

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
MESTRADO EM LINGUÍSTICA**

APARECIDA DE SOUZA FERREIRA DE JESUS

**CEFAPRO E SUAS AÇÕES METODOLÓGICAS: O LUGAR DA LEITURA NO
DISCURSO PEDAGÓGICO**

**CÁCERES-MT
2020**

APARECIDA DE SOUZA FERREIRA DE JESUS

**CEFAPRO E SUAS AÇÕES METODOLÓGICAS: O LUGAR DA LEITURA NO
DISCURSO PEDAGÓGICO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística, sob a orientação da Prof^a. Dra. Eliana de Almeida.

**CÁCERES-MT
2020**

Walter Clayton de Oliveira CRB 1/2049

J58c JESUS, Aparecida de Souza Ferreira de.
Cefapro e Suas Ações Metodológicas: O Lugar da Leitura no
Discurso Pedagógico / Aparecida de Souza Ferreira de
Jesus - Cáceres, 2020.
74 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso
(Dissertação/Mestrado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu
(Mestrado Acadêmico) Linguística, Faculdade de Educação e
Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de
Mato Grosso, 2020.

Orientador: Eliana de Almeida

1. Análise de Discurso. 2. Discurso Pedagógico. 3. Língua e
Linguagem. 4. Ensino de Leitura. 5. Sujeito-Professor. I.
Aparecida de Souza Ferreira de Jesus. II. Cefapro e Suas Ações
Metodológicas: O Lugar da Leitura no Discurso Pedagógico: .

CDU 801

APARECIDA DE SOUZA FERREIRA DE JESUS

**CEFAPRO E SUAS AÇÕES METODOLÓGICAS: O LUGAR DA LEITURA NO
DISCURSO PEDAGÓGICO**

BANCA EXAMINADORA

Prof.(a) Dr.(a) Eliana de Almeida.
Orientadora – PPGL/UNEMAT

Prof.(a) Dr.(a) Silvia Regina Nunes
Avaliador(a) Interno(a) – PPGL/UNEMAT

Prof.(a) Dr.(a) Maria Onice Payer
Avaliador(a) Externo(a) – CAPES/MEC/UNIVAS

APROVADA EM: 23/07/2020

DEDICATÓRIA

À minha família, em especial às minhas filhas, Rayane e Gabrielly, por compreenderem os momentos de ausência e dedicação aos estudos.

Ao esposo, que mesmo com dificuldades na compreensão da ausência, comemorava sempre as minhas vitórias.

Ao meu sobrinho Alexandre Ferreira Alencar, por fazer parte de maneira tão presente nos períodos das aulas em Cáceres.

Às amigas que respeitaram sempre os momentos que eu estava “comendo letrinhas”, em especial a Rosalva Pereira Alencar, pelo companheirismo e apontamentos significativo nos processos de estudos.

À Orientadora Eliana de Almeida, pela compreensão do meu processo de pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À

Deus,

fonte

de

sabedoria.

À minha família, pelos incentivos prestados em momentos menos fáceis e que sempre me apoiaram incondicionalmente.

Agradeço imensamente a professora *Dra. Eliana de Almeida*, pela oportunidade e prestígio de tê-la como orientadora desse trabalho de dissertação. Meus respeitosos agradecimentos e admiração.

Meu especial agradecimento à professora *Dr^a. Maria Onice Payer (CAPES/MEC/UNIVAS)*, que gentilmente atendeu ao convite para participação como membro da banca desse trabalho e pelas valiosas discussões em seus textos sobre o “ensino de língua”, que foram fundamentais para os fios discursivos à

produção desta dissertação.

À professora *Dra. Silvia Regina Nunes* (PPGL/UNEMAT), que gentilmente aceitou o convite para participar da banca examinadora da qualificação e defesa desta dissertação e pelas discussões propostas em suas aulas, que contribuíram de modo significativo para este trabalho.

Ler é haver-se com a letra, seus desvios, labirintos, atalhos. Ler é se confrontar com o impensado, com o simbólico, com o sentido em devir. É um risco. (FEDATTO, 2016)

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo compreender os modos pelos quais, no/pelo ensino da língua, vêm se produzindo sentidos sobre a leitura, bem como vem se instituindo a posição sujeito professor nos projetos do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da educação Básica (Cefapro), em análise, sobre a atuação do professor em sala de aula. Estabelecemos como pergunta central de nossa pesquisa compreender *De que modo os projetos de Formação continuada (Cefapro) significam a posição sujeito professor na relação com o ensino de leitura? E, de que modo, essa relação passa/tem a ver com o ensino de língua?* A pesquisa aqui apresentada consiste na análise dos projetos de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, produzidos por professores formadores de Língua Portuguesa do Cefapro, nos anos de 2017 e 2018, subsidiada pelos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos da Análise de Discurso, de linha francesa. Trata-se de uma teoria que tem como objeto o discurso, definido por Orlandi (2000), como a palavra em movimento, uma prática de linguagem, em que a língua, enquanto trabalho simbólico, produz sentido.

Palavras-chave: 1. Análise de Discurso; 2. Discurso Pedagógico; 3. Língua e Linguagem; 4. Ensino de leitura e 5. Sujeito-professor

ABSTRACT

This dissertation aims to understand the ways in which, in the teaching of the language, meanings about reading have been produced, as well as establishing the position of subject teacher in the projects of the Training and Updating Center for Basic Education Professionals (Cefapro), in analysis, about the teacher's performance in the classroom. We established as a central question of our research to understand How the projects of Continuing Education (Cefapro) signify the subject-teacher position in relation to the teaching of reading? And, in what way, does this relationship pass / have to do with language teaching? The research presented here consists of the analysis of the continuing education projects for Portuguese Language teachers, produced by teachers who teach Portuguese at Cefapro, in the years 2017 and 2018, subsidized by the theoretical-epistemological and methodological assumptions of Discourse Analysis, in line French. It is a theory that has as its object the discourse, defined by Orlandi (2000), as the word in movement, a practice of language, in which the language, as a symbolic work, produces meaning.

Keywords: 1. Discourse Analysis; 2. Pedagogical Discourse; 3. Language; 4. Teaching reading and 5. Subject-teacher

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	12
-------------------	----

CAPÍTULO 1

A PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM MODO DE OLHAR O OBJETO.....	15
--	----

CAPÍTULO 2

O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO: O SUJEITO E SUJEITO-PROFESSOR.....	26
--	----

CAPÍTULO 3

TEXTO E LEITURA: O EFEITO DISCURSIVO.....	35
---	----

CAPÍTULO 4

PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO	42
---	----

CAPÍTULO 5

A POSIÇÃO SUJEITO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA.....	60
--	----

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
---------------------------	----

REFERÊNCIAS.....	71
------------------	----

APRESENTAÇÃO

“O dizer não é propriedade particular. As palavras não são nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa em ‘nossas’ palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ao controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele”. (ORLANDI, 2000, p. 32)

Esta dissertação insere-se na área de concentração denominada Estudo de Processos Linguísticos do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística da Universidade Estadual de Mato Grosso (Unemat), vinculada à linha de pesquisa Estudo de Processos Discursivos.

A pesquisa consiste na análise discursiva dos projetos de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, produzidos por professores formadores de Língua Portuguesa do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da educação Básica (Cefapro), subsidiada pelos pressupostos teórico-epistemológicos e metodológicos da Análise de Discurso, de linha francesa. Para Orlandi (2000), o discurso é definido como a palavra em movimento, como prática de linguagem, em que a língua, enquanto trabalho simbólico, produz sentido.

Propomo-nos compreender os modos pelos quais, na/pela língua, produz-se sentidos sobre a leitura, bem como sobre a posição sujeito professor, nos projetos em análise, para atuação em sala de aula. Desse modo, estabelecemos como pergunta central de nossa pesquisa, a seguinte: *De que modo os projetos de Formação continuada (Cefapro) significam a posição sujeito professor na relação com o ensino de leitura?*

E, *de que modo, essa relação tem a ver com o ensino de língua?*

No intuito de responder tais questionamentos, organizamos o trabalho em cinco capítulos, tais como:

No primeiro capítulo, *A perspectiva discursiva: um modo de olhar o objeto*, buscamos problematizar o tema leitura, pelos fundamentos da Análise de Discurso, no que concerne ao ensino de leitura e a classificação trazida pelos resultados do Ideb, que separa os chamados alunos *proficientes* dos chamados *não proficientes* em leitura na escola, reforçando o imaginário de que, no Brasil, alunos e professores não lêem, não gostam de ler, mobilizando sentidos pré-construídos no Brasil que atravessam o discurso pedagógico. Ainda, neste capítulo apresentamos os projetos, que ora se constituem como material de leitura, tomados,

portanto, enquanto espaço de funcionamento discursivo da língua, no qual se inscrevem as regularidades do discurso pedagógico.

No segundo capítulo, *O funcionamento do discurso pedagógico: o sujeito e sujeito-professor*, a partir da obra de Orlandi (1996), *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*, apresentamos o funcionamento do discurso pedagógico e o modo como a autora o define, pondo em questão a sua relação com o discurso lúdico, o polêmico e o autoritário. E, ainda, buscamos, de modo breve, situar a noção de sujeito e posição-sujeito professor no funcionamento do discurso pedagógico.

No terceiro capítulo, *Texto e leitura numa dimensão discursiva*, apresentamos as discussões teóricas sobre texto, considerando-o em suas condições de produção, passando a ser lido como discurso e não como texto. O texto, como discurso, por estar na relação com os já-ditos, no real, na materialidade, constitui-se lugar de funcionamento da linguagem. A leitura, na relação com as determinações sócio-históricas, é parte constitutiva das determinações históricas dos processos de significação. Ainda, neste capítulo, é exercitado um modo de pensar a prática pedagógica no ensino da leitura.

No quarto capítulo, *Projetos de Formação Continuada: um gesto de leitura*, enveredamos no processo de compreensão dos modos pelos quais na/pela língua, os projetos de formação continuada de Língua Portuguesa do Cefapro de Pontes e Lacerda, vêm se produzindo sentidos sobre a leitura e a posição sujeito professor para atuação em sala de aula. Assim, trazemos as seqüências discursivas dos Projetos de Formação, produzidos em 2017 e 2018, que compreendem as discursivizações sobre o ensino da leitura e a posição-sujeito professor.

No quinto capítulo, *A posição sujeito professor na relação com o ensino de língua*, apresentamos as formulações dos projetos de formação dos professores de Língua Portuguesa para o ensino de leitura e a relação com o ensino de língua. A partir dessas formulações compreendemos o funcionamento das diferentes posições sujeito, tanto do sujeito professor quanto do sujeito formador, bem como os processos discursivos de repetição.

Nas considerações finais, propomos um ensino de leitura que considera os sujeitos de linguagem, em seus processos de identificação na relação com as línguas e suas memórias. Ou seja, a escola precisa saber lidar com o real da língua, do sujeito e da história de modo efetivo, uma vez que sujeitos e textos são constituídos na/pela língua. Qualquer que ela seja. Pois, a língua é a base material dos processos de significação. (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 1996) No que concerne ao ensino da leitura, em geral, esta base, a língua, é pouco trabalhada, vista

de modo transparente, como se fosse já de domínio do sujeito. No processo de constituição do sujeito, sabemos haver situações em que há mais de uma língua que o constitui. Conforme a história dessa constituição, essas línguas podem funcionar em dimensões distintas, como língua nacional e, ao mesmo tempo, como língua materna. (PAYER, 2006, 2011) Muitas vezes, o trabalho com a leitura é desenvolvido com a ilusão da completude e da transparência da linguagem, como se as palavras do texto dissessem tudo, por si mesmas, bastando decodificá-las.

CAPÍTULO 1

A PERSPECTIVA DISCURSIVA: UM MODO DE OLHAR O OBJETO

A busca de caminhos que contribuam com o processo de ensino-aprendizagem da leitura na escola, em especial no ensino Fundamental, está sendo, com muita frequência, discutido por especialistas da área e professores. Ao debruçar-nos sobre o tema da leitura neste trabalho, pelos fundamentos da Análise de Discurso (AD), consideramos de fundamental importância a relação entre língua/leitura, os pré-construídos sobre o ensino de língua, leitura e o fato de que os sentidos são produzidos em condições históricas específicas.

Problematizar a leitura, pelos fundamentos da Análise de Discurso, é pensá-la enquanto lugar de funcionamento da língua, sendo esta passível de falha, sujeita a deslizos e ao equívoco. Para a Análise de Discurso, a língua constitui-se pela incompletude, cuja exterioridade, o que muito importa, produz a articulação entre o simbólico e o político, ou melhor, o trabalho de interpretação e de produção de sentidos. É nessa perspectiva que constituímos a relação língua/leitura o lugar de ancoragem às nossas questões.

No que concerne ao ensino de leitura, hoje, temos, na Escola, o exercício à homogeneização linguística do sujeito-aluno, sujeito dessa sociedade heterogênea, historicamente diversa, através do livro didático e seus manuais de uso. O ensino de leitura confunde-se com o ensino da língua nacional, instrumento de domínio do estado, como se fosse única. Desse modo, as práticas pedagógicas de ensino da leitura visam apagar o funcionamento da língua materna, fundante do psiquismo que constitui o sujeito desde a tenra idade. Nesse sentido, Payer (2011) afirma a língua ser tomada “[...] como algo consagrado à norma, à correção, à prova, como a língua (a ser) aprendida na escola, cujo domínio faz de seu usuário leitor eficiente e bom falante [...]”.

Temos também, na escola, uma classificação que separa os chamados alunos *proficientes* dos chamados *não proficientes* em leitura. Podemos observar, na descrição dos resultados do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como se avalia a leitura e a interpretação no “Português” e a “Resolução de Problemas”, na Matemática, dos alunos do 5º Ano e 9º Ano do Ensino fundamental e 3º Ano do Ensino Médio. A descrição de dados de “Português”, em nível nacional, conforme a última avaliação realizada em 2017, apresenta os resultados seguintes:

5º Ano - Alunos Insuficientes, 13% (quase nenhum aprendizado na leitura); alunos básicos, 31% (pouco aprendizado na leitura); alunos proficientes, 35% (aprendizado esperado na leitura) e alunos avançados 21% (além da expectativa na leitura) e alunos do 9º Ano – Alunos Insuficientes, 16% (quase nenhum aprendizado na leitura), alunos básicos, 50% (pouco aprendizado na leitura), alunos proficientes, 28% (aprendizado esperado na leitura) e alunos avançados 06% (além da expectativa na leitura). (QEDU, 2017)

As designações acima, *alunos insuficientes, alunos básicos, alunos proficientes, pouco/muito aprendizado na leitura* produzem o efeito de *maus leitores na escola*, bem como os programas de avaliação de larga escala, como o Programa Internacional de Avaliação do Estudante – Pisa e as avaliações do SAEB, realizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, que colocam o Brasil nos últimos lugares em relação à leitura.

Esses programas e sistemas avaliativos reforçam o imaginário, produzem os sentidos pré-construídos de que, no Brasil, “o aluno não lê”, que “o aluno não sabe ler”, que “a prática da leitura não está presente na escola”, que “os educadores leem pouco, por isso não formam leitores”, que “os alunos estão chegando no ensino médio sem saber ler”. Essas formulações referidas à leitura significam um não saber ler generalizado, cujos sentidos historicamente construídos são paráfrases da distância entre a instituição escolar e o ensino de leitura.

Os pré-construídos sobre leitura, na escola, culpabilizam o professor, como que “não está preparado para o ensino da leitura”. A distância que separa o aluno e a leitura cristaliza-se em formulações dos próprios docentes, ao repetirem que os estudantes “não gostam de ler”, “não sabem ler” e que “saem da escola sem saber ler”. Para Orlandi (2001, p.31), o modo como os sentidos pré-construídos atravessam o discurso pedagógico, se dá pelo viés da memória discursiva. Para a Análise de Discurso, conforme a autora, é “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” (ORLANDI, 2000, p. 31). O já-dito, que se constitui na história e que nos constitui também, enquanto sujeitos.

O ensino de língua e leitura na escola, segundo Payer (2011), supõe a dupla dimensão do objeto de ensino, língua nacional e língua materna, pois o sujeito de linguagem assim se constitui. Essa posição impõe-nos à pergunta, em aulas de leitura, como são trabalhados na escola o ensino de língua nacional e língua materna? Na escola, como se constitui o sujeito leitor? Ainda, os saberes sobre a língua já dados ao aluno são considerados, na escola? Segundo Payer (2011), o ensino de língua, na escola, deve supor simultaneamente o ensino da língua nacional e o da língua materna, apontando para o silenciamento imposto sobre a língua

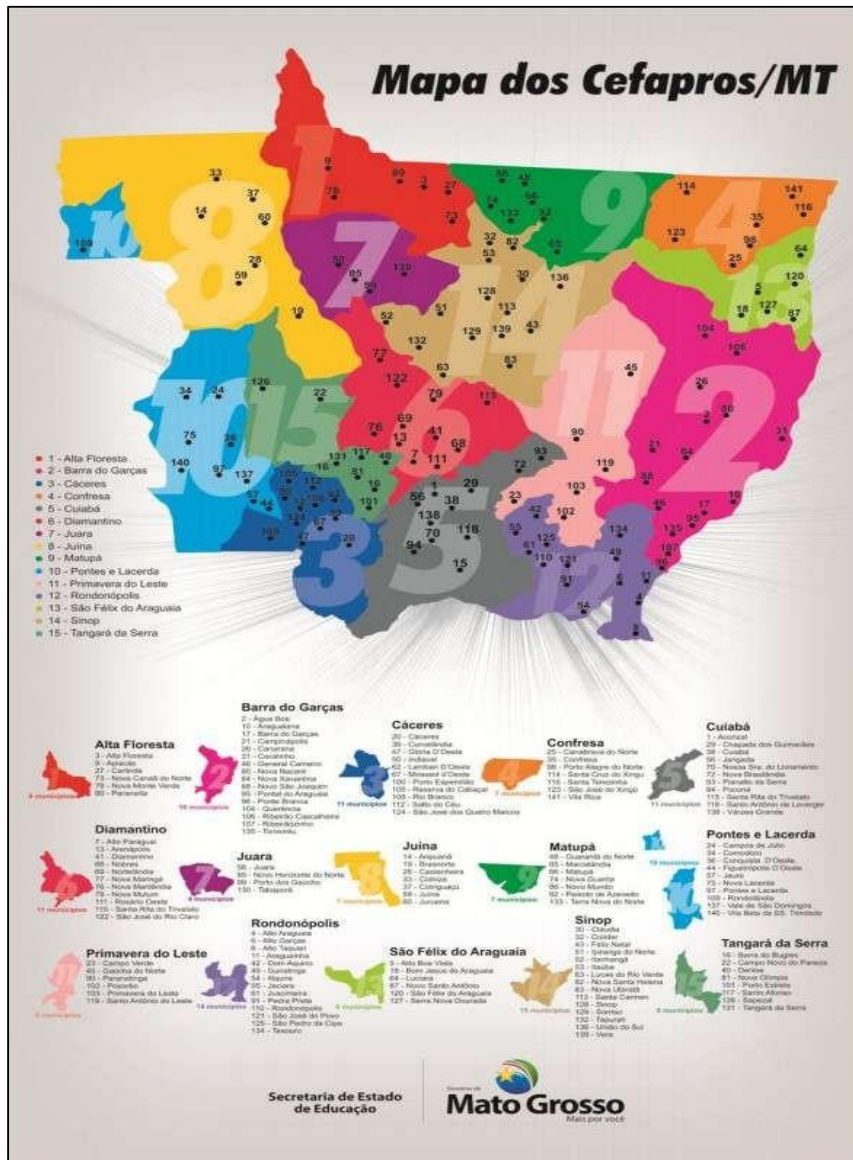
materna. Para a autora, o sujeito leitor, tomado pela memória do dizer, produz sentidos na relação com a história de leitura que o constitui, conforme veremos mais adiante.

O processo de ensino da leitura, sob a forma de Projetos da formação continuada do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (Cefapro), de Pontes e Lacerda, compõe o material de leitura que constituímos para este trabalho. Diante das condições de produção compreendidas nos projetos, em relação às questões que elencamos acima, a partir de Orlandi e Payer, estabelecemos como pergunta central de nossa pesquisa, a seguinte: *De que modo os projetos de Formação continuada (Cefapro) significam a posição sujeito professor na relação com o ensino de leitura? E, de que modo, essa relação passa/tem a ver com o ensino de língua?*

O Cefapro de Pontes e Lacerda faz parte de um total de 15 (quinze) Cefapros no Estado de Mato Grosso, considerados como unidades administrativas vinculadas à Secretaria de Educação e Cultura – Seduc/MT, que tem como política a formação dos profissionais da Educação Básica, articulada aos pressupostos orientadores voltados para *a concepção de formação na rede estadual de ensino, que compreende um ‘continuum’ de desenvolvimento ao longo de toda a vida; na concepção de Formação inicial e continuada dos professores: formação inicial efetuada em curso que tenha uma base teórica sólida e formação continuada entendida como todo o processo formativo que ocorre depois da formação inicial e na concepção de formação inicial e continuada dos funcionários de escola, compreendidos como educadores.* (MATO GROSSO, 2010)

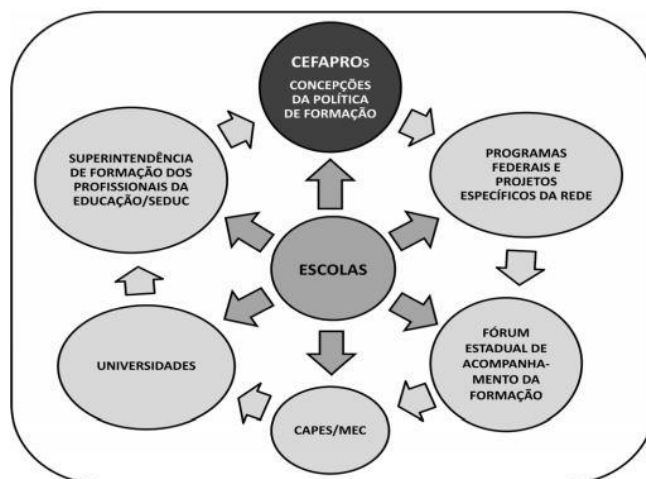
Os profissionais que atuam nos Cefapros são os professores efetivos da rede estadual de educação. Diretor, Coordenador e Professores Formadores ingressam à diretoria do Cefapro após serem aprovados em seletivos, organizados pela Superintendência de Políticas de Desenvolvimento Profissional – SPDP/SEDUC-MT.

Estes centros foram de maneira gradativa sendo implantados no Estado, a partir de 1997. Os primeiros Cefapros a serem criados foram os de Cuiabá, Diamantino e Rondonópolis. Em seguida, os de Sinop, São Félix do Araguaia, Matupá, Juara e Cáceres; Juína, Alta Floresta, Barra do Garças e Confresa, e respectivamente, Tangará da Serra. Por último, em 2008, foram criados os Cefapros de Pontes e Lacerda e Primavera do Leste. Criados, conforme documento da Política de Formação (2010) como pontos estratégicos de fortalecimento de uma política integrada de formação. O mapa abaixo apresenta a localização de cada Cefapro dentro do Estado, com seus respectivos municípios atendidos.



Fonte: https://www.researchgate.net/figure/Figura-01-Mapa-dos-CEFAPROS-MT_fig1_314414992

Com a visão de papel estratégico dos Cefapros em relação ao ensino, o Estado, através de sua política de formação, apresenta uma concepção de trabalho em rede, de fortalecimento de uma política integrada de formação ao docente, *conforme podemos ver na figura abaixo:*



Fonte: (MATO GROSSO, 2010)

Para o atendimento dessa política e de seus pontos estratégicos de atuação, os Cefapros têm como um dos desafios “[...] tomar a prática das escolas como referência para a formação [...] no cumprimento de suas finalidades: formação continuada dos profissionais, o uso das novas tecnologias no processo ensino-aprendizagem e a inclusão digital na rede pública de ensino”. (MATO GROSSO, 2010, p. 22)

O material, assim, constitui-se de projetos produzidos para a formação continuada de professores de Língua Portuguesa, do Ensino Fundamental, anos finais (6º ao 9º Ano) e Ensino Médio, do Cefapro de Pontes e Lacerda-MT, no ano de 2017 e 2018. Os projetos em análise decorrem de uma proposta de formação que parte dos dados da Prova Brasil (SAEB), das análises dos Objetivos de Aprendizagem, previstos no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGeduca/Seduc-MT) e dos documentos oficiais (Orientações Curriculares de Mato Grosso, Base Nacional Comum Curricular e Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCN+EM)).

O trabalho, em uma instituição educativa, é regulado por documentos oficiais, o que é a materialização das políticas do Estado, ao versarem sobre os modos e perspectivas de ensino que devem ser seguidos. Os projetos desenvolvidos no Cefapro de Pontes e Lacerda para a formação, atualização e desenvolvimento profissional do docente, consideram dois pontos importantes para sua construção, que são as políticas públicas educacionais e os diagnósticos da comunidade escolar. Logo, tais projetos estão condicionados a orientativos da Superintendência de Políticas e Desenvolvimento Profissional (SPDP/SEDUC-MT) e articulados ao Projeto maior do Cefapro, o PPDC (Projeto Político de Desenvolvimento do Cefapro).

Assim, o processo de formação continuada é construído pelos professores da área de conhecimento, sendo que o polo de Pontes e Lacerda compõe-se de 10 municípios, a partir dos quais contamos com um total de 27 (vinte sete) escolas estaduais e 72 (setenta e duas) escolas municipais. Nos anos de 2017 e 2018, foram produzidos no Polo 17 (dezesete) projetos para formação dos professores, dos quais, 8 (oito) tinham como proposta o trabalho com a leitura. Logo, selecionamos desses 8 (oito) projetos, os 2 (dois) projetos que foram produzidos por professores formadores de Língua Portuguesa do Cefapro, direcionados a professores de Língua Portuguesa em sala de aula. Disciplina esta que se dá como espaço à produção e trabalho com a leitura.

Dando ênfase a pesquisa do SAEB, já citada acima, como algo provocativo à elaboração de projetos que possam contribuir com a questão da leitura, considerando um resultado ínfimo do Saeb, o Cefapro, em torno dessa necessidade, elabora seus projetos. Com base numa avaliação pouco específica em relação à leitura, tomamos como material de leitura os 2 (dois) projetos voltados para os professores de Língua Portuguesa do polo, sendo um elaborado no ano de 2017 e o outro no ano de 2018. Como se vê, o SAEB avalia a leitura no Brasil, classificando-a, pelos resultados, como ruim em relação à escola.

Nestes anos de atuação no Cefapro, da posição de professora formadora, atuando na gestão, como diretora, é possível observar as angústias dos professores formadores em buscar a melhoria das condições de produção da leitura, no querer ajudar os docentes na superação desse desafio em sala de aula. Assim, vários questionamentos são colocados: onde está o problema, no modo como concebemos o sujeito? A língua? A leitura? No modo como as políticas públicas são pensadas para a educação? Enfim... Assim, debruçamo-nos sobre esses questionamentos, dentre outros, tomando os pressupostos discursivos como o nosso fio condutor para compreender melhor as propostas de formação, aventurando-nos aos possíveis deslocamentos em relação à formação do professor para o ensino de língua/leitura.

Nesse sentido, neste trabalho, temos como objetivo compreender os modos pelos quais, na/pela língua, vêm se produzindo sentidos sobre a leitura, bem como compreender a posição sujeito professor, nos projetos em análise, para atuação em sala de aula. Assim, passamos a descrever os projetos. O projeto de 2017, número 1, apresenta-se pelo título, *Competência leitora e escritora: o texto como unidade de ensino, (P1)*; e o projeto de 2018, número 2, tem o título, *Sequência Didática como procedimentos Metodológicos: o texto como unidade de ensino, (P2)*.

Os projetos números 1 e 2, trazem uma capa, na qual se apresenta o *slogan* da Secretaria Estadual de Educação e do Cefapro de Pontes e Lacerda, o título, os nomes dos professores formadores responsáveis pelo projeto, local e data. Vale dizer que o *slogan* da Secretaria e do Cefapro legitimam os projetos como documentos oficiais do Estado. Além da capa, os projetos trazem alguns elementos estruturantes próprios do ritual, tais como a Identificação; Introdução/Justificativa; Base Teórica; Objetivos Geral e Específicos; Metodologia; Cronograma de Realização e Referências Bibliográficas, sobre o que nos deteremos em apresentar.

Especificamente, em relação ao Projeto 1, na Identificação, é apresentada a proposta de formação, o público alvo e o que se pretende com o projeto, conforme podemos ver abaixo:

A Ação Formativa pretende propor aos/às professores(as) de Língua portuguesa (LP) momentos reflexivos que os auxiliem na compreensão da função social da leitura e da escrita, os conceitos e concepções subjacentes nos documentos curriculares oficiais e, conseqüentemente, a função social da escola e a profissionalidade docente, para, assim, subsidiar o planejamento de ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula [...]. (CEFAPRO, 2017)

A Introdução/Justificativa trata dos dados e resultados do SAEB 2015, em relação aos níveis de cada escola do polo, que materializam a chamada Proficiência na leitura, além de apresentar argumentos de que a formação continuada produzirá efeitos para a superação dos baixos níveis de leitura apresentados pelo IDEB. O projeto está pautado, teoricamente, no discurso do desenvolvimento de competências e habilidades na leitura, em especial as previstas nas matrizes de referência, de Língua Portuguesa do SAEB, conforme podemos ver:

[...] ampliar as habilidades previstas nas matrizes e nos Objetivos de Aprendizagem, para dar acesso às diferentes práticas de leitura e de escrita que fundamentam a vida social nas esferas públicas, estabelecendo relações significativas entre essas práticas e a vida cotidiana dos alunos[...]. (CEFAPRO, 2017)

O projeto traz em sua base a definição de uma teoria que visa sustentar a proposta de formação, por isso parece, a princípio, operar com diversas teorias linguísticas que se definem como o Interacionismo Sócio-Discursivo, Linguística textual, dentre outras. Ainda, os projetos consideram também a teoria de gêneros textuais e discursivos. Os nomes dos pesquisadores trazidos no projeto como referência, dentre outros, são Irandé Antunes (2009),

Costa Val (2006), Joaquim Doz (2010) e Bakhtin (1992). O projeto 1 faz, também, referências às Orientações Curriculares de Mato Grosso (OC-MT) e aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

Como objetivo geral, o projeto 1 propõe um trabalho interdisciplinar como meio para desenvolver as habilidades de leitura e escrita. Dessa forma, apresenta-se como objetivo:

Propor aos docentes de LP momentos de reflexão e apropriação de dados, dos conceitos e concepções presentes nos documentos curriculares oficiais, e auxiliá-los na construção do planejamento, e, assim, fazer perpetrar interferências significativas no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita, de forma interdisciplinar. (CEFAPRO, 2017)

Nos Objetivos específicos a questão do texto é abordada ora como objeto de ensino, ora como unidade básica de ensino, não apresentando nenhum objetivo direcionado especificamente à leitura. Vejamos os objetivos propostos:

Instigar a busca pela fundamentação teórica da prática pedagógica, de modo que os docentes se apropriem das concepções de ensino de LP e desenvolvam essa prática, **utilizando o texto como objeto de ensino**; Compreender a função social da escola e a profissionalidade docente no compromisso de desenvolver uma educação, que auxilie na construção de sujeitos conscientes do seu papel social, pleno de cidadania; Refletir e se apropriar dos dados das avaliações externas e internas e a inserção desses dados no planejamento das ações pedagógicas; Orientar e mediar a construção de ações interventivas que garantam os direitos de aprendizagem previstos nas Matrizes de Referência e nos currículos oficiais, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e coerente com as políticas públicas; Compreender os limites curriculares propostos nas matrizes de Referência e nos Objetivos de Aprendizagem e, assim, ampliar as habilidades previstas nesses documentos; Orientar para que os docentes de LP fomentem, nas escolas, a interdisciplinaridade, a partir da proposta de formação, **utilizando o texto como unidade básica de ensino**. (CEFAPRO, 2017) (Grifos nossos)

Em termos metodológicos, a formação é pensada de forma semipresencial. Os momentos presenciais são dedicados aos estudos teóricos/metodológicos, oficinas didáticas e socialização dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula. Os momentos à distância estão pautados na aplicação/transposição didática e organização da socialização. Dessa forma, é apresentado, no projeto, um cronograma de atendimento aos polos dos municípios, de maio a outubro, dividido em quatro etapas. Na primeira etapa, propõem-se reflexões sobre os conceitos e concepções de Língua Portuguesa para apresentar e problematizar as bases teóricas e metodológicas apropriadas ao trabalho da disciplina. A partir da segunda etapa, é

apresentado um trabalho com a Sequência Didática, a partir do Modelo Didático de Gênero, a análise dos Objetivos de Aprendizagem previstos no sistema SigEduca, desenvolvimento de oficinas para análise e apropriação dos dados do IDEB e socialização dos planejamentos produzidos pelos professores cursistas. No projeto, ainda, propõe-se desenvolver em cada etapa avaliação da formação, com questionamentos provocativos como meio de complementar as etapas subsequentes. No projeto é prevista uma carga horária, presencial, de 8 (oito) horas para cada etapa de formação. Por fim, as referências bibliográficas inscrevem-se em teóricos da teoria de Gêneros Discursivos e Gêneros textuais.

O projeto 2, por sua vez, inicia-se com o título *Sequência Didática como procedimentos Metodológicos: o texto como unidade de ensino*, a identificação da professora formadora responsável, a descrição do público alvo da formação, a carga horária e na mesma página começa a apresentar os elementos estruturantes do projeto, como: justificativa, objetivo geral e específicos, metodologia, cronograma, recursos didáticos, avaliação e referências bibliográficas.

A justificativa se assemelha ao projeto número 1, pois são abordados os dados dos resultados do SAEB 2017, pontuando as habilidades de leitura como maiores desafios a serem superados. No projeto 2 são apresentados os seis eixos da matriz de referência do SAEB, nos quais estão relacionadas as habilidades de leitura, são eles: Procedimentos de Leitura, Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística.

Em seguida é apresentado o objetivo geral, o qual propõe *desenvolver estudos teóricos e oficinas para contribuir na construção de projetos de intervenção pedagógica com foco em leitura e escrita*. Intervenção pedagógica compreendida enquanto meio de superação de dificuldades de aprendizagem. Sendo assim, é proposto no projeto 2 o desenvolvimento de Planos de Intervenção Pedagógica paralelo aos estudos teóricos, o que parece propor um jogo de formação e intervenção pedagógica. Dos objetivos específicos, destacamos um que se relaciona à leitura, como em: *propiciar momentos de estudos e reflexões dos paradigmas de ensino de Língua Portuguesa para fortalecer o trabalho com a leitura e escrita*. No projeto são apresentados outros objetivos que acreditam *fortalecer o trabalho com a leitura e escrita*, são eles:

Analisar os dados dos eixos com menor índice de aproveitamento de cada escola que será atendida; Desenvolver oficinas para construção de projetos de intervenção pedagógica que garantam os direitos de aprendizagem previstos nas Matrizes de Referência e nos currículos oficiais; Compreender a função social da escola no compromisso de desenvolver uma educação de qualidade; Fomentar o planejamento interdisciplinar tendo o texto como unidade básica de ensino utilizando a Sequência Didática; Propiciar momento de socialização dos resultados obtidos com os projetos de intervenção pedagógica. (CEFAPRO, 2018)

Em termos metodológicos, faz-se uma projeção de desenvolvimento do projeto, dividido em duas etapas, pensadas de forma semipresencial, de abril a outubro, em todos os municípios que compõem o polo. O que se propõe a trabalhar em cada etapa da formação se assemelha à metodologia do projeto 1. O Projeto 2, propõe, ainda, a leitura de capítulos de livros que trabalham a redação e textualidade, gêneros orais e escritos na escola e produção escrita e dificuldades de aprendizagem, mas sem deixar claro em quais etapas acontecerão as leituras propostas.

Os recursos didáticos pretendidos, basicamente, se restringem a textos impressos, vídeos e *internet*. A avaliação proposta restringe-se à oralidade, nos momentos de socialização das intervenções pedagógicas.

Tanto o Projeto 1, quanto o Projeto 2, foram, supostamente, pautados como resposta ao discurso do baixo índice em Proficiência na leitura, remetendo a número, classificação em escalas, cálculo, matemática, cifras, economia. Base da lógica do discurso neoliberal predominante nos sistemas de avaliações estatais atuais. Como se vê, a leitura e a escrita são os maiores responsáveis pelo baixo rendimento dos estudantes, considerando os dados das avaliações realizadas no nível de Estado, Mato Grosso (ADEPE/MT) e no nível Nacional (SAEB). Os projetos reforçam que a capacidade de ler e escrever de modo competente constitui-se como a maior dificuldade do estudante, no polo do Cefapro, de Pontes e Lacerda-MT.

Os dois projetos sustentam-se no discurso do fracasso da leitura e escrita, o chamado “fracasso escolar” da educação brasileira, e no discurso da superação da falta de qualidade de aprendizagem do estudante, justificando a necessidade da formação continuada para a superação dos conflitos geradores do fracasso escolar. Uma proposta de formação que também se sustenta na má qualidade do ensino e que constrói a imagem do professor no lugar do não saber, da falta, e de que o professor formador a suprirá ao trabalhar as competências e habilidades necessárias ao desenvolvimento de ensino.

Esses projetos, que ora se constituem como material de leitura, tomados, portanto, enquanto espaço de funcionamento discursivo da língua, inscrevem-se pelas regularidades de suas ações metodológicas o lugar da leitura no discurso pedagógico. Alguns traços desse discurso pedagógico serão estudados para a realização das análises dos projetos mais adiante. Para Orlandi (1996), compreender um discurso, é saber *que o sentido está sempre no viés*, a partir das condições de produção dadas.

CAPÍTULO 2

O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO: O SUJEITO E SUJEITO-PROFESSOR

Orlandi (1996), em sua obra *A linguagem e seus funcionamentos: as formas do discurso*, ao tratar especificamente do funcionamento do discurso pedagógico, distingue três tipos de discurso, em seus funcionamentos: o lúdico, o polêmico e o autoritário, tomando como base o referente e os participantes do discurso. Para a autora¹, o discurso lúdico apresenta-se pelo funcionamento de total reversibilidade entre os interlocutores, com uma polissemia aberta, enquanto, no discurso polêmico, essa reversibilidade entre os interlocutores se dá sob certas condições, pelo funcionamento de uma polissemia controlada. Já no discurso autoritário, o funcionamento discursivo se dá pela não reversibilidade, cuja polissemia de sentidos é contida e o referente é ocultado pelo dizer. Ou seja, a distinção entre esses discursos se dá pelo grau de polissemia que rege seus funcionamentos, uma vez que a polissemia, possibilidade de sentidos outros, do diferente, produz o deslocamento e a ruptura dos processos de produção de sentidos.

Para a Análise de Discurso, há dois processos que se articulam na produção do discurso, sendo o parafrástico e o polissêmico. No processo parafrástico há a estabilização dos sentidos, há sempre algo que se mantém em todo dizer. Já no polissêmico, há uma tensão entre o discurso e o contexto histórico social, que aponta para o deslocamento do mesmo, do garantido, do sedimentado. O processo de produção de sentidos sustenta-se no conflito entre o mesmo e o diferente, entre a paráfrase e a polissemia.

¹ A tipologia é revisitada com razão, segundo o que penso. E o é porque corresponde a um real da linguagem e é exemplar na prática pedagógica. Eu a pensei procurando não seguir um procedimento externo, ou seja, eu não queria buscar elementos externos para falar dele. Procurei respeitar o que eu considerava teoricamente relevante na caracterização do discurso: a relação paráfrase/polissemia, a relação entre os locutores, a relação dos locutores com a constituição do referente, do objeto do discurso. (*TEIAS: Rio de Janeiro, ano 7, nº 13-14, jan/dez 2006.*) - ENTREVISTA. 1. ANÁLISE DE DISCURSO: CONVERSA COM ENI ORLANDI. Raquel Goulart Barreto. (<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf>). No livro *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*, Orlandi faz uma revisão, uma crítica a ela mesma em relação a classificação do discurso em tipologias, pois segundo a autora “o que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é o seu tipo, é seu modo de funcionamento”. (ORLANDI, 2000, pp. 85-86)

Para Orlandi (2000, p. 36)

[...] Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se)significam. (ORLANDI. 2000, p. 36)

Assim, no discurso, a língua, a ideologia, a história e o próprio sujeito estão sempre em movimento, constituindo-se mutuamente para que se possa produzir sentidos.

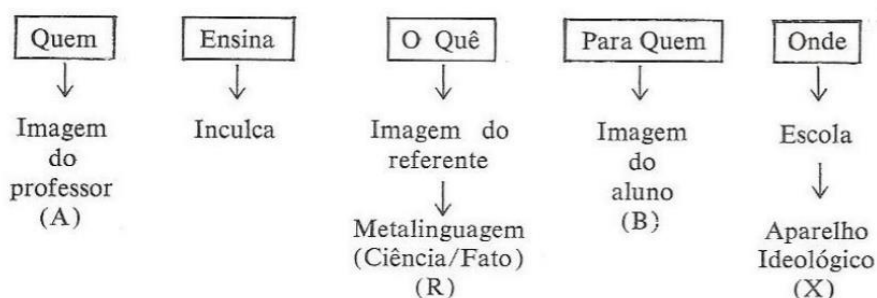
Diante dessa distinção entre os discursos apresentados por Orlandi, nosso foco se restringirá ao Discurso Pedagógico (DP), caracterizado como um discurso autoritário, uma vez que o referente (o objeto de ensino) se faz ausente, e que não há interlocutores em discussão sobre tal referente, havendo apenas a posição sujeito autoritária, como matriz, dona do dizer. É como um discurso autoritário que o Discurso Pedagógico opera a reprodução de sentidos, sustentando-se como espaço dos jogos de poder, como o discurso próprio de uma instituição, a escola.

Para Orlandi, o Discurso Pedagógico tem o prestígio da legitimidade, na medida em que a convenção, pela qual a escola atua, aparece como modelo, como obrigatória. Por isso que é tomado como autoritário, porque não considera as condições de produção e a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. Conforme Orlandi, lemos que “O referente está ‘ausente’, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo”. (ORLANDI, 1996, p.15), que não admite a polissemia e que considera o sujeito como um instrumento de comando. A escola, pelo funcionamento de seu discurso, sustenta-se na relação hierarquizada, em que há uma estabilidade dos papéis dos sujeitos.

O discurso pedagógico não foge a essa dinâmica de tipos: tal como existe atualmente na nossa sociedade, o DP é um discurso autoritário: sua reversibilidade tende a zero (não se dá a palavra), há um agente único (aquele que tem o poder de dizer), a polissemia é contida (se coloca o sentido único), o dizer recobre o ser (o referente está obscurecido). (ORLANDI, 1996, p. 85)

É na escola que a circularidade do discurso pedagógico, prestigiado pelo estatuto da cientificidade, percorre sempre a mesma trajetória para manter o ciclo de permanência da dinâmica social. Ensinar, nessa perspectiva, significa inculcar. É no espaço da instituição que o conhecimento é homogêneo. No espaço escolar, o que é o aluno? O professor? Para Orlandi, o discurso pedagógico funciona a partir do jogo das formações imaginárias, conceito proposto por Pêcheux (2014, p. 82), em que a imagem do aluno é a imagem de quem não sabe e a de quem está na escola para aprender. A imagem social do professor é a daquele que possui o saber e a de quem está na escola para ensinar, de modo que o que é dito pelo professor se converte em conhecimento.

Para melhor compreender o funcionamento dessas formações imaginárias próprias do discurso pedagógico, no interior da escola, Orlandi (1996, p. 16) apresenta o esquema do percurso estrito dessa comunicação pedagógica:



A escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, tem como função principal a reprodução sócio-cultural através do Discurso Pedagógico, em seu funcionamento circular. O discurso pedagógico apresenta-se como transmissor de informações que justificam a sua cientificidade, imbuído da ideologia que regulamentam as ações que validam o próprio modelo escolar, legitimado pela sociedade. Desse modo, a escola é vista pela sociedade como um lugar de poder, de legitimação de dizeres e de neutralidade ideológica. Ao ser compreendida como *não lugar* de posicionamentos político-ideológicos, a escola assume de forma “natural” a posição de poder a ela atribuída socialmente, a de transmissora de conhecimentos. Desse modo, o Discurso Pedagógico está na relação entre a escola e a ciência, sendo o professor o lugar de detentor do conhecimento, pois que toma para si o lugar do próprio cientista.

Outro funcionamento do discurso pedagógico é a busca pela formação de sujeitos

autônomos e conscientes. O discurso pedagógico não possibilita questionamentos, críticas, deslocamentos, etc., ao contrário, é imposto, homogeneizante e predominantemente circular. É o espaço de reprodução da ideologia dominante e das relações de poder, de modo puramente informacional e cognitivo. Indo mais além, o Discurso Pedagógico reproduz e mostra as relações de forças sociohistóricas entre as políticas de Estado e o cidadão. Logo, o discurso pedagógico funciona sem nenhuma neutralidade, mas sim autoritário.

Para Orlandi (1996) o discurso pedagógico se caracteriza,

[...] pela ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um (dentro das regras do jogo evidentemente) poderia ser seu sujeito (credibilidade da ciência), e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor (não haveria tensão portanto), tendo como marca a nominalização. (ORLANDI, 1996, p.28)

Para Orlandi, deslocar o sentido de funcionamento autoritário estabelecido no Discurso Pedagógico implica em questionar a sua homogeneidade, sua neutralidade, circularidade para que atinja seus efeitos. Orlandi (1996) diz que ao possibilitar a crítica, o questionamento, ou algo que gera polêmica, o discurso, o sentido, abre-se à possibilidade de romper com a reprodução de dinâmica circular, que é alienante.

Ainda para descrever o funcionamento do discurso pedagógico, Orlandi afirma que a linguagem dilui seu objeto ao mesmo tempo, em que se cristaliza como metalinguagem: há cortes polissêmicos, as definições são rígidas e encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas. Assim o discurso pedagógico está instituído no sistema institucional que o legitima por meio da organização do próprio sistema, a escola. A questão da metalinguagem distanciando o professor do próprio objeto de ensino, a língua.

O efeito ideológico do Discurso Pedagógico, para Orlandi (1996, p. 32), “está na dissimulação dos efeitos de sentido sob a forma de informação, de um sentido único, e na ilusão discursiva dos sujeitos de serem a origem de seus próprios discursos”. O Discurso Pedagógico, como todo discurso institucional, remete-se ao controle do discurso mencionado por Foucault (2001, pp. 8 - 9), quando trata da ordem do discurso,

[...] em toda sociedade a produção do discurso é ao mesmo tempo controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm

por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade. (FOUCAULT, 2001, pp. 8-9)

O Discurso Pedagógico produz e administra sentidos, controlando o seu funcionamento pelos procedimentos de exclusão, dados pelo suporte institucional. As hierarquias sociais são convertidas em hierarquias escolares, legitimando assim, a perpetuação de uma ordem social. Para a Análise de Discurso, o discurso não é fechado em si mesmo e nem é do domínio exclusivo do locutor: aquilo que se diz significa em relação ao que não se diz, ao lugar social do qual se diz, para quem se diz, em relação a outros discursos.

Na perspectiva discursiva, o discurso é permeado pela tensão e pelo conflito, uma vez que as relações de sentidos são marcadas pela falha e pelo equívoco, já que os sujeitos são afetados pela língua e pela história. Quando o sujeito enuncia, ele tem a ilusão de ter controle sobre o que diz, de controlar os sentidos, esquecendo que é determinado pela história que o atravessa, fazendo com que os sentidos podem vir a ser outros. Como considera Orlandi (2000, p.49).

Ele é sujeito à língua e à história, pois para se constituir, para (se) produzir sentidos ele é afetado por elas. Ele é assim determinado, pois se não sofrer aos efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, não produz sentidos. (ORLANDI, 2000, p.49)

Portanto, o sujeito do discurso é resultado de um entremeio de movimentos metafóricos e metonímicos, paráfrase e polissemia, ao mesmo tempo que ele significa, ele também é significado em suas condições pelos já-ditos do interdiscurso, que sustenta seu dizer. O sujeito é inscrito na/pela memória discursiva e está, por sua vez, inscrito às formações discursivas que o constituem em suas injunções ideológicas. O sujeito é interpelado pela ideologia, dividido pela e na linguagem. Para Orlandi (2000, p. 43), a formação discursiva é “aquilo que numa formação ideológica dada – ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada - determina o que pode e deve ser dito”.

Desse modo, ao considerar o processo complexo de constituição de sujeitos e sentidos, afetados pela língua e pela história, a linguagem não pode ser pensada como mera

transmissão de informação, que seja transparente e cujos sentidos estão restritos às palavras. Segundo Pêcheux (2014), no interior de uma mesma Formação Discursiva coabitam vozes dissonantes que se cruzam, entrecruzam, dialogam, opõem-se, aproximam-se, divergem. Assim, uma Formação Discursiva é constitutivamente frequentada pelo discurso do outro.

O sujeito discursivo não é um sujeito empírico, mas é determinado pelo lugar social que ocupa, pela história e pela ideologia. Assim, sujeito não é sinônimo de indivíduo consciente, dono de suas vontades, capaz de definir o que diz e o que significa, mas sim um sujeito interpelado pela ideologia e afetado pelo inconsciente. Ainda, o sujeito discursivo constitui-se pelo esquecimento/apagamento, mantendo a ilusão de que é a fonte do sentido e responsável pelo que diz.

Sobre esse caráter ilusório, Pêcheux (2014, p.271) atesta que “A forma-sujeito do discurso, na qual coexistem, indissociavelmente, interpelação, identificação e produção de sentido, realiza o non-sens da produção do sujeito como causa de si sob a forma evidência primeira”. Esse efeito da forma-sujeito do discurso tem principalmente como função, mascarar o objeto do esquecimento número um, esquecimento ideológico, pelo viés do funcionamento do esquecimento número dois, que é o esquecimento da ordem da enunciação, pelo qual o sujeito realiza a retomada do seu discurso na busca de explicar o que diz a si mesmo, na ilusão de reformulá-lo e aprofundar o que pensa, se colocando como capaz de controlar o sentido do que fala.

A partir de Pêcheux (2014), em sua obra *Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*, Orlandi (2000, p. 34), diz que o esquecimento número dois,

[...] produz em nós a impressão da realidade do pensamento [...]” e que o esquecimento número um [...] é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia [...]. (PÊCHEUX, 2014 apud ORLANDI, 2000, p.34)

É através da interpelação que o indivíduo se transforma em sujeito, constituído pelo esquecimento do que o determina e, ao mesmo tempo, pela identificação com a formação discursiva que o interpela. Para Pêcheux, “[...] essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, *os traços daquilo que o determina*, são pré-inscritos no discurso do próprio sujeito”. (PÊCHEUX, 2014, p. 150)

Desse modo, a forma-sujeito pode ser caracterizada como a realização da incorporação-dissimulação dos saberes no interdiscurso, o que nessas condições aponta para o efeito de unidade, de evidência do sujeito. Então, o sujeito do discurso se inscreve em uma determinada formação discursiva, pela forma-sujeito, a qual é chamada por Pêcheux (2014) de *posição-sujeito*.

A posição-sujeito, assim, se dá na relação entre o sujeito enunciador e o sujeito do saber, cuja relação é deslocada para as relações de identificação do lugar discursivo com a forma-sujeito histórica (constituição/do interdiscurso) e com a posição-sujeito (formulação/do intradiscurso). Segundo Althusser (1978, p.67), “a ‘forma-sujeito’, de fato, é a forma de existência histórica de qualquer indivíduo agente das práticas sociais”.

Ou melhor:

O modo como o sujeito ocupa seu lugar, enquanto posição, não lhe é acessível, ele não tem acesso direto à exterioridade (interdiscurso) que o constitui. Da mesma maneira, a língua também não é transparente nem o mundo diretamente apreensível quando se trata da significação, pois o vivido dos sujeitos é informado, constituído pela estrutura da ideologia. (PÊCHEUX, 1975 apud ORLANDI, 2000, p. 49)

Com isso, todo sujeito ao se colocar em uma determinada situação, em uma determinada posição, produz sentidos que se remetem à formação discursiva na qual se inscreve. O mesmo indivíduo pode assumir em diferentes formações discursivas, diferentes sujeitos. A isso, Orlandi (2000) diz que:

[...] os sujeitos são intercambiáveis [...] o que digo deriva seu sentido, em relação à formação discursiva em que estou inscrevendo minhas palavras, de modo equivalente a outras falas que também o fazem dessa mesma posição. Quando, ao abrir a porta para um filho altas horas da madrugada, a mãe fala “Isso são horas?” ela está, na posição-mãe, falando como as mães falam [...] podemos até dizer que não é a mãe falando, é sua posição. Ela aí está sendo dita. E isso a significa. Isso lhe dá a identidade. Identidade relativa a outras: por exemplo na posição de professora, de atriz etc. (ORLANDI, 2000, p. 49)

A forma como o sujeito toma o seu lugar ideológico, enquanto posição, não se dá de forma direta à exterioridade que o constitui, como também, da mesma forma a língua não é transparente e nem o mundo, quando se trata da significação. Para a Análise de Discurso, o sujeito é formado a partir de uma rede de memórias, que são acionadas pelas formações discursivas, que representam diferentes posições-sujeitos em seu discurso. É por isso que o

sujeito não é a fonte do sentido. A formação discursiva, assim, se configura numa matriz de sentido, pois, é o lugar da interpelação ideológica do sujeito.

O sujeito é interpelado pela ideologia, em seu funcionamento social, e afetado pelo inconsciente, em seu funcionamento individualizado, como vemos em Pêcheux (2014, p. 139, grifos do autor) sobre a *ideologia e o inconsciente*:

[...] caráter comum das estruturas-funcionamentos [...] o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências 'subjetivas'*, devendo entender-se este último adjetivo não como 'que afetam o sujeito', mas 'nas quais se constitui o sujeito'. (PÊCHEUX, 2014, p. 139)

Logo, as imagens de si e do outro, atribuídas pelos interlocutores de um discurso, são construídas no interior de uma formação social, determinada por lugares empíricos/institucionais. No caso do discurso pedagógico, para falar da posição-sujeito professor na escola, podemos começar pela imagem do professor, como um sujeito autorizado a transmitir um saber legitimado pelo estatuto de cientificidade. Esse imaginário lhe oferece um patamar de superioridade, uma vez que seu dizer é oriundo da formalidade científica, pois “a voz do saber fala no professor”. (ORLANDI, 1996, p.21)

A cientificidade das informações transmitidas pelo professor é um dos fatores próprios do discurso pedagógico, pois são discursos que se apropriam das produções científicas, por recortes repassados em livros didáticos, como estatuto de verdade. Portanto, “o DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade”. (ORLANDI, 1996, p.30)

Na escola, há um apagamento do modo pelo qual o professor se apropria do lugar de cientista que produziu o conhecimento e torna ele próprio possuidor do conhecimento. Isso se dá, para Orlandi (1996, p.21) “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, 1996, p.21) (grifos do autor)

As relações estabelecidas entre professor e aluno, “desenvolvem-se [...]tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce”. (ORLANDI, 1996, p. 31) Todavia já está pré-determinado o modo de operar desde o acesso à instituição.

Portanto, as imagens construídas em torno do professor, como detentor do conhecimento e como autoridade em sala de aula, são determinadas histórica e

ideologicamente. São essas imagens que circulam no movimento do Discurso Pedagógico que são responsáveis pela estabilização das relações de poder do professor em sala de aula. Como afirma Orlandi (1996), “Entre a imagem ideal do aluno (o que não sabe) e a imagem ideal do professor (o que tem a posse do saber que é legitimado pela esfera do sistema de ensino) há uma distância fartamente preenchida pela ideologia”. (ORLANDI, 1996, p.22)

Ao tratarmos da posição-sujeito professor no funcionamento do discurso pedagógico, devemos considerar que as imagens tanto do professor quanto do aluno, já estão dadas, isto é já foram construídas a partir do lugar social que cada um dos sujeitos envolvidos ocupa na constituição desse discurso. Conforme nos mostra Pêcheux (2014, p. 151), trata-se ao “[...] ‘sempre-já-aí’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma da universalidade [...]”, o que diz respeito ao pré-construído do discurso.

É a partir desses pressupostos teóricos que queremos compreender o funcionamento discursivo dos projetos do Cefapro, direcionados aos professores de Língua Portuguesa, para o polo de Pontes e Lacerda. Para isto, tomo novamente os questionamentos que sustentam a motivação desse trabalho, quais são: *De que modo os projetos de Formação continuada (Cefapro) significam a posição sujeito professor na relação com o ensino de leitura? E, de que modo, essa relação passa/tem a ver com o ensino de língua?*

CAPÍTULO 3

TEXTO E LEITURA: O EFEITO DISCURSIVO

Quando se fala em leitura, vários sentidos são atribuídos, ou seja, existem muitas formas de pensá-la. Em acepções mais amplas, a leitura é compreendida enquanto atribuição de sentidos, e, em acepções mais restritas, é relacionada à decodificação do código escrito, cuja concepção de leitura está vinculada à alfabetização. No que se refere à leitura, pela análise de discurso, Orlandi (1996, p. 12) afirma que:

De forma geral, podemos dizer que a atribuição de sentidos a um texto pode variar amplamente desde o que denominamos *leitura parafrástica*, que se caracteriza pelo reconhecimento (reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor), e o que denominamos *leitura polissêmica*, que se define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto. (ORLANDI, 1996, p. 12)

Nessa perspectiva, a leitura é tomada enquanto produção de sentidos. Segundo Orlandi (1996), alguns pressupostos se impõem no processo de produção da leitura, tais como: 1- a leitura é possível de ser trabalhada, tanto quanto a escrita; 2- a leitura integra os processos de instauração de sentidos; 3- o sujeito tem sua história de leitura; 4- sujeitos e sentidos são determinados histórica e ideologicamente; 5- há vários e múltiplos modos de leitura; 6- a leitura está relacionada às determinações sociohistóricas. Leitura, para Orlandi (1996, p. 9) “não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”.

Sendo assim, ler, não consiste em tomar o texto como um produto final, compreendido na sua totalidade. Ao contrário, o texto para a Análise de Discurso é o todo, uma unidade complexa de significação em que são consideradas as condições de produção, constituídas no processo de interlocução. Orlandi (1996), define o texto como uma dispersão do sujeito, atravessado por várias formações discursivas. Nesse caso, para Orlandi (1996):

Todo texto em relação à leitura teria, pois, vários pontos de entrada e vários pontos de fuga. Os pontos de entrada corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Os pontos de fuga são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com vários pontos de entrada, o leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas,

nem passíveis de cálculo. Há várias perspectivas de leituras. Há diferentes posições do sujeito leitor. (ORLANDI, 1996, p. 113)

Nesta perspectiva, o que interessa ao analista de discurso não é o que o texto diz, mas como ele funciona, definido em sua materialidade simbólica, consideradas as suas condições de produção. São as condições de produção que irão definir o como se lê e os contornos da leitura. É importante considerar que o sujeito retoma sentidos já existentes e, não é livre, como também não pode ser qualquer interpretação. Para a autora, “O texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Sendo assim, ele é trabalho de interpretação”. (ORLANDI, 2001, p. 89)

A leitura está na relação com as determinações sócio-históricas do dizer, digo, na inscrição do sujeito nas redes de significantes, uma vez que “a materialidade da ideologia é o discurso e a materialidade do discurso é a língua”. (ORLANDI, 2001, p. 69) E nesse sentido, o sujeito não controla o que diz, pois, é falado pelo inconsciente. Assim sendo, aquilo que é dito não possui sentido único, pois, depende dos diferentes enunciados e as condições de produção do discurso. As palavras mudam de sentido conforme as posições daquele que as empregam. Assim, Orlandi define leitura como:

[...] 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, 2001, p.71)

Essas considerações apresentam-nos alguns aspectos relevantes, como é apontado por Orlandi (1996), ao tomar como questão a leitura. O primeiro é de que sujeitos e sentidos são determinados historicamente e se constituem de forma simultânea e recíproca. Isso implica dizer que os sentidos e sujeitos são partes do processo de significação, pois, o sujeito é inscrito em um conjunto de formações discursivas que dominam a sociedade na qual faz parte, o que faz com que determinados sentidos sejam lidos e outros não. Outro aspecto relevante é o de que o sujeito não interage com o texto, mas com outros sujeitos inscritos no texto. Um terceiro aspecto importante é a existência de variados e múltiplos modos de leitura, ou melhor, a pluralidade possível de leitura.

Ainda podemos acrescentar outros aspectos tão importantes quanto os já citados, como o da incompletude dos sujeitos e sentidos, pois, o que não é dito significa nos processos de

produção da leitura e de compreensão. Para Orlandi (1996), as discussões a respeito da leitura, em uma perspectiva discursiva, apresentam objetivos externos e internos. Os objetivos externos seriam interrogar os processos de produção da leitura, ou melhor, problematizá-los. E, os objetivos internos seriam apreender o funcionamento discursivo da compreensão.

No processo discursivo do funcionamento da compreensão há de se considerar a determinação histórica dos processos de significação, pois, quem escreve significa, como quem lê produz sentidos, e o faz em condições sócio-históricas determinadas. Nesse sentido, a leitura é parte constitutiva das determinações históricas dos processos de significação. Orlandi (1996, p. 102) afirma que “[...] 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”. Conforme a autora, alguns efeitos são produzidos na relação estabelecida entre o lugar social e o lugar discursivo, de forma que um é constitutivo do outro. São pelas projeções imaginárias que os sujeitos passam das situações empíricas para discursivas e dos lugares sociais para os discursivos.

Um desses efeitos é o chamado efeito-leitor, que é constitutivo da subjetividade, e para sua constituição é necessário que as condições de existência desse efeito estejam dissimuladas. É pelo viés do esquecimento de n.º1, instância do inconsciente, chamado também de esquecimento ideológico, que o sujeito tem a ilusão de ser a fonte do dizer e dos sentidos. Assim, Orlandi (2000) diz que:

Quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos início dela. Elas se realizam em nós em sua materialidade [...]. (ORLANDI, 2000, p. 35)

Logo, o efeito-leitor é efeito do jogo de relações afetadas pelo interdiscurso e pela memória, em um jogo mobilizado pelas projeções imaginárias do sujeito leitor. Nessas projeções imaginárias o efeito-leitor pode se dar na cumplicidade ou no confronto no lugar discursivo.

Para Orlandi (1996), há dois tipos possíveis de leitores na relação básica instaurada no processo de leitura: o leitor virtual e o leitor real. Assim:

Há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita [...] trata-se aqui do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser um seu ‘cúmplice’ quanto

um seu ‘adversário’ e [...] o leitor real, aquele que lê o texto [...]. (ORLANDI, 1996, p. 9)

Nesse processo de interação da leitura, é considerado um imaginário social de leitor, o leitor virtual/ideal e um leitor real que de fato se apropria do texto, porém, em confronto com esse leitor idealizado pelo autor. Logo, o sujeito, na função de autor se dirige a um leitor imaginário, pressuposto no momento da escrita do seu texto. Diante disso, ao ler o texto, o leitor real se relaciona com o leitor virtual que se encontra no texto. Ou seja, o sujeito-leitor, a partir de seu lugar social, produzirá sua leitura, a qual poderá ou não corresponder com o lugar social ocupado pelo sujeito-autor, uma vez que, o sujeito leitor poderá mobilizar outros discursos. Dessa forma, o texto pode apresentar sentidos diferentes para leitores diferentes.

Assim, a interação no processo de leitura, não se dá na relação sujeito com o texto, mas sim na relação entre sujeitos mediados pelo texto. Conforme Orlandi (1996, p. 11) “a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua realidade significante”.

Desse modo, o texto não pode ser tomado como fechado e com sentido único. Tomá-lo assim seria retirar a sua historicidade. Há no processo da leitura a probabilidade de reestruturação ou desestruturação dos sentidos, pois, não necessariamente os sentidos que podem ser lidos estão no texto. Para Orlandi (1996, p.13) ler é “saber o que o texto diz e o que ele não diz”. O sujeito-leitor a partir da memória discursiva preenche os espaços vazios deixados no texto, reconstruindo-o e produzindo novamente um efeito de completude, deixando assim, suas marcas, formações discursivas.

Para o gesto de interpretação, é necessário, antes, que haja um autor que produza sentidos. A escrita, então, é tomada por um lugar simbólico em que a memória é trabalhada em uma constante articulação entre língua e história, sujeito e discurso. Dessa forma, a escrita para Orlandi (2002, p. 233):

[...] especifica a natureza da memória, ou seja, define o estatuto da memória (o saber discursivo que determina a produção de sentidos e a posição dos sujeitos), definindo assim, pelo menos em parte, os processos de individualização do sujeito. (ORLANDI, 2002, p. 233)

Assim, o sujeito-autor organiza os elementos no texto de forma que a exterioridade pareça ter sido apagada. Então, entra em jogo o papel da memória que será fundamental para

o gesto de leitura, pois quando se trata de autoria do discurso em Análise de Discurso, o sujeito não é dono de sua vontade, já que, o indivíduo é interpelado pela ideologia em sujeito.

Segundo Orlandi (2001, p. 100), “a ideologia interpela o sujeito e este se submete a língua significando e significando-se pelo simbólico na história”. Ou seja, o sujeito se inscreve em uma formação ideológica, marcando sua posição discursiva, pois, não há discurso sem sujeito e tampouco sujeito sem ideologia. Na produção de leituras, a formação ideológica dos sujeitos tem papel fundamental, uma vez que o discurso se caracteriza pela incompletude e pelo movimento dos sujeitos e sentidos.

Nesse ponto, a leitura é vista sob o ângulo da historicidade, na qual é a linguagem que estabelece o processo de interação do autor-texto-leitor em suas condições de produção, pois a história não é vista como cronológica, mas sim como produção e mecanismos de distribuição de sentidos. O sujeito leitor, no seu processo de produção de sentidos, atua com o seu conhecimento prévio, pois o mesmo se inscreve no interdiscurso, no repetível, ou melhor, no histórico, buscando compreender o conhecimento do outro, que no momento de sua produção deixa uma lacuna, um intervalo, que só irá se completar com a leitura deste.

É nesse espaço discursivo existente entre interlocutores que o texto e a significação são constituídos, pois, vale lembrar que não há sentidos já dados em um texto e sim sentidos a serem constituídos por um sujeito-leitor, com um corpo social discursivo que vem se formando no decorrer da história, permitindo que na sua prática de leitura possa produzir sentidos, reconhecendo que o sentido é sócio-historicamente determinado, e este por sua vez constitui-se pela relação com a formação discursiva de inscrição do sujeito-leitor, através da qual o sujeito se reconhece e identifica-se.

Portanto, para a Análise de Discurso, a leitura é produção de sentidos, e isto se dá por uma interpretação particular, em que não se separa sujeito e história, pois não há sentidos prontos, mas sim sentidos a serem produzidos por um sujeito inscrito numa história, num processo simbólico duplamente descentrado pelo inconsciente e pela ideologia.

O indivíduo é interpelado em sujeito na língua, pela ideologia e, submetendo-se à língua, significa-se pelo simbólico na história, constituindo-se na forma-sujeito-histórica, o sujeito moderno capitalista, com sua materialidade. Com esta constituição da forma-sujeito temos, segundo Orlandi (2017, p. 228), “[...] os modos de individu(aliza)ção do sujeito pelo Estado (instituições e discursos)”, com seus direitos e deveres, sustentados no jurídico. Esta forma-histórica do sujeito moderno capitalista, é ao mesmo tempo, livre e submisso, na

condição de sua responsabilidade e de sua coerência, o que lhes garantem a impressão de ter o controle do que diz e de ser o dono de suas vontades.

Ao tratar dessa ilusão do sujeito, Orlandi (2001, p. 104), diz que “[...] quanto mais centrado o sujeito, mais cegamente ele está preso a sua ilusão de autonomia ideologicamente constituída”, pois a ideologia está em seu mecanismo imaginário de produzir um objeto simbólico. Portanto, para a Análise de Discurso, tratar do sujeito é:

[...] falar de efeito de linguagem; sujeito enquanto um ser de linguagem que foi falado antes de falar, que traz marcas do discurso do Outro, o que implica considerar que o sujeito não é origem do dizer nem controla tudo o que diz. O Outro, aqui grafado com maiúscula, designa o que Lacan, em boa parte de sua obra, recorta da linguagem verbal enquanto tesouro de significantes, como representação de uma cena anterior, exterior e permeada pelo simbólico. (MAGALHÃES; MARIANI, 2010)

Considerar o sujeito na relação linguagem-mundo, em termos sociais e políticos, permite-nos compreender um novo movimento em relação ao Estado, nos seus processos identitários e de subjetivação, estabelece uma relação de identificação com uma ou outra formação discursiva, com a formação discursiva X ou Y, constituindo uma posição-sujeito na sociedade, o que “[...]deriva de seus modos de individuação pelo Estado (ou pela falha do Estado) e pela articulação simbólico-política através das instituições e discursos[...]”. (ORLANDI, 2017, p. 228)

Conforme Orlandi (2016) em seu artigo intitulado *Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação*, publicado pela Revista da ALED:

Na sociedade capitalista, faz parte das atribuições do Estado que ele se ocupe da educação para todos aqueles que estão em idade de serem educados. Mas, embora a educação seja um argumento sempre presente em campanhas políticas e em discursos do governo, para mostrar que trabalham em política pública social, sabemos que não há projetos, nem investimentos reais e suficientes para a educação social. Neste sentido, podemos dizer que o estado falha, produzindo a falta, que estigmatiza os sujeitos que são atingidos por ela. (ORLANDI, 2016)

Nesse sentido, conforme podemos perceber, é na falha do Estado que há a individuação do sujeito. Sendo a falha o lugar do possível, da resistência, da posição-sujeito. É nesse lugar do possível que a formação pode tomar seu lugar de resistência, de deslocamentos, uma vez que a constituição forma-sujeito histórica não se desliga do histórico e do simbólico, a língua.

CAPÍTULO 4

PROJETOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA: O FUNCIONAMENTO DO DISCURSO PEDAGÓGICO

Neste capítulo, mobilizaremos as noções teóricas necessárias à concretização do percurso metodológico pretendido para essa leitura. Pela Análise de Discurso, originada na França, por Pêcheux, pautando-nos em publicações realizadas no Brasil, por Orlandi, tomamos como pressuposto que o dispositivo teórico tomará caminhos particulares à construção do dispositivo analítico, certamente. Para a leitura discursiva, os dispositivos teóricos e analíticos são indispensáveis ao processo de desenvolvimento e escrita da dissertação. Na verdade, o analista depende desses dispositivos para melhor compreender o funcionamento da linguagem e dos sentidos. Segundo Orlandi (2001):

A vantagem de trabalhar com um dispositivo teórico como o da Análise de Discurso é que levamos em conta a linguagem enquanto estrutura e acontecimento e em consequência podemos trabalhar com esses aspectos que tocam a ordem, a regra, mas também o acaso, o equívoco, a forma histórica da significação na compreensão de cada gesto da interpretação. Deste modo, fazendo intervir o discurso, evitamos a pretensão de chegar à verdade do sentido estando entretanto sempre atentos a suas diferenças, a seus movimentos. (ORLANDI, 2001, p. 29)

A Análise de Discurso, epistemologicamente sustentada no Materialismo Histórico, supõe o sujeito e os sentidos numa relação constitutiva com a história, em dadas condições de produção. Assim, língua, linguagem e sujeito são indissociáveis, pois se constituem mutuamente no/pelo trabalho de interpretação. Conforme afirma Orlandi (2001, p. 99-100), “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia”. Assim, o funcionamento da linguagem e a produção de sentido marcam a relação entre a língua, a história e o sujeito.

Com o objetivo de compreender o modo como os projetos de Formação continuada (Cefapro) de Pontes e Lacerda significam a posição sujeito professor, especificamente o professor de Língua Portuguesa, na relação com o ensino de leitura, fez-se necessário trazer as sequências discursivas, para o processo de análise. Em cada recorte, serão destacadas as Sequências Discursivas (SD), as quais serão analisadas.

Iniciaremos por recordar as questões investigativas que norteiam o nosso trabalho:

1. *De que modo os projetos de Formação continuada (Cefapro) significam a posição sujeito professor na relação com o ensino de leitura?*
2. *E, de que modo, essa relação passa/tem a ver com o ensino de língua?*

E para enveredarmos ao processo de compreensão das questões acima, temos como interesse compreender os modos pelos quais, na/pela língua, os projetos de formação continuada de Língua Portuguesa do Cefapro de Pontes e Lacerda, produzem sentidos sobre a leitura, bem como compreender a posição sujeito professor, marcada nos projetos em análise, para atuação em sala de aula.

O percurso de leitura individualiza o sujeito, permitindo-lhe compreender o discurso em funcionamento e os sentidos ainda não arejados pela reflexão teórica. Os Projetos de Formação apresentam propostas voltadas para o texto, enquanto caminho para o desenvolvimento da leitura, mas, ao mesmo tempo, coloca-o como pretexto para o ensino da leitura. O texto, nos Projetos de Formação é tomado como instrumento didático e pedagógico, conteúdo para desenvolver as *competências* orientadas pelo Estado, no processo de desenvolvimento da leitura. Ainda, é visto como *unidade de ensino, como objeto e objetivo de trabalho*.

Trazemos, abaixo, algumas formulações que mostram esses funcionamentos:

- 1- Competência leitora e escritora: **o texto como unidade de ensino.** (P 1)
- 2- Sequência Didática como Procedimentos Metodológicos: **O Texto como unidade de ensino.** (P 2)
- 3- [...] propor ações pedagógicas de intervenção, partindo do pressuposto de que isso só será possível utilizando **o texto como objeto e objetivo do trabalho**, tanto no ponto de partida quanto no ponto de chegada. (P1) e (P2)
- 4- Instigar a busca pela fundamentação teórica da prática pedagógica, de modo que os docentes se apropriem das concepções de ensino de LP e desenvolvam essa prática, utilizando **o texto como objeto de ensino.** (P1)
- 5- Orientar para que os docentes de LP fomentem, nas escolas, a interdisciplinaridade, a partir da proposta de formação, utilizando **o texto como unidade básica de ensino.** (P1)
- 6- Fomentar o planejamento interdisciplinar tendo **o texto como unidade básica de ensino** utilizando como procedimento metodológico a **Sequência Didática.** (P2)

Consideramos, nessas formulações, o funcionamento discursivo que toma o texto

como *unidade de ensino*, como *objeto e objetivo de trabalho*, enquanto posição que exalta o texto como metodologia para o ensino. Neste caso, restringe-se o trabalho ao mero exercício de codificação e a pretextos de “passar” o conteúdo. Ainda, essas formulações apontam o trabalho do texto com um fim nele mesmo, sendo, ao mesmo tempo, objeto de trabalho, que tem objetivo para si mesmo. Ou melhor, o texto fica sendo ao mesmo tempo “*o ponto de partida e o ponto de chegada*”. O texto está sendo visto como uma unidade fechada em si mesma e não como objeto histórico-linguístico.

Orlandi (2001) propõe, em relação a essa posição teórica, um deslocamento que redefine o trabalho com o texto, pondo-o na relação com a exterioridade, com outros textos e com suas condições de produção, conforme já discutido no capítulo anterior, o texto enquanto objeto linguístico-histórico, tomado na perspectiva do discurso e afirma:

O discurso é o lugar de observação do contato entre a língua e a ideologia, sendo a materialidade específica da ideologia o discurso e a materialidade específica do discurso, a língua. O texto, redefinido, deve ser então considerado como o lugar material em que essa relação produz seus efeitos, apresentando-se imaginariamente como uma unidade na relação entre os sujeitos e os sentidos. (ORLANDI, 2001, p. 86-87)

Tomando, então, a perspectiva discursiva para o trabalho com o de texto, considera-se o texto na relação com as suas condições de produção, ou seja, com a exterioridade. O texto, para Orlandi (2001), é um objeto histórico, não no sentido de um documento, mas de discurso, podendo então dizer que o texto é um objeto linguístico-histórico. Desse modo, o texto é visto como unidade de análise, afetada pelas condições de produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura. Ainda, o texto é compreendido como objeto empírico, inacabado, complexo de significação, lugar do jogo de sentidos.

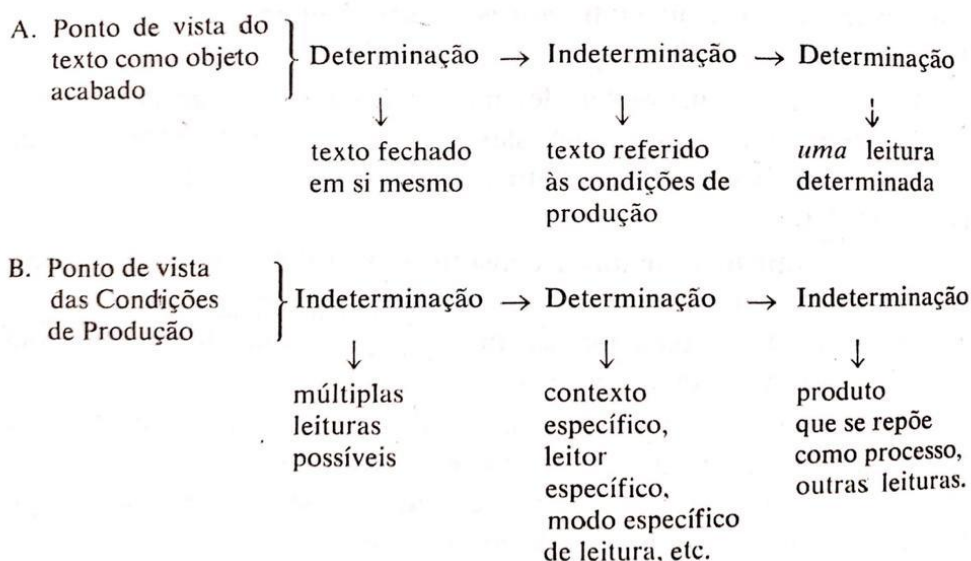
A Prática de leitura, para Orlandi (2001, p. 60), consiste em:

[...] levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando ‘escutar’ a presença do não-dito no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. (ORLANDI, 2001, p. 60)

Como vemos, há uma diferença entre a concepção de texto trazida nos projetos de formação, *texto como unidade de ensino* e a concepção compreendida pela Análise de Discurso, em tomar *o texto enquanto unidade de análise*. Para a Análise de Discurso, o

sentido do texto não está alojado em cada um dos interlocutores separadamente, mas no espaço discursivo criado pelos interlocutores. Esse espaço discursivo produz a incompletude do texto e a multiplicidade de sentidos possíveis. A língua inscrita na história.

Para melhor compreender a diferença entre a concepção de texto nos projetos de formação e a concepção de texto discutida pela Análise de Discurso, tomaremos o esquema em que Orlandi (1996, p. 196) apresenta tal distinção:



Na distinção apresentada por Orlandi (1996), no esquema acima, podemos observar que do ponto de vista do texto como objeto acabado, há um autor onipotente, que pensa poder controlar os sentidos, o texto é fechado em si mesmo, com começo, meio e fim, com sentidos determinados. Do ponto de vista das condições de produção a constituição do texto se dá pela indeterminação dos sentidos, *múltiplas leituras possíveis*, a leitura como processo de interação entre os interlocutores, confrontados, autor e leitor, definem-se suas condições de produção.

Nesse sentido, a Análise de Discurso propõe um deslocamento teórico em relação ao texto, tomando-o como unidade significativa de sentidos, na relação com a exterioridade, razão de sua incompletude e multiplicidade de sentidos. Para esse deslocamento, Orlandi (2001), apresenta o trajeto de sua reflexão:

O aparecimento do texto como objeto de reflexão, o texto como pretexto de estudos da língua, o texto tornando possível o estudo das línguas, mas também o texto como unidade, o texto como entrada no sentido [...] percurso pelo qual passamos da noção de texto da retórica para a Gramática, desta para a Filologia, para a Linguística e desta passamos [...] para uma noção de texto que se dá em sua relação específica com a constituição de um objeto novo, o discurso. (ORLANDI, 2001, p. 77-78)

Essa reflexão permite tomar o texto como textualidade, em sua forma material e como unidade de análise e não como pretexto para estudar a língua ou as línguas. Segundo Payer (2011, p. 24), “[...] A presença da língua em sua espessura material constitui, deste modo, um fato incontornável na materialidade da leitura [...]”. Daí a importância de compreender que, há língua presente nos textos, há relação do sujeito leitor com a língua a ler e há vozes diferentes daquela que produz sentidos para o sujeito leitor.

Ler, nesse sentido, não seria apenas atravessar a materialidade mesma da linguagem, sob as evidências de sentidos presentes na língua em que o texto está exposto, mas sim, saber que há memórias histórico-culturais inscritas na língua.

Há ainda, no recorte, *Sequência Didática como Procedimentos Metodológicos: O Texto como unidade de ensino*, uma proposta que homogeneiza o modo a ser trabalhado o texto, enquanto unidade de ensino. O estudo do texto nesta perspectiva, se vale como pretexto para estudar a língua, pela utilização de uma metalinguagem formal, de procedimento do trabalho com o texto. Na verdade, o objeto do discurso fica em segundo plano, o seu conteúdo referencial passa ser a forma, pois através da metalinguagem, a construção do saber é pela via científica. A posição sujeito professor formador do Cefapro, na relação com o ensino de língua, trabalha com o texto enquanto conteúdo. Consideramos que se trata de uma relação que tem o ensino de leitura, como afirma Payer, “[...] entre sujeito leitor e texto, que não prescinde da exterioridade, interpõem-se elementos que obscurecem o que seria da ordem da objetividade dos sentidos a serem lidos”. (PAYER, 2011, 24) Como se na leitura tivesse fechos e início definitivos.

Orlandi (2001, 78) propõe tratar o texto como:

[...] forma material, como textualidade, manifestação material concreta do discurso, sendo este tomado como lugar de observação dos efeitos da inscrição da língua sujeita a equívoco na história. Trata-se do texto como unidade de análise (científica) do discurso. E é essa sua qualidade teórica, o de ser unidade de análise. (ORLANDI, 2001, 78)

Observa-se, portanto, na discussão acima que, a significação de um texto se organiza em um espaço material concreto, na sua discursividade, constituída pelo jogo dos diferentes gestos de interpretação. Assim, as múltiplas possibilidades de leitura não estão no texto em si, mas na relação entre o discurso e o texto.

Nos recortes, *Competência leitora e escritora [...]* e *Sequência Didática como Procedimentos Metodológicos [...]*, produz-se o efeito de que a competência leitora e escritora só pode ser desenvolvida por meio da metodologia e Sequência Didática², mostrando, de antemão, que há problemas nas metodologias utilizadas pelos professores no ensino de língua.

Payer (2011) diz que uma dificuldade no processo de constituição do sujeito leitor está na relação do sujeito com a língua materna e a língua nacional, pois:

A tensão entre as línguas que se produz na história, como línguas concorrentes do ponto de vista político-administrativo, entende-se na atualidade, pelos efeitos de memória ligados a seus sentidos. Como a língua nacional e a língua materna têm funcionado, tanto na história como na escola, em um batimento, como se uma fosse a outra [...], torna-se difícil ao aluno transitar do estatuto de sua língua materna (familiar) ao de língua nacional (da escola), sem ter de mudar de materialidade linguística. (PAYER, 2011, p. 30)

Vimos assim, a importância do trabalho com a língua, considerando a memória histórica e o seu lugar na constituição do sujeito, pois é necessário considerar o sujeito e a história. Nessa perspectiva, é importante que o trabalho do professor, no desenvolvimento sobre leitura, inscreva o aluno à língua nacional e à língua materna, para que seja sensível à compreensão da relação do sujeito e a(s) língua(s) na história, para que se constitua tanto pela língua materna quanto pela língua nacional.

Quando, aqui neste trabalho, nos reportamos à língua materna e à língua nacional, as vemos como desdobramentos do fato do sujeito ser constituído na e pela língua. Língua esta enquanto materialidade, na sua espessura. A língua materna, pensada na sua relação com memória discursiva, funciona como significantes da língua, que permanecem pela constituição mesma do sujeito à língua, desde bebê. O lugar da mãe e a valoração que ela coloca nas palavras, lugar do simbólico, como a fala do Outro e o lugar de onde se fala é o que constitui o sujeito. Desse modo, podemos atestar, discursivamente, que falamos afetados pelo discurso do Outro.

Assim, o processo de subjetivação e identificação do sujeito é atravessado pela materialidade significativa do Outro, que para Celada e Payer (2016, 23), são as “[...] marcas deixadas no trajeto do sujeito de linguagem no *entremeio* das línguas, na procura de inscrição na ordem de novas práticas ou dimensões de ‘sua’ língua ou na de uma língua outra”.

² “Um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos”. (ZABALA, 1998, p.18 –grifos do autor)

O que podemos perceber é que, na relação língua/sujeito, é que são materializados os movimentos de constituição e identificação do sujeito, pelo/no funcionamento de uma língua ou línguas. No caso da designação *Língua Portuguesa*, temos o mesmo funcionando de modo diferente, de modo que, quando referimos ao ensino de Língua Portuguesa, na escola, temos o funcionamento da “Língua materna e língua nacional como dimensões diferentes da linguagem na ordem da memória”. (CELADA; PAYER, 2016, p.25)

Desse modo, no Cefapro, polo de Pontes e Lacerda, referimo-nos ao ensino de Língua Portuguesa, tendo nesse objeto a língua materna enlaçada à materialidade da língua nacional, como também temos línguas outras, como as línguas indígenas, ou melhor, os troncos linguísticos, tupi mondé, Panyjeje e Nambikwara, sendo esta última um tronco linguístico isolado, próprio do povo Nambikwara, pois trabalhamos com 05 (cinco) escolas estaduais indígenas que atendem os povos indígenas Unambiquara (Tawandê, Sabanê, Idalamarê e Manduca), Mamainde Sub grupo Nambikwara, povo Zoró e povo Paiter Suruí.

No entanto, na escola, o estudante depara-se com uma língua que tem outra forma material, outras significações, outros funcionamentos, pois a língua nacional sobrepõe à língua materna, negando os processos constitutivos e identitários do sujeito-aluno. Essa é uma prática homogênea, historicamente dominadora nos modos de ensinar a Língua Portuguesa na escola brasileira, conforme considerada e denominada de violência simbólica, por Celada e Payer (2016). Assim, percebe-se que mesmo com tantas línguas indígenas existentes no polo de Pontes e Lacerda, os projetos direcionados às formações dos professores silenciam essas línguas.

O Recorte 2, conforme trazemos abaixo, mostra um sujeito professor leitor antecipado e imaginado na construção do projeto de formação, projetando um professor que precisa desenvolver as habilidades leitoras do aluno, para diminuir os problemas da educação básica brasileira. No discurso do projeto, os *maiores desafios de aprendizagens estão relacionados às habilidades mínimas de leitura*, mobilizam formulações e sentidos pré-construídos, construindo imagens do professor e aluno leitor e do que seja “um bom leitor”.

Recortes Número 2 - O Ensino da leitura na relação com o desenvolvimento de habilidades e Competências:

1 – Na avaliação externa, avaliação –SAEB-MT/2017, os dados produzidos nos apresentam preocupações fundamentais para a reflexão, apropriação e intervenção pedagógica. **Ao analisar os dados observamos que os maiores desafios de aprendizagens estão relacionados às habilidades mínimas de leitura**, nos seis

eixos³: I- Procedimentos de Leitura, EIXO II- Implementações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, EIXO III- Relação entre Textos, EIXO IV- Coerência e Coesão no Processamento do Texto, EIXO V- Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e EIXO VI- Variação Linguística. (grifo nosso) (P2)

2 - Propor aos docentes de LP momentos de reflexão e apropriação de dados, dos conceitos e concepções presentes nos documentos curriculares oficiais, e auxiliá-los na construção do planejamento, e, assim, **fazer perpetrar interferências significativas no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita**, de forma interdisciplinar. (P1)

O jogo das formações imaginárias mobiliza sentidos sobre a posição sujeito professor, que atravessam o modo como o ensino de leitura se constitui. Podemos considerar que ideologicamente a proposta de ensino de leitura é produto das condições de produção teórica e metodológica instituída pelo Estado.

O discurso sobre leitura no projeto está ancorado no funcionamento do discurso pedagógico e cria uma visão de utilidade da leitura, apresentando “[...] as razões do sistema como razões de fato”. (ORLANDI, 1996, p. 18) Com essas formulações, acredita-se que desenvolver as *habilidades mínimas de leitura* possibilite vencer os maiores desafios de aprendizagens enfrentados na educação.

No Recorte 2, a posição sujeito professor, na relação com o ensino de leitura, está para os eixos propostos na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb, pois realça as condições de ensino da leitura e os determinantes sociais que representam o olhar de uma minoria dominante. Esses documentos produzem e controlam a política de leitura nas instituições educacionais, como afirma Orlandi, “Ou seja, a escola, tal como existe, em relação à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê”. (ORLANDI, 1996, p. 37)

³ I. Procedimentos de Leitura: D1 Localizar informações explícitas em um texto. D3 –Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 –Inferir uma informação implícita em um texto. D6 –Identificar o tema de um texto. D11 –Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato. II. Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto: D5 –Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.). D9 –Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros. III. Relação entre Textos: D15 –Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido. IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto: D2 –Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 –Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 –Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. D12 –Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc. V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido: D13 –Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 –Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações. VI. Variação Linguística: D10 –Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Na formulação *habilidades mínimas de leitura*, os efeitos de sentidos estão ligados às condições de produção do discurso pedagógico, relacionado muito mais ao desenvolvimento das habilidades cobradas em avaliações do Saeb, em especial no Eixo I “Procedimentos de leitura”. O termo “procedimento” remete-nos a métodos e técnicas que precisam ser utilizadas para a “compreensão do texto”, como se os sentidos estivessem no texto. Leitura em seu caráter mais técnico, como estratégias pedagógicas imediatistas. A esse pedagogismo, segundo Orlandi (1996, 30):

[...] desvincula de seu contexto social as soluções para os problemas de ensino. Ou seja, decide-se que não se sabe ler e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa dita incapacidade, generalizada, e que alguns até acreditam que seja inata, de que sofre o brasileiro (“brasileiro não lê”). (ORLANDI, 1996, 30)

Acredita-se assim, em soluções pedagógicas, em instrumentos que se controla/domina, para o desenvolvimento da leitura desvinculada do seu caráter sócio-histórico, como se fosse possível tomar a leitura enquanto decodificação, apropriando-se de técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito.

Nesse caso, a leitura está relacionada à ideia de significado, em que o sentido estaria no texto e o aluno deveria aprender esse sentido e não a leitura enquanto efeitos de sentidos, nas suas condições de produção. Para Orlandi (1996, p. 11), “[...] a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. Dizendo de outro modo, no processo da leitura é preciso considerar as histórias de leitura do texto e do leitor, não sendo possível, no espaço da leitura, excluir o fato de que o aluno, em seu cotidiano, convive com diferentes formas de linguagem.

Orlandi (1996) propõe uma relação dialética entre professor e aluno na construção do objeto de conhecimento, a leitura. Para considerar a leitura na perspectiva discursiva deve-se levar em conta os objetivos externos e internos do texto/leitura. Os objetivos externos, seria problematizar, questionar os processos de produção da leitura junto aos professores que trabalham com seu ensino e os objetivos internos seriam a apreensão, no domínio do discurso, o funcionamento da compreensão.

Posto isto, quem escreve significa, como quem lê também produz sentidos, em condições sócio-históricas determinadas. A leitura é compreendida como parte constitutiva

dos processos de significação, pois quando lemos, participamos do processo sócio histórico de produção de sentidos na relação entre o dito e o já-dito.

Ainda, ao tomar as sequências discursivas [...] *fazer perpetrar interferências significativas no desenvolvimento das habilidades relacionadas à leitura e à escrita; [...] é preciso expandir as habilidades previstas nas matrizes[...] e [...] ampliar as habilidades previstas nesses documentos[...]*, é possível perceber o efeito construído de que é por meio do desenvolvimento das habilidades de leitura dos professores, tornando-os competentes, que poderia haver a melhoria da proficiência leitora dos estudantes. Ao mesmo tempo, parece relegar a proposta do trabalho com a leitura em segundo plano, centrando-se apenas nas habilidades, qualificadas como necessárias a nível nacional.

A proposta da formação continuada é de auxiliar os professores a desenvolverem as habilidades previstas nos documentos voltados para a educação a nível nacional (BNCC e SAEB) e estadual (DRC-MT)⁴ para serem competentes a ensinar. Nesse sentido, “desenvolver habilidades” está na relação de “desenvolver técnicas de ensino” as “habilidades” previstas nos documentos para que o professor possa colocar em prática na sala de aula.

A aprendizagem alicerçada no domínio das competências e habilidades têm origem nas tendências pedagógicas tecnicistas, conservadoras, e que, na atualidade, está sendo (re)significado em um discurso modernizador. Entre os anos de 1970 e 1980, a tendência pedagógica tecnicista teve seu auge no Brasil e que Segundo Saviani (2008, p. 381), é uma tendência inspirada “[...] nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade”. Um modelo de educação que tem suas bases na produção fabril, que foi dominante durante o período da ditadura militar.

A palavra “competência” é utilizada com maior frequência no campo empresarial, para qualificar um trabalhador que realiza com eficiência sua função dentro da empresa e que atinja o seu potencial máximo produtivo. Ou seja, ser produtivo é ser competente, e ser competente é alcançar os resultados pré-determinados. Na relação com a educação, no caso do discurso materializado nas sequências discursivas “*Compreender os limites curriculares propostos nas Matrizes de Referência e nos Objetivos de Aprendizagem e, assim, ampliar as habilidades previstas nesses documentos*”, os efeitos de sentido seriam alunos competentes em leitura, tendo como suporte o trabalho com o texto enquanto “unidade de ensino”, assim desenvolