” por si só de realizar essa tarefa, não necessitando da mediação do professor para a construção das condições de produção da leitura, bastando apenas a sua exaustiva repetição “até interpretarem”. Outra questão que emerge é que o sujeito-professor espera que o sujeito-aluno chegue por si só a uma interpretação, esta já determinada pelo docente cabendo ao aluno, após várias tentativas, alcançá-la. Quanto à prática pedagógica, Orlandi destaca que

enfim, em termos de escola, o que gostaria de ressaltar é que as leituras previstas para um texto devem entrar como um dos constituintes das condições de produção da leitura e não como o constituinte determinante delas, uma vez que, entre outros, a história das leituras do leitor também se constitui em fator muito relevante para o processo de interação que a leitura estabelece. (ORLANDI, 2012a, p. 60).

Isso significa que o professor não deve impor somente a leitura prevista como a única possível, ou seja, não deve fazer uso de um discurso autoritário sem que haja a abertura para que o sujeito-leitor (aluno) possa construir sua própria história de leitura. No que se refere a esse ponto, Orlandi ainda vai dizer que, de modo geral, na escola, somente as leituras realizadas por uma autoridade x é que são ditas como corretas e possíveis. Daí decorre a questão de que as mesmas leituras são feitas independente da época e de quem as façam. A adoção dessa postura, pelo docente, resulta na anulação da oportunidade de o aluno refletir sobre sua leitura e também de realizar leituras diferentes a partir do mesmo texto, assim “o

leitor fica obrigado a reproduzir o modelo de leitura, custe o que custar. O que, em geral, custa a sua capacidade de reflexão” (ORLANDI, 2012a, p. 60).

Retomando a pergunta norteadora “Você acredita que **pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão?** Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.”, tem-se a SD15: “*Não, acho que teria dificuldades em encontrar os problemas de certos alunos na leitura e interpretação, muitas vezes acho que é só comodismo deles e sendo professora de matemática passaria essa tarefa para a professora de português.*” (S-PM1). O que se percebe neste sujeito discursivo professor é que ele retoma e relembra um dizer institucional (uma formação discursiva presente no dizer da escola) de que o professor de língua portuguesa é que deve arcar com a responsabilidade de ensinar o aluno a interpretar para que todos os demais docentes, falantes do português, possam ficar desobrigados de ter essa incumbência.

Explicitamente, percebe-se que esse sujeito-professor repassa a responsabilidade pelo ensino da leitura para um colega de profissão e, possivelmente, cobra satisfações dele pelo fracasso de seus alunos nas avaliações de matemática, já que outro dizer instituído no contexto escolar é que “os alunos não sabem matemática, porque não sabem português”, como se as linguagens fossem iguais e transparentes. Como que um professor, inserido numa formação discursiva de ensino de língua portuguesa, vai ensinar um aluno a interpretar problemas matemáticos? Caberia, sim, ao professor, inserido numa formação discursiva de ensino da matemática, portador, portanto, de autoridade nesse assunto, legitimar a leitura dentro de sua disciplina e não passar a incumbência para o de português.

Que significado não dito teria a expressão “certos alunos”. Seriam os que têm mais dificuldades, seriam os alunos mais desinteressados? Este tipo de comodismo argumentado pelo sujeito-professor seria devido ao descaso dos educandos para com a escola? Ou seriam, realmente, fatores sociais e históricos que direcionam o espaço escolar e, conseqüentemente, o sujeito discursivo professor para uma cíclica repetição de comportamentos didáticos que tornam o aprender enfadonho e distanciado das tecnologias que fazem parte do dia a dia destes discentes? É mais fácil justificar comportamentos com etiquetas do que realmente mudar a metodologia



de trabalho em sala de aula. Números ou letras são símbolos a serem decodificados, portanto precisam de leitura, precisam de interpretações.

Esse sujeito-professor, ao ser questionado, a partir do bloco “Leitura, escola e componentes curriculares”, cujas perguntas foram “Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?”, “Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?” e “De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?”, têm-se as respectivas Sds:

**SD43:** “*Acredito que a maioria dos **professores da área das humanas poderiam contribuir para a aprendizagem da leitura dos alunos fazendo com que eles leiam mais.***” Sujeito-professor de matemática 1.

**SD44:** “*Criar projetos que contemplem a leitura dos alunos e se possível projetos junto com **os pais já nas séries iniciais.***” Sujeito-professor de matemática 1.

**SD45:** “***Não sei.***” Sujeito-professor de matemática 1.

Essas Sds confirmam sua FD alinhada à posição-sujeito de se (auto)desresponsabilizar pelo ensino da leitura na disciplina que ministra. É mais fácil julgar os alunos “muitas vezes acho que é só comodismo deles”, transferir a responsabilidade para terceiros “professores da área das humanas”, “sendo professora de matemática passaria essa tarefa para a professora de português”, “projetos junto com os pais já nas séries iniciais” ou simplesmente abster-se dessa responsabilidade com um “não sei” fazer. Percebe-se, claramente, que esse sujeito-professor, em nenhum momento, traz para si a responsabilidade em ensinar a leitura dentro das especificidades de seu componente curricular, sempre passando essa incumbência a outros professores ou até mesmo para os pais.

Os trechos da SD10 “**falta de vontade** por parte dos alunos em resolver problemas onde há leitura” e da SD15 “muitas vezes, acho que é **só comodismo deles**” revelam, também, que há um juízo de valor por parte desse sujeito-professor

que julga a dificuldade de seus alunos em ler na disciplina de matemática como “falta de vontade” ou “comodismo”, no entanto, seria isso mesmo? Ou, de fato, os alunos não sabem ler na disciplina de matemática, pois não são ensinados a ler neste componente curricular, já que o sujeito-professor revela que “passaria essa tarefa para a professora de português”? Novamente, é mais fácil julgar e transferir a responsabilidade para outros sujeitos. Isso é confirmado a partir de outra SD desse sujeito-professor de matemática 1, em que ele enuncia, a partir do questionamento “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?”, a seguinte sequência discursiva:

**SD46** “*Sim, mas trabalho cada vez menos com a leitura devido à dificuldade dos alunos.*” Sujeito-professor de matemática 1.

A partir da marca linguística “mas” que introduz uma adversidade em relação ao exposto anteriormente, percebe-se que esse sujeito-professor, ao ser questionado se trabalha com a leitura em sua disciplina, num primeiro momento enuncia que “sim”, no entanto, a partir da continuidade do seu dizer, ele coloca um “porém” seguido de uma justificativa, na tentativa de colocar-se na posição do professor “bonzinho”, já que ele percebe que seus alunos têm muita dificuldade com a leitura na disciplina de matemática, então, para não “prejudicar” os alunos, esse sujeito-professor opta por trabalhar “cada vez menos com a leitura”. Evidencia-se uma contradição dentro de seu fazer pedagógico, pois se a queixa é de que os alunos “não conseguem interpretar problemas simples”, “não conseguem interpretar problemas, pois não sabem ler”, “fica difícil para que entendam muitas vezes o sentido da matemática na vida cotidiana”, como que esse sujeito-professor opta por trabalhar “cada vez menos com a leitura”?

Revela-se aqui sua inserção numa formação discursiva em que o que pode e deve ser dito é que os professores de matemática, por lidarem com uma área exata, não precisam se preocupar com a leitura e que essa responsabilidade deve ser transferida para os professores “da área das humanas” e “de português”. Mais uma vez, vê-se que a memória institucionalizada dentro do DP autoritário se perpetua e dizeres do tipo “o aluno não sabe matemática, porque não sabe português” permanece naturalizado e instituído como uma verdade, pois, ideologicamente,

através da ilusão das evidências, a imagem que se tem do professor de matemática é a de alguém que lida, exclusivamente, com números, com cálculos e para isso a leitura estaria dispensada, como se números e símbolos não necessitassem de interpretação.

Outras Sds do *corpus*, também, se identificam com a posição-sujeito de (auto)desresponsabilizarem-se da tarefa de ensinar a leitura em sua disciplina e isso confirma-se a partir de algumas pistas presentes nas Sds selecionadas:

**SD21** “Trazendo mais atividades de leitura e interpretação **quando o conteúdo permitir.**” Sujeito-professor de matemática 2.

**SD33** “Com certeza, procuro proporcionar variadas atividades de leitura **sempre que possível.** Dou um período somente para lerem as questões que ficam no quadro, eles têm tempo de pensarem e responderem numa folha”. Sujeito-professor de língua portuguesa 2.

**SD47** “Para que isso aconteça, **salas para a prática de leitura, livros adequados, talvez futuramente vamos ver isso acontecer.**” Sujeito-professor de língua portuguesa 1.

**SD48** “**Dentro das minhas possibilidades** estou tentando fazer essa prática”. Sujeito-professor de língua portuguesa 1.

**SD49** “**Dentro das possibilidades** nós tentamos ajudar o nosso aluno”. Sujeito-professor de língua portuguesa 1.

**SD50** “Acredito que sim, tentando uma abordagem mais pontual com os mais necessitados, **passando tarefas para casa, trabalhando em grupos.**” Sujeito-professor de língua espanhola.

Evidencia-se nas Sds 21, 33, 48 e 49, um excesso do uso da palavra “possibilidade” (parafrasticamente: permitir = possibilitar, na SD21). O que esse excesso revela acerca do funcionamento do discurso docente? Esses sujeitos-professores, na tentativa de justificar-se, colocam-se numa posição de defesa

tentando convencer que o trabalho com a leitura é realizado dentro das “possibilidades” que lhes são dadas.

O mecanismo presente nesse funcionamento discursivo é a antecipação, a qual faz parte da formação imaginária. A projeção feita, aqui, é a da imagem que esses sujeitos-professores fazem do sujeito-pesquisador e, a partir disso, tentam, através do mecanismo de antecipação “colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras” (ORLANDI, 2015a, p. 37). Assim, eles elegem as palavras que regulam a argumentação na tentativa de satisfazer ou, ainda, justificar suas atitudes ou a falta delas no trabalho com a leitura. Conforme Orlandi (2015a), esse mecanismo terá uma variação conforme a previsão que o locutor faz de seu interlocutor, como um cúmplice ou como adversário e, assim, “dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor” (ORLANDI, 2015a, p.37).

A partir das pistas “salas para a prática de leitura ... talvez futuramente vamos ver isso acontecer”, “Dentro das minhas possibilidades”, “Dentro das possibilidades”, “sempre que possível”, “passando tarefas para casa, trabalhando em grupos” e “quando o conteúdo permitir” vê-se que os sujeitos-professores não atribuem a si a responsabilidade pelo ensino da leitura, mas condicionam à disponibilidade de “salas para a prática de leitura” ou ao que estiver “dentro das possibilidades” ou “quando o conteúdo permitir”. Aqui, cabem alguns questionamentos: Por que é necessário ter salas específicas para a prática de leitura, se esse espaço já existe na sala de aula? O que não estaria dentro das possibilidades desse sujeito-professor de língua portuguesa 1? Suas aulas não são desenvolvidas a partir de um texto? O que estaria impossibilitando-o de trabalhar a leitura, logo numa disciplina tão propícia para isso? Em que momentos não seria possível o ensino da leitura para o sujeito-professor de língua portuguesa 2, ao condicionar a leitura a “sempre que possível”? Por que é necessário esperar o futuro, com “talvez futuramente vamos ver isso acontecer”? E os alunos/leitores que estão na escola aqui e agora? Esses não precisam saber/aprender a ler?

No recorte da SD47 “... *salas para a prática de leitura [...] talvez futuramente vamos ver isso acontecer*” (S-PLP1) ousa-se provocar esse fragmento fazendo um exercício de confronto com o que está sendo dito e o que não está sendo dito:

**O que está sendo dito:** é preciso salas para a prática de leitura X **o que não está sendo dito:** a responsabilidade é da escola que não proporciona salas para a prática da leitura. Observa-se que a instituição escola é colocada, também, como corresponsável pelo ensino da leitura, no entanto, ela é tomada, aqui, como universalizante sem a identificação de quem, dentro desta instituição, vai se responsabilizar pelo ensino da leitura. Esse processo de universalização, para Pêcheux (1997), é o funcionamento elementar da ideologia. Esse mesmo processo é identificado na SD49 “Dentro das possibilidades **nós** tentamos ajudar o nosso aluno” (S-PLP1) a partir do uso do pronome “nós” que, parafrasticamente, remete à escola.

A SD50, também, deixa claro que a responsabilidade pela leitura não é do sujeito-professor e transfere-a para os alunos através de “tarefas para casa” ou em “trabalhos em grupo” em que, provavelmente, a ação do professor ficaria restrita a controlar o barulho feito em sala de aula do que, propriamente, com a leitura, já que “em grupo” os alunos podem ajudar uns aos outros.

Um trecho da SD33 “*Com certeza, procuro proporcionar variadas atividades de leitura sempre que possível. **Dou um período somente para lerem as questões que ficam no quadro, eles têm tempo de pensarem e responderem numa folha***”. (S-PLP2) merece uma análise mais aprofundada. Retomando o questionamento que gerou essa sequência discursiva “No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?”, observa-se, claramente, mais uma vez, que o trabalho da leitura fica a cargo, exclusivamente, do aluno, assim como analisado na SD17 “*Sim, pedindo que **façam a leitura repetidas vezes com bastante atenção até interpretarem a leitura***” (S-PM2), como se o aluno, por si só, pudesse dar conta da aprendizagem da leitura. Tem-se, aqui, a projeção da imagem de um aluno autossuficiente, idealizado pelo Discurso Pedagógico autoritário inserido nas evidências ilusórias da ideologia que configura a instituição escola que, no decorrer das tendências pedagógicas, confundiu autonomia<sup>30</sup> com autossuficiência.

---

<sup>30</sup> A questão da autonomia do aluno veio fortemente a partir da Tendência Liberal Renovadora não-diretiva (Escola Nova) em que o conhecimento é buscado pelos próprios alunos.

Retomando A SD13: *“É difícil para mim balancear atividades que contemplem os alunos que possuem experiência com a leitura, com aqueles que não a possuem. **Acabo trazendo mais exemplos (de questões e textos) em nível mais básico, para não apressar aqueles com mais dificuldades.**”* (S-PC), percebe-se, também, a inserção desse sujeito-professor numa FD de se (auto)desresponsabilizar pelo ensino da leitura, pois como ele não consegue “balancear atividades que contemplem os alunos que possuem experiência com a leitura, com aqueles que não a possuem”, acaba nivelando, por baixo, todos os alunos para “não apressar aqueles com mais dificuldades”, ou seja, esses alunos são problemas do próximo professor, no ano seguinte, ou dos outros colegas professores, já que para a sua disciplina a solução encontrada foi trazer exemplos “em nível mais básico” e isso bastará para a aprovação. E o aluno em meio a isso? Como fica, de fato, seu aprendizado da leitura nessa disciplina? Caberia, também, ao professor de língua portuguesa, aumentar a experiência leitora dos alunos que não possuem para, enfim, todos os alunos estarem no mesmo nível e, assim, o professor de ciências trazer textos um pouco mais complexos? Percebe-se que com essa atitude, o sujeito-professor não quer se comprometer com o ensino da leitura.

O aluno-leitor é cerceado de todas as formas e maneiras possíveis e para isso, no discurso pedagógico autoritário, há inúmeras justificativas: ou porque ele decodifica, mas não entende o contexto, ou ele não possui uma experiência leitora adequada, ou é acomodado. Porém por que isso permanece? Por que isso é aceitável como natural? Certamente é porque, de um lado, tem-se a imagem do professor como o de possuidor do saber, de transmissor da verdade e de detentor da autoridade, então, se, pedagogicamente, ele ensina de determinada maneira é porque teve de ser dessa forma, já que ele “sabe” o que está fazendo. Por outro lado, tem-se a imagem do aluno como aquele que não sabe e está na escola para aprender e se não aprende é porque não estuda, pois o conhecimento lhe é dado pelo professor, cabendo internalizá-lo.

Tudo isso se torna possível, pois o que está em jogo são as formações imaginárias que a sociedade faz do papel do professor, do papel do aluno, ou, ainda, a imagem que o próprio professor faz de si mesmo, do aluno e da sociedade, num

círculo contínuo de formações imaginárias que constituem o discurso de forma a credibilizá-lo e reproduzi-lo. A esse respeito, Furlan e Megid afirmam que

são estas imagens, circulando no movimento do discurso pedagógico que garantem a autoridade (ou, em alguns casos, o autoritarismo) do professor. [...] Por outro lado, a instituição é o lugar de estabilização destas imagens e, conseqüentemente, de um determinado funcionamento discursivo. No caso que aqui tratamos, então, seria a Instituição Escola a responsável por estabilizar, imaginariamente, o discurso pedagógico. (FURLAN; MEGID, p. 14).

Enfim, percebe-se que a estabilização do funcionamento discursivo na instituição escolar permitiu que os sujeitos-professores colocassem-se numa posição de (auto)desresponsabilização pelo ensino da leitura em sua disciplina. Há uma naturalização de que essa responsabilidade não é sua, mas que cabe à escola, aos pais/responsáveis, aos próprios alunos, que são idelizados pelos sujeitos-professores, ou, até mesmo, aos demais colegas professores que precisam dar conta de algo que, na verdade, é responsabilidade de todos os componentes curriculares.

## 8. Considerações “finais”: os efeitos do funcionamento do discurso docente

Todo discurso assenta-se em seu funcionamento e é isso que interessa analisar em Análise de Discurso e, com isso, deixa-se claro que o que se busca não são verdades, pois não é objetivo da AD colocar-se como uma disciplina soberana que aponta o que é correto ou incorreto. É importante ressaltar que esta pesquisa, busca, através da emergência do funcionamento do discurso docente, propiciar uma reflexão sobre a prática docente, principalmente, no que se refere ao ensino e aprendizagem da leitura em contexto escolar.

Tendo isso em mente, esta pesquisa partiu do seguinte problema: a partir da memória discursiva e da institucionalizada no discurso pedagógico, como se constitui o funcionamento do discurso docente, no âmbito do ensino da leitura nos diferentes componentes curriculares, já que seu ensino é um compromisso de todos e não somente do professor de língua portuguesa? No intuito de responder a essa problematização alguns objetivos foram traçados, quais sejam: analisar o funcionamento do discurso docente acerca de suas perspectivas sobre o ensino e aprendizagem de leitura no ambiente escolar e suas repercussões na prática pedagógica, além de (i) investigar a concepção de leitura que norteia o discurso docente e, conseqüentemente, seu trabalho pedagógico, (ii) averiguar o funcionamento da formação imaginária e com isso as projeções de imagens sobre o referente (leitura), sobre o interlocutor (aluno) e sobre o próprio professor, levando em conta as formações discursivas que fazem parte de seu discurso e (iii) o funcionamento da memória discursiva e institucionalizada diante do ensino da leitura em contexto escolar.

Ancorada nos dispositivos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso de linha francesa, pela análise das Sds que compuseram o recorte discursivo, a pesquisa pôde evidenciar alguns funcionamentos discursivos por meio da aplicação dos dispositivos analíticos construídos, especificamente, para essa pesquisa, como o *excesso*, a *falta* e o *estranhamento*. Além disso,



através das análises, puderam-se, também, demonstrar as imagens que estão em jogo dentro do funcionamento do discurso docente, assim, as imagens de referente, de interlocutor e também de si próprio (autoimagem) foram trazidas à tona dentro do jogo das formações imaginárias.

Buscou-se pôr em evidência a inscrição dos sujeitos-professores em formações discursivas tradicionais, conservadoras, autoritárias, julgadoras, da culpabilização, da vitimização e da (auto)desresponsabilização. Essas formações discursivas se interligam e constituem as formações ideológicas definindo as relações do sujeito com a linguagem. Esses sujeitos foram determinados pela exterioridade ao mesmo tempo em que determinaram seu dizer, a partir do lugar do qual falaram, a instituição escolar, a qual é um aparelho ideológico do Estado e, portanto, os dizeres desses sujeitos discursivos são portadores de posições ideológicas. A formação discursiva é, portanto, a materialização da ideologia predominante na escola. Interpelados ideologicamente, os docentes identificam-se com a formação discursiva que os dominam, constituem-se como sujeitos e produzem sentidos. É sua inscrição na formação discursiva que caracteriza o que pode e deve dizer e, para isso, no funcionamento do discurso desses sujeitos-professores, há o jogo da formação imaginária que projeta imagens do referente (leitura), dos interlocutores (alunos) e de si próprios (professores). Como os sujeitos estão imbricados ideologicamente e constituídos pelas posições de poder e autoridade que o aparelho ideológico do Estado (escola) lhe concedeu, esses podem e devem projetar suas formações imaginárias, as quais são tomadas como verdades.

Em relação à formação imaginária que os sujeitos-professores fazem do referente, duas imagens aparecem muito fortes no discurso docente: leitura como decodificação de mensagem e leitura como fruição, ambas muito latentes na concepção tradicional de ensino que são retomadas e tomadas como legítimas e únicas no contexto educacional de ensino. No entanto, as análises evidenciaram que o sujeito-professor não tem bem clara a concepção de leitura que norteia seu trabalho, há uma confusão de conceitos e posturas que esses sujeitos esperam de seus alunos diante da leitura e o que enunciam sobre o

que é leitura e o que é saber ler: a leitura é decodificação, mas os alunos precisam interpretar e compreender o texto.

Concomitante a essas imagens de referente, as projeções de aluno que se pôde evidenciar são a do aluno preguiçoso, acomodado, que tem falta de vontade, que não consegue interpretar, que não entendem, que não sabem. Então, diante disso, as aulas de leitura reduzem-se a uma nivelção por baixo, à ocupação do tempo com questões para serem copiadas e respondidas em uma folha, à verificação da pronúncia, à sequenciação tradicional: leitura silenciosa, oral e comentada pelo professor, a atividades que têm unicamente a finalidade de atribuição de nota ao aluno ou aplicação de questionários. Diante disso, encontra-se uma prática de ensino da leitura irrealizável e impedida pelas formações imaginárias que o sujeito-professor tem de leitura, de aluno e de si mesmo.

As análises puseram em evidência, também, um discurso pedagógico (auto)desresponsabilizante no trabalho com a leitura associado a uma memória institucionalizada de culpabilização de terceiros pela ineficiência na leitura realizada pelos alunos em contexto escolar. Constatou-se que o sujeito-professor transfere uma responsabilidade que é sua, no caso, o ensino da leitura dentro de seu componente curricular, a outros partícipes do discurso pedagógico: alunos, pais/responsáveis, colegas de profissão e escola. Na tentativa de eximir-se, ainda mais, dessa responsabilidade aponta culpados: os próprios alunos, a escola que não oferece condições adequadas de trabalho, seja de espaço ou de recursos físicos, os colegas professores que, no momento oportuno, não alfabetizaram os alunos ou, ainda, os pais e responsáveis que não incentivaram a leitura em casa para que os alunos chegassem à escola com uma bagagem cultural “pronta”, bastando ao professor apenas oportunizar momentos de busca dessa informação para a “suposta” construção do conhecimento.

Constatou-se, também, que os sujeitos-professores assumem uma posição-sujeito que espelha uma pseudoeficiência pedagógica, pois mesmo apontando, através de sugestões e alternativas, o que se poderia realizar para

melhorar a competência leitora e ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura, essa prática fica apenas no plano das ideias.

Para a Análise de Discurso, a leitura é um processo complexo que envolve habilidades que vão além do imediatismo da ação leitora, ou seja, vão muito além da superficialidade textual, saber ler, na perspectiva da AD, é saber o que o texto diz e o que não diz, mas mesmo assim o constitui. Para além disso, é importante que a escola leve em consideração que o aluno possui uma relação com a leitura através de outras materialidades linguísticas e também fora do contexto escolar numa abrangência que não se limita à leitura de um livro literário. Isso é relevante, pois exclui o reducionismo da prática escolar de leitura feita somente dentro da instituição. Conforme Orlandi “o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico” (2012a, p.50), ou seja, o aluno traz sua experiência discursiva que não se limita à linguagem verbal ou às leituras realizadas na escola.

Deste modo, o que se pretende com esta pesquisa é oportunizar aos docentes uma reflexão no que concerne ao ensino e à aprendizagem da leitura, enfatizando a importância de todos os componentes curriculares se engajarem nessa proposta, dentro de suas especificidades, tendo em mente que no texto há uma multiplicidade de sentidos que não se esgotam numa leitura rasa e superficial.

## 9. Referências bibliográficas

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2012.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BOLOGNINI, C. Z.; O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 uma odisséia no espaço. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (ORGS). **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. cap. 4, p. 39-46.

CORACINI, M. J. R. F. **Identidade e Discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas e Chapecó: Editora da UNICAMP - Editora Argos, 2011.

\_\_\_\_\_. **O jogo discursivo na aula de leitura**: língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

DOROW, C. M. F. **Mentira ou verdade? Marcas prosódicas assinalando sentidos no discurso do tribunal do júri**. 2013. 222 f. Tese (Doutorado em Letras na área da Linguística Aplicada) – Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2013.

ERNST-PEREIRA, A. SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DO DISCURSO 1969-2009: Memória e história na/da Análise do Discurso. IV SEAD, 2009, Porto Alegre. **A falta, o excesso e o estranhamento na constituição/interpretação do corpus discursivo**. Porto Alegre, 2009.

FERREIRA, M. C. L. **Análise do discurso e suas interfaces**: o lugar do sujeito na trama do discurso. Revista Organom: A pesquisa em Análise do Discurso no PPG-Letras/UFRGS e sua expansão institucional [on-line], Porto Alegre, v. 24, n. 48. 2010. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/organon/article/view/28636/17316>. Acesso em 29 de outubro de 2016.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2004.

\_\_\_\_\_. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,1997.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

FURLAN, C. C.;MEGID, C. M. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, C. Z.;PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (ORGS). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. cap. 1, p. 09-18.

GRANTHAM, M. R. **Da releitura à escritura: um estudo da leitura pelo viés da pontuação**. 2001. 339f. Tese (Doutorado em Letras na área de Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

GRIGOLETTO, M. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, M. J. R. F (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. cap. 1, p 85-91.

GRIGOLETTO, E. Do lugar social ao lugar discursivo: o imbricamento de diferentes posições-sujeito. In: SEAD, II, 2005, Porto Alegre. Anais do II SEAD, Seminário de Estudos em Análise do Discurso [recurso eletrônico] – Porto Alegre: UFRGS, 2005.

GUEDES, P. C; SOUZA, J. M. de. Leitura e escrita são tarefas da escola e não só do professor de português. In: NEVES, I. C. B. [et al]. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011. cap. Introdução, p. 19-24.

\_\_\_\_\_. **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. 9. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.

HASHIGUTI, S. T. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, C. Z.;PFEIFFER, C.; LAGAZZI, S. (ORGS). **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de letras, 2009. cap. 2, p. 19-29.

INDURSKY, F. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo de leitura. In: ERNEST-PEREIRA, A.; FUNCK, S. B. (Orgs). **Leitura e Escrita como práticas discursivas**. Pelotas: EDUCAT, 2001, p. 27-42.

JAKOBSON, R. **Linguística e comunicação**. 23.ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

LEFFA, V. J. **Aspectos da Leitura**: uma perspectiva psicolinguística. 1. ed. Porto Alegre: SAGRA – D C Luzzatto, 1996.

\_\_\_\_\_. Perspectivas no estudo da leitura; Texto, leitor e interação social. In: \_\_\_\_\_; ERNEST-PEREIRA, A. (Orgs.) **O ensino da leitura e produção textual**: alternativas de renovação. Pelotas: EDUCAT, 1999, p. 13-37.

MACHADO, R. **Foucault, a ciência e o saber**. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge ZAHAR Editor, 2006.

MARIANI, B. **O PCB e a imprensa**: os comunistas no imaginário dos jornais (1922 – 1989). Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1998.

MUSSALIM, F. Análise do discurso. In: \_\_\_\_\_; BENTES, A. C. (Orgs.). **Introdução à linguística**: domínios e fronteiras. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012, v. 2, p. 112-161. Disponível em <http://www.fernandamussalim.com.br>. Acesso em: 12 de outubro de 2016.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 12. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015a.

\_\_\_\_\_. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: \_\_\_\_\_ (Org). **A leitura e os leitores**. Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 07-24.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso. In: \_\_\_\_\_; RODRIGUES, S. L. (Orgs). **Discurso e Textualidade**: introdução às ciências da linguagem. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015b. cap. 1, p. 13-35.

\_\_\_\_\_. **Discurso e leitura**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto**: formulação e circulação dos sentidos. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento:** as formas do discurso. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

\_\_\_\_\_. **Interpretação:** autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004.

\_\_\_\_\_. **Discurso e argumentação:** um observatório do político. Fórum Linguístico, Florianópolis, n. 1, jul. – dez. 1998, p. 73-81.

PÊCHEUX, M. **O discurso:** estrutura ou acontecimento. 7. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso:** uma crítica à afirmação do óbvio. 5. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014.

\_\_\_\_\_. Análise automática do discurso. In: GADET, F, HAK, T (Orgs). **Por uma análise automática do discurso:** uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1997.

PÊCHEUX, M.; LÉON, J. Análise Sintática e Paráfrase Discursiva. In: ORLANDI, E. (Org.). **Análise de Discurso: Michel Pêcheux.** Campinas, SP: Pontes, 2011 [1982], p. 163-173.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E (Org). **A leitura e os leitores.** Campinas, SP: Pontes, 1998, p. 87-104.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura.** 6. ed. Porto Alegre: Penso, 1998.

SOUZA, D. M. de. E o livro não “anda”, professor?. In: CORACINI, M. J. R. F (Org). **O jogo discursivo na aula de leitura:** língua materna e língua estrangeira. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. cap. 12, p 119-122.

## APÊDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.



### Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia

## CARTA DE APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

**Prezada Diretora** \_\_\_\_\_

A pesquisa intitulada **Leitura na escola** será desenvolvida, primeiramente, por meio de questionários destinados a 6 professores e também por meio de entrevistas semi-estruturadas com outros 6 professores desta instituição de ensino das áreas de ciências, geografia, história, matemática e língua portuguesa.

As informações registradas estão sendo fornecidas para subsidiar a participação voluntária neste estudo, o qual visa refletir e analisar, a partir dos dizeres de professores, perspectivas concernentes ao processo de ensino e aprendizagem de leitura na escola nos diferentes componentes curriculares que compõem o ensino fundamental final.

Em qualquer etapa do estudo, a senhora terá acesso à pesquisadora, cujos dados seguem ao final desta, para esclarecimento de eventuais dúvidas.

As informações coletadas serão, posteriormente, analisadas, sendo garantido o sigilo absoluto e resguardando-se os nomes dos participantes, assim como a identificação do local de coleta dos dados. A divulgação do trabalho será feita por meio de artigos, comunicações em congressos e eventos científicos.

Todos os participantes serão esclarecidos da finalidade da pesquisa e autorizarão, por escrito (cf. Anexo), sua participação.

Todas as fases da pesquisa serão cuidadosamente analisadas, cumprindo os protocolos éticos previstos para a participação de pessoas em pesquisas na área das Ciências Humanas.

Pretende-se que este trabalho traga contribuições importantes e abra novas perspectivas de estudos derivadas das discussões e questões que virem a ser identificadas por meio desta pesquisa.

Sem mais, antecipam-se sinceros agradecimentos por seu apoio e compreensão, certa de sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa científica em sua instituição.

Pelotas, 01 de julho de 2016

**Michele Lemões da Silva Santos**





## APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.



### **INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA SUL-RIO-GRANDENSE** **Mestrado Profissional em Educação e Tecnologia**

#### **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, RG \_\_\_\_\_, declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa intitulada: **Leitura na escola**, desenvolvida por Michele Lemões da Silva Santos. Fui informado(a), ainda, de que a pesquisa é coorientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clóris Maria Freire Dorow e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula de Araújo Cunha, as quais poderei contatar / consultar a qualquer momento que julgar necessário.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado (a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais, é investigar e analisar, por meio da Análise de Discurso de Linha Francesa, como se dá o processo de leitura na escola nas diversas disciplinas que compõe o ensino fundamental final. Fui também esclarecido (a) de que os usos das informações por mim oferecidas estão submetidos às normas éticas destinadas à pesquisa da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Minha colaboração se fará de forma anônima, sendo minha identidade preservada. Dessa forma, o acesso e a análise dos dados coletados dar-se-ão apenas pelo pesquisador e sua orientadora.

Fui ainda informado (a) de que posso me retirar dessa pesquisa a qualquer momento, sem prejuízo para meu acompanhamento, não sofrendo quaisquer sanções ou constrangimentos.

Atesto recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Livre Consentimento, conforme recomendações da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP).

Mesmo não tendo benefícios diretos em participar, indiretamente, você estará contribuindo para a compreensão do fenômeno estudado e para a produção de conhecimento científico.

Quaisquer dúvidas relativas à pesquisa poderão ser esclarecidas pela pesquisadora (fone: (53) 991032078 ou pela entidade responsável – IFSUL- Pelotas.

Atenciosamente,

\_\_\_\_\_  
Michele Lemões da Silva Santos – Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Local e data

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Clóris Maria Freire Dorow –  
Orientadora

\_\_\_\_\_  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Paula de Araújo Cunha –  
Coorientadora

**Consinto em participar deste estudo e declaro ter recebido uma cópia deste termo de consentimento.**

\_\_\_\_\_  
Nome e assinatura do participante

\_\_\_\_\_  
Local e data

## APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO APLICADO AOS SUJEITOS DA PESQUISA.



### INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO E TECNOLOGIA

#### Questionário

**Mestranda:** Michele Lemões da Silva Santos

**Orientação:** Profª Drª Clóris Maria Freire Dorow

**Coorientação:** Profª Drª Ana Paula de Araújo Cunha

**Linha de pesquisa:** Linguagens Verbo-visuais e Tecnologias

**Corpus de pesquisa:** Leitura na escola.

#### Identificação dos pesquisados:

Nome: \_\_\_\_\_

Formação: \_\_\_\_\_

Tempo de formação: \_\_\_\_\_

Pós-graduação: \_\_\_\_\_

Nível:

( ) Especialização                      ( ) Mestrado                      ( ) Doutorado

Qual área específica da pesquisa: \_\_\_\_\_

Tempo de pós-graduação: \_\_\_\_\_

Tempo de serviço: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal (nesta escola) \_\_\_\_\_

Anos em que ministra as aulas: \_\_\_\_\_

Disciplina que leciona: \_\_\_\_\_

Trabalha em outra escola: \_\_\_\_\_

Carga horária semanal (total) \_\_\_\_\_

**As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.**

### **Leitura e sua importância**

1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?
2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.

### **Concepção docente sobre leitura**

3. Como você define leitura? O que é saber ler?
4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade? Comente seu ponto de vista.

### **A leitura e o aluno: percepções docentes**

5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?
6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?  
( ) Baixo            ( ) Razoável            ( ) Satisfatório            ( ) Excelente
7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar nível de leitura? Comente.

### **A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de \_\_\_\_\_.**

8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.
9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?

**10.** Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explique o porquê.

### **Leitura e planejamento**

**11.** No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?

### **Leitura e Livro didático**

**12.** Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?

**13.** As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.

### **Leitura, escola e componentes curriculares.**

**14.** Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?

**15.** Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.

**16.** Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?

**17.** Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?

**18.** De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?

**ANEXO A – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 1 (S-PLP1) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de língua portuguesa 1 (S-PLP1)

**Formação:** Língua Portuguesa

**Tempo de formação:** Não informado.

**Pós-graduação:** Literatura

**Nível:**

( X ) Especialização                      ( ) Mestrado                      ( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Literatura

**Tempo de pós-graduação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço:** 23 anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 36h

**Anos em que ministra as aulas:** 5<sup>o</sup> e 6<sup>o</sup> anos

**Disciplina que leciona:** Língua portuguesa

**Trabalha em outra escola:** Não

**Carga horária semanal (total):** 36h

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Sim. Sua importância é fundamental para desenvolver conhecimentos que são importantes.

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Atualmente já se nota que há interesse de vários alunos em ler, inclusive me chamou a atenção.

**Concepção docente sobre leitura**

**3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

Primeiro, gostar de ler. Saber ler é escolher assuntos que contribuam para o conhecimento.

**4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade?**

**Comente seu ponto de vista.**

Acho que todos anos são importantes.

**A leitura e o aluno: percepções docentes**

**5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Sim, os alunos apresentam dificuldades tanto na pronuncia como na escrita, as vezes não são interessados em lerem.

**6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?**

( ) Baixo      ( x ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

**7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar nível de leitura? Comente.**

Na aplicação de trabalhos, provas.

**A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de LÍNGUA PORTUGUESA.**

**8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

Em todos os aspectos.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina?**

**Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Sim, quando chegam no 6º ano eles não estão bem alfabetizados ao lerem as pronúncias são difíceis, a escrita péssima.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explique o porquê.**

Dentro das possibilidades nós tentamos ajudar o nosso aluno.

### **Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Ao trabalhar com textos, noto que alguns apresentam dificuldades nas atividades propostas.

### **Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Utilizo livros variados, autores diferentes.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

As vezes, não concordo com alguns autores.

### **Leitura, escola e componentes curriculares.**

**14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Acho que a leitura deveria começar no 1º ano do currículo.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.**

Atualmente noto que os professores utilizam a prática da leitura em algumas disciplinas.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Para que isso aconteça, salas para a prática de leitura, livros adequados, talvez futuramente vamos ver isso acontecer.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

Dependendo do município já está ocorrendo essa prática da leitura.

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Dentro das minhas possibilidades estou tentando fazer essa prática.



**ANEXO B – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA 2 (S-PLP2) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de língua portuguesa 2 (S-PLP2)

**Formação:** Licenciatura plena Língua Portuguesa/Literatura Brasileira

**Tempo de formação:** 24 anos

**Pós-graduação:** Não fez

**Nível:**

( ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** \_\_\_\_\_

**Tempo de pós-graduação:** \_\_\_\_\_

**Tempo de serviço:** 22 anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 20h

**Anos em que ministra as aulas:** 7<sup>o</sup> anos

**Disciplina que leciona:** Língua Portuguesa

**Trabalha em outra escola:** Sim

**Carga horária semanal (total):** 30h

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

A leitura é importantíssima porque nos ajuda em vários aspectos, nos faz adquirir uma consciência crítica que nos enriquece bastante.

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Muito pouco, infelizmente. Na minha prática de sala de aula, procuro incentivar bastante a leitura, mas os que leem realmente e gostam, são em número bem reduzido.

## **Concepção docente sobre leitura**

### **3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

Leitura para mim é exercitar a criatividade que existe em nós, viajar sem sair de casa, aprender a escrever melhor, pontuar, entender de tudo um pouco. Saber ler é, quando preciso, utilizar o seu conhecimento de vida para ajudar a entender melhor o que lê, conseguir interpretar as ideias e palavras presentes no que está lendo.

### **4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade?**

#### **Comente seu ponto de vista.**

Não, desde o pré, na minha opinião. O aluno que ainda não foi alfabetizado, somente ao olhar as gravuras de um determinado livro, já consegue imaginar como são, se comportam, os personagens, como é sua cidade, o que ele, aluno pode fazer ou não.

## **A leitura e o aluno: percepções docentes**

### **5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Em uma escala de 0 a 10, eu diria 3,0

### **6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?**

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

### **7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar o nível de leitura? Comente.**

Pela correção das atividades de leitura desenhadas. Observo que o aluno, em geral, não entende o que é proposto nas questões, o que o desmotiva, faz ele responder errado e afirmar que o seu nível de leitura é muito baixo.

## **A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de LÍNGUA PORTUGUESA.**

### **8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

O impacto é negativo, a experiência leitora é fundamental para que realmente o discente entenda, aprenda o que lhe é ensinado.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Sim, eles têm dificuldades em ler e compreender na minha disciplina. Escrever as palavras corretamente, organizar suas ideias em parágrafos, ter coerência.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.**

Acredito que sim. Proporcionando a eles mais leitura, fazendo pensar comigo sobre o que estão lendo, parte a parte, ouvindo suas leituras, perguntando sobre as palavras-chaves de determinado trecho, os ajudando a compreender aquilo que leem.

**Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Com certeza, procuro proporcionar variadas atividades de leitura sempre que possível. Dou um período somente para lerem as questões que ficam no quadro, eles têm tempo de pensarem e responderem numa folha.

**Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Algumas vezes. O livro didático, noto, auxilia os alunos a se concentrar melhor, porque nele, há textos que correspondem ao seu dia a dia, a sua realidade. Poupa tempo, já que na disciplina que leciono, existem inúmeras habilidades a serem desenvolvidas.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Em algumas ocasiões, não em todas. Ao olhar atentamente as respostas, verifico que aparecem umas erradas, e também discordo de outros.

## **Leitura, escola e componentes curriculares.**

### **14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Uma boa quantidade, exemplos: Geografia, Valores humanos, Filosofia, História, Arte, etc... exigindo que os discentes leiam silenciosamente ou em voz alta seus conteúdos, que procurem saber os significados de palavras das quais não saibam, um exemplo.

### **1. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas?**

#### **Comente.**

Acho que os colegas, na grande maioria, têm preocupação com a leitura, pois essa, é essencial à aprendizagem, o entendimento em qualquer disciplina. O que prejudica o ensino-aprendizagem, ao meu ver, é a indisciplina e o desinteresse dos alunos.

### **16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Sim. A segunda parte da pergunta, entendo que respondi na questão 18.

### **17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

Agregando todos os professores da escola e possibilitando atividades desafiadoras, projetos que exijam leitura para que possam ser resolvidas.

### **18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Oferecendo a eles livros de diferentes gêneros, tarefas como resumo oral ou escrito do que lembram da obra valendo pontuação, incentivá-los a ler sobre assuntos que os agradem. Depois que um aluno começa a ler, geralmente, não para mais. A leitura é um hábito que deve ser incentivado sempre.

## **ANEXO C – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE LÍNGUA ESPANHOLA (S-PLE) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de língua espanhola (S-PLE)

**Formação:** Licenciatura em Letras – Português e Espanhol

**Tempo de formação:** 5 anos

**Pós-graduação:** Mestrado em Letras

Nível:

( ) Especialização                      ( x ) Mestrado                      ( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Literatura comparada

**Tempo de pós-graduação:** em andamento

**Tempo de serviço:** 2 meses

**Carga horária semanal (nesta escola):** 10 horas

**Anos em que ministra as aulas:** 6<sup>o</sup> anos

**Disciplina que leciona:** Língua espanhola

**Trabalha em outra escola:** Sim

**Carga horária semanal (total):** 25h

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

### **Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Para mim, a leitura é importante e sempre será, pois está presente em todas as áreas do conhecimento e no dia a dia das pessoas.

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Muitos deles leem, não necessariamente textos literários, mas estão expostos todo o tempo à leitura, ainda mais com as redes sociais.

### **Concepção docente sobre leitura**

#### **3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

A leitura não é uma mera decodificação do que está escrito, pintado, fotografado, mas a compreensão e a modificação de quem lê.

#### **4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade? Comente seu ponto de vista.**

A leitura deve permear todos os anos e, gradualmente, ir sendo aplicada com graus de dificuldade maiores.

### **A leitura e o aluno: percepções docentes**

#### **5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Os alunos que tenho têm muita dificuldade, muitas vezes preguiça de compreender e buscar além da superfície dos textos.

6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

#### **7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar o nível de leitura? Comente.**

Utilizo charges, textos curtos, imagens e áudios, acredito que saber ler vai além de explorar textos escritos.

### **A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de LÍNGUA ESPANHOLA**

#### **8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

Faz toda diferença trabalhar com uma turma que compreenda, que busque além do texto para uma língua estrangeira.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?**

A maior dificuldade no espanhol está ligada ao fato dos alunos ainda quererem ler palavra por palavra e traduzir. Se eles se preocupassem com o global, com o contexto, compreenderiam muito mais.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.**

Acredito que sim, tentando uma abordagem mais pontual com os mais necessitados, passando tarefas para casa, trabalhando em grupos.

**Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Sim, com interpretação de textos, com uma contextualização do que é lido e com uma comparação com o cotidiano dos alunos.

**Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Às vezes, pois apresentam muito conteúdo cultural, áudios e textos muito bons.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Às vezes, mas quando não vão eu complemento com minhas ideias nas aulas.

**Leitura, escola e componentes curriculares.**

**14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Todas, pois a leitura está presente em tudo.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas?****Comente.**

Sim, principalmente geografia, história, artes e português.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Sim. Posso pedir pesquisas, propor trabalhos que eles precisem produzir com base no que leem.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

A interação entre as disciplinas é a melhor opção, porque os alunos se dão conta da importância de todas e aprendem mais.

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Contribuindo com as ações da escola, trabalhando não só na minha disciplina, mas também em conjunto com os demais professores.



**ANEXO D – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE ARTE  
(S-PA) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de arte (S-PA)

**Formação:** Habilitação em Artes plásticas

**Tempo de formação:** 1988 - 1995

**Pós-graduação:** Especialização em Artes Visuais

**Nível:**

( x ) Especialização                      ( ) Mestrado                      ( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Arte

**Tempo de pós-graduação:** 360h - 21 anos

**Tempo de serviço:** 29 anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 20h

**Anos em que ministra as aulas:** 6<sup>o</sup> e 4<sup>o</sup> anos.

**Disciplina que leciona:** arte

**Trabalha em outra escola:** não

**Carga horária semanal (total):** 20h

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Sim, embora nos tempos atuais de internet a leitura é importante pois dá; acrescenta vocabulário, conhecimento valores em livros de qualidade literária.

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Muito poucos alunos leem.

**Concepção docente sobre leitura**

**3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

Através da leitura rompemos todas as barreiras e fronteiras. O imaginário e ilusório se fundem. Saber ler é conhecimento é hábito que se adquire.

**4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade?**

**Comente seu ponto de vista.**

No meu ponto de vista se deve aprender a ler desde o início, leitura visual e gradativamente leitura mais simples as mais complexas.

**A leitura e o aluno: percepções docentes**

**5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Pobre no geral

**6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?**

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

**7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar nível de leitura? Comente.**

Textos, obras em geral. Obras no sentido visual, artistas, obras plásticas.

**A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de ARTE**

**8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

Muito, a leitura é fundamental sabemos (como) quando o aluno não lê pela sua escrita.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina?**

**Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Vocabulário e interpretação de texto e questões afins.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.**

Sim, instigando sempre o aluno a ler textos relativos a minha disciplina em pesquisas.

### **Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Sim, o próprio conteúdo de artes, o qual tem grande parte textual – visual.

### **Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Não. Os livros didáticos não tem um programa pertinente.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Não. Os conteúdos são ministrados de forma estranha. Não tem sequência.

### **Leitura, escola e componentes curriculares.**

**14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Todos eles, de todas as disciplinas com textos, questões escritas objetivas e pessoais.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.**

Quando o aluno desenvolve competências e habilidades mais profundamente. Sabe se expressar melhor a respeito.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Sim, com textos e questionários de conteúdos sobre arte em geral.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

De várias maneiras. Com projetos bem planejados para isso. Com a união de todo corpo docente.

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Fazendo-os lerem conteúdos, textos interessantes para cada faixa-etária.

**ANEXO E – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE MATEMÁTICA 1 (S-PM1) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de matemática 1 (S-PM1)

**Formação:** Licenciatura em matemática

**Tempo de formação:** dez anos

**Pós-graduação:** Pedagogia Gestora

**Nível:**

( x ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Não informado

**Tempo de pós-graduação:** Não informado

**Tempo de serviço:** Dez anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 25h

**Anos em que ministra as aulas:** 6<sup>o</sup> e 8<sup>o</sup> anos

**Disciplina que leciona:** matemática

**Trabalha em outra escola:** sim

**Carga horária semanal (total):** 45h

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Sim, pois a leitura sempre será necessária, o indivíduo aumenta seu vocabulário, seu poder de dialogar, organizar ideias e melhor compreensão do outro (capacidade de interpretação).

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Não, pois não conseguem interpretar problemas simples e muito menos conseguem acompanhar os livros didáticos atuais na disciplina de matemática, e estou generalizando independente de bairro ou de cidade.

### **Concepção docente sobre leitura**

#### **3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

Leitura é o entendimento da escrita. Saber ler é decodificar a escrita, receber a mensagem.

#### **4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade?**

##### **Comente seu ponto de vista.**

Sim, estamos vivendo um tempo de atraso, onde as crianças estão levando anos para aprender a ler e quem não aprende acaba atrasando os outros colegas.

A leitura deveria vir logo após a alfabetização e não esse empilhamento de salas de aula como sequência de um jardim de infância com pouco aprendizado.

### **A leitura e o aluno: percepções docentes**

#### **5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Ineficiente, insuficiente, péssimo.

#### **6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?**

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

#### **7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar o nível de leitura? Comente.**

- A transcrição de problemas matemáticos para a linguagem matemática.
- Leitura em revistas e jornais no conteúdo de porcentagem.
- Leitura e análise de gráficos em revistas e jornais.

### **A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de MATEMÁTICA.**

#### **8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

Não conseguem interpretar problemas pois não sabem ler. Fica difícil para que entendam muitas vezes o sentido da matemática na vida cotidiana, pois perguntam muito onde vão usar certo conteúdo, tento mostrar esquemas com equações por exemplo ou regra de três e é quase em vão.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Quando há leitura na minha disciplina dificulta ainda mais. As dificuldades são de interpretação ou falta de vontade por parte dos alunos em resolver problemas onde há leitura.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explique o porquê.**

Não, acho que teria dificuldades em encontrar os problemas de certos alunos na leitura e interpretação, muitas vezes acho que é só comodismo deles e sendo professora de matemática passaria essa tarefa para a professora de português.

**Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Sim, mas trabalho cada vez menos com a leitura devido a dificuldade dos alunos. Quando há a atividade com a leitura deixo eles fazerem a leitura, poucos se atinam, converso explico e por último faço a transcrição para a linguagem matemática, após muitas aulas eles conseguem fazer sozinhos.

**Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Não.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Sim, pois na minha disciplina é exata.

**Leitura, escola e componentes curriculares.****14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Acredito que a maioria dos professores da área das humanas poderiam contribuir para a aprendizagem da leitura dos alunos, fazendo com eles leiam mais.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.**

Com a correria do dia a dia escolar é difícil fazer essa observação, mas as vezes percebo que os alunos fazem cópias do quadro ou do livro e não leem o que escrevem. Mas sei também que alguns professores de português fazem aulas de leitura para seus alunos.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Talvez, fazer com que apresentem trabalhos oralmente, sem deixar que façam leituras de suas próprias folhas, sem decorebas, podendo até ser usadas bancas de perguntas.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

Criar projetos que contemplem a leitura dos alunos e se possível projetos junto com os pais nas séries iniciais.

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Não sei.

**ANEXO F – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE MATEMÁTICA 2 (S-PM 2) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de matemática 2 (S-PM2)

**Formação:** Graduação em Licenciatura Plena em Matemática

**Tempo de formação:** 17 anos

**Pós-graduação:** Especialização em Educação Matemática

**Nível:**

( x ) Especialização                      ( ) Mestrado                      ( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Avaliação qualitativa e quantitativa

**Tempo de pós-graduação:** 360h

**Tempo de serviço:** 17 anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 20 horas

**Anos em que ministra as aulas:** 7º ano (nesta escola)

**Disciplina que leciona:** Matemática

**Trabalha em outra escola:** Sim

**Carga horária semanal (total):** 40 horas

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Sim, é importante para se comunicar, interpretar, compreender melhor tudo a sua volta.

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Leem pouco, somente na escola, nossos alunos são carentes e não tem o hábito da leitura.

**Concepção docente sobre leitura**

**3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

Leitura é quando o leitor abstrai a mensagem do conteúdo lido. Saber ler é interpretar, entender o conteúdo da leitura.



**4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade? Comente seu ponto de vista.**

A leitura deve ser ensinada nos primeiros de escolaridade, mas estimulada em todos os anos da escolaridade.

**A leitura e o aluno: percepções docentes**

**5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Percebo quando eles não entendem o enunciado dos exercícios.

**6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?**

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

**7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar o nível de leitura? Comente.**

Percebo quando não interpretam a parte teórica do conteúdo.

**A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de MATEMÁTICA**

**8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

Os alunos que leem são aqueles que fazem as atividades propostas.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Na interpretação de problemas e dos enunciados dos exercícios.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.**

Sim, pedindo que façam a leitura repetidas vezes com bastante atenção até interpretarem a leitura.

**Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Sim, principalmente na interpretação de problemas.

**Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

No momento não, não tem para todos os alunos.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Sim.

**Leitura, escola e componentes curriculares.**

**14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Acho que todas as disciplinas contribuem para a leitura, sempre há um momento em que os alunos fazem leitura, a leitura pode ser feita até de uma gravura.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.**

Percebo quando os alunos comentam o que estão aprendendo com outros professores.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Sim, dando mais atividades de leitura e escrita sobre a leitura.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

Através de projetos de leitura.

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Trazendo mais atividades de leitura e interpretação quando o conteúdo permitir.

**ANEXO G – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE CIÊNCIAS (S-PC) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de ciências (S-PC)

**Formação:** Bacharelado e Licenciatura em Ciências Biológicas

**Tempo de formação:** Não informado

**Pós-graduação:** Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática - UFPel

**Nível:**

( ) Especialização                      ( x ) Mestrado                      ( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Tecnologias Educativas

**Tempo de pós-graduação:** 2 anos

**Tempo de serviço:** 11 anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 25 horas

**Anos em que ministra as aulas:** 6º, 8º e 9º anos

**Disciplina que leciona:** Ciências Físicas e Biológicas

**Trabalha em outra escola:** Sim

**Carga horária semanal (total):** 45 horas

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Sim, pois sendo uma das formas de linguagem, propicia ampliar a interação do indivíduo com a sociedade.

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Sim. A grande maioria comenta em aula sobre notícias e postagens lidas na internet, mas quanto ao hábito de ler livros em geral há muito poucos que expressam isso.

### **Concepção docente sobre leitura**

#### **3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

No meu entendimento, leitura é a capacidade de decodificar símbolos de forma a compreender uma mensagem; de forma que saber ler é saber identificar e interpretar a mensagem escrita.

#### **4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade?**

##### **Comente seu ponto de vista.**

Não. Entendo que o processo de alfabetização e de leitura se dê ao longo do ensino fundamental, mas que hoje em dia a expectativa recai sobre os primeiros anos do fundamental.

### **A leitura e o aluno: percepções docentes**

#### **5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Pela forma como se expressam oralmente, (perguntando ou conversando em aula) e nas avaliações e cadernos.

6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

#### **7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar o nível de leitura? Comente.**

Não avalio de forma específica a leitura, mas a compreensão dos temas abordados. Às vezes a não compreensão do enunciado de uma pergunta revela a dificuldade do aluno.

### **A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de CIÊNCIAS**

#### **8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

A dificuldade de leitura impacta muito o aprendizado, pois as disciplinas de ciências (física, química e biologia) possuem um vocabulário mais técnico, distante do que é usado no dia a dia. O aluno que tem experiência de leitura possui os pré-requisitos necessários para se adaptar e incorporar esse novo vocabulário ao seu repertório de forma “suave”.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Sim. Tem dificuldade de ler palavras novas, interpretar textos de divulgação científica e enunciados de exercícios.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.**

É difícil para mim balancear atividades que contemplem os alunos que possuem experiência com a leitura, com aqueles que não a possuem. Acabo trazendo mais exemplos (de questões e textos) em nível mais básico, para não apressar aqueles com mais dificuldades.

**Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Já fiz mais atividades com revistas (Ciência Hoje das Crianças e Mundo Estranho, por exemplo), mas hoje em dia trago acasionalmente notícias de portais de ciência da internet.

**Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Sim, utilizo principalmente para visualização de fotos, ilustrações e esquemas, além de exercícios.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Quando o objetivo é de revisar os conteúdos (aprendizagem mecânica/fixação) sim, porém não apresentam atividades que estimulem o aluno a elaborar hipóteses e construir seus próprios conceitos. A utilização massiva do livro em todas as disciplinas colabora para que os alunos mantenham a expectativa de que as respostas são encontradas diretamente no texto, sem interpretação. Percebo isso quando eles perguntam “até onde precisa copiar” para responder determinada questão.

**Leitura, escola e componentes curriculares.**

**14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Todas as disciplinas, pois todos utilizamos a leitura e a escrita para construir conhecimentos.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.**

Com exceção de português, não vejo nada diferenciado.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Sim. Optar por mais questões discursivas, trazer mais textos atualizados, estimular que o aluno fale sobre o que leu, em rodas de conversa ou apresentações de trabalho.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

Proporcionar espaços de integração entre os professores para que possamos elaborar ações conjuntas para este fim (trabalhos e projetos interdisciplinares).

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Planejar e desenvolver atividades de forma a contemplar diferentes níveis de leitores, mas acho difícil devido a indisponibilidade de material (xerox) e o tempo para preparação de aula, além dos itens descritos na questão 16.

**ANEXO H – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE HISTÓRIA (S-PH) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de história (S-PH)

**Formação:** Licenciatura Plena de História

**Tempo de formação:**

**Pós-graduação:** Não informado

**Nível:**

( x ) Especialização                      ( ) Mestrado                      ( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Não informado

**Tempo de pós-graduação:** Não informado

**Tempo de serviço:** 27 anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 20h

**Anos em que ministra as aulas:** 7º ano

**Disciplina que leciona:** História

**Trabalha em outra escola:** Sim

**Carga horária semanal (total):** 35h

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Sim. Por que amplia o conhecimento, possibilitando uma visão de mundo. Aumenta nossa criatividade, melhora a escrita e aumenta o vocabulário. Estimula o senso crítico e desenvolve o raciocínio.

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Percebo que nossos não leem, pois, estes tem dificuldades na escrita, na compreensão do texto, de organizar ideias, de se expressar na forma oral e escrita. Falta reflexão crítica.

## **Concepção docente sobre leitura**

### **3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

É o hábito de ler livros, revistas, jornais, e-book, etc. Saber ler é compreender o texto, é refletir no que se lê. Adquirir consciência crítica.

### **4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade?**

#### **Comente seu ponto de vista.**

Na verdade a leitura começa nos primeiros anos de vida da criança. É quando os pais conscientes, leem livros infantis para seus filhos, estimulando a leitura desde a tenra idade. Com certeza a leitura deveria começar no primeiro momento que a criança frequenta a escola.

## **A leitura e o aluno: percepções docentes**

### **5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

Através de trabalhos solicitados em sala de aula, pesquisas, seminários e durante a participação do aluno na sala de aula.

### **6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?**

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

### **7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar o nível de leitura? Comente.**

Leitura e interpretação de texto, livros didáticos, aula dialogada, seminários, pesquisas no laboratório de informática da escola e alguns filmes e documentários sobre o qual estamos estudando. Através desses instrumentos de avaliação, posso avaliar a maneira como se expressam, a organização de ideias textual, bem como, a participação em sala de aula.



## **A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de HISTÓRIA**

**8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

O aluno leitor, tem facilidade para se expressar, entender o texto, é participativo e crítico. O aluno que não lê, tem dificuldade de escrita, de se expressar e compreensão do texto. Não é participativo.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Sim. As principais dificuldades são a falta de concentração e a compreensão do texto. Alguns tem dificuldade em se expressar através da escrita e oralmente.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.**

Com certeza! Incentivando a leitura em sala de aula e fora dela, proporcionando atividades que ajude ao aluno a compreensão do texto.

### **Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Sim, através da leitura oral do conteúdo estudado, da pesquisa em livros ou internet. Também por meio de exercícios de fixação.

### **Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Sim. Com a finalidade de treinar a leitura e a compreensão do texto, com enfoque moderno, crítico e atualizado. Visualizar paisagens e gravuras sobre o texto em estudo.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Não. Muitas vezes são respostas bem complexas, dificultando o entendimento do aluno.

**Leitura, escola e componentes curriculares.****14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Todas as disciplinas tem um papel importante na aprendizagem da leitura. Acredito no trabalho interdisciplinar.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.**

Através dos comentários de colegas e do próprio aluno, apresentações de trabalhos e seminários.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Com certeza. Estimulando o aluno a leitura, tanto na minha disciplina e através dos instrumentos de avaliações já citados.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

Em 1º lugar a escola deve oferecer aos alunos e professores uma biblioteca adequada. Investir em livros que atingem todas as idades e assuntos que venham ao encontro de nossos alunos. Estimular a diversidade da leitura.

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

Através do nosso comprometimento enquanto profissional. Estimulando o aluno a leitura através dos instrumentos de avaliação já citados.

**ANEXO I – RESPOSTAS DO SUJEITO DA PESQUISA PROFESSOR DE GEOGRAFIA (S-PG) AO QUESTIONÁRIO APLICADO.**

**Nome:** Sujeito-professor de geografia (S-PG)

**Formação:** Licenciatura plena em Geografia

**Tempo de formação:** 24 anos

**Pós-graduação:** Especialização em metodologia do Ensino de Geografia

**Nível:**

( x ) Especialização

( ) Mestrado

( ) Doutorado

**Qual área específica da pesquisa:** Leitura de mapas

**Tempo de pós-graduação:** 10 anos

**Tempo de serviço:** 21 anos

**Carga horária semanal (nesta escola):** 20h

**Anos em que ministra as aulas:** 6º e 7º anos

**Disciplina que leciona:** Geografia

**Trabalha em outra escola:** Sim

**Carga horária semanal (total):** 40h

As perguntas foram divididas em blocos e gostaria de saber seu posicionamento a respeito delas.

**Leitura e sua importância**

**1. Você acha que a leitura é importante na sociedade atual? Se sim, qual é a sua importância?**

Sim, a leitura é muito importante, pois ela auxilia as pessoas no aprimoramento da sua conformação subjetiva (visão de mundo).

**2. Pela sua experiência docente, você acha que os alunos leem? Comente.**

Os alunos leem pouco, bem menos do que deveriam ou precisariam, pois vivemos em uma sociedade onde impera o entretenimento e a leitura deixou de ser uma tarefa prazerosa.

### **Concepção docente sobre leitura**

#### **3. Como você define leitura? O que é saber ler?**

Leitura é o poder de decodificar símbolos, transformando-os em palavras. Saber ler é entender o contexto onde estão inseridos esses símbolos.

#### **4. A leitura deve ser ensinada em algum ano específico da escolaridade? Comente seu ponto de vista.**

A leitura deve ser ensinada e cobrada em todos os anos da escolaridade e em todas as disciplinas, pois a leitura faz parte do processo de aprendizagem.

### **A leitura e o aluno: percepções docentes**

#### **5. De um modo geral, como você percebe o nível de leitura dos seus alunos?**

A maior parte dos alunos consegue decodificar os símbolos (letras), porém não entende o contexto, não sabe do que trata o texto.

#### **6. Em relação ao domínio da competência leitora, qual nível, você acredita, que se encontram seus alunos?**

( x ) Baixo      ( ) Razoável      ( ) Satisfatório      ( ) Excelente

#### **7. Que instrumentos você utiliza, dentro da sua disciplina, para verificar nível de leitura? Comente.**

Textos variados – para leitura oral, comentários e exercícios.

Livro didático – para pesquisa.

Resumos da matéria.

### **A leitura e o ensino/aprendizagem na disciplina de GEOGRAFIA**

#### **8. Como a experiência leitora dos alunos (ou a falta dela) impacta no ensino/aprendizagem de sua disciplina? Comente.**

Os alunos tem grande dificuldade de entender, tanto os textos do livro didático, como os textos de interpretação, HQ ou charge na disciplina de geografia, pois a falta da leitura leva à falta de visão de mundo.

**9. Seus alunos têm dificuldades em ler e compreender na sua disciplina? Quais as principais dificuldades que você percebe?**

Sim, principalmente de entender o que estão lendo.

**10. Você acredita que pode ajudar os alunos com mais dificuldades na leitura e na compreensão? Em caso afirmativo, de que forma? Em caso negativo, explicita o porquê.**

O que eu já faço é a leitura silenciosa primeiro, depois leitura oral e comentários, para que o aluno possa acompanhar o raciocínio.

#### **Leitura e planejamento**

**11. No planejamento de sua disciplina, há momentos/atividades que contemplem a leitura? Como elas se desenvolvem?**

Sim, principalmente leitura oral e comentada (o que tu lestes? O que entendestes?)

#### **Leitura e Livro didático**

**12. Você utiliza o livro didático nas suas aulas? Se sim, com qual finalidade?**

Sim, para pesquisa e resumo da matéria trabalhada.

**13. As respostas encontradas no livro do professor vão ao encontro de suas expectativas? Comente.**

Nem sempre, então eu prefiro fazer as perguntas e ter as nossas próprias respostas.

#### **Leitura, escola e componentes curriculares.**

**14. Professores de quais disciplinas poderiam contribuir com a aprendizagem da leitura? De que maneira?**

Os professores de todas as disciplinas, incentivando os alunos a lerem mais, tanto livros de literatura, como textos em sala de aula.

**15. Como você percebe o desenvolvimento da leitura nas outras disciplinas? Comente.**

O que eu percebo é que alguns professores por falta de tempo, trazem tudo pronto para os alunos, e acabam por deixar, muitas vezes sem perceber, a leitura de fora.

**16. Você acha que se pode fazer algo para melhorar a competência leitora dos alunos? O quê?**

Sim, mais bibliotecas, melhores livros, maior quantidade de livros, mais trabalhos com leitura.

**17. Que ações a escola, como um todo, pode desenvolver para melhorar a competência leitora dos alunos?**

Eu acho que poderíamos ter uma biblioteca mais organizada, um ambiente mais agradável, com livros que despertem o interesse dos alunos.

**18. De que maneiras você, enquanto docente desta instituição, pode contribuir para a formação de leitores competentes?**

- incentivando a leitura;
- comentando a importância da leitura;
- listando todas as áreas em que a leitura traz benefícios (escrita, compreensão, aprendizagem...)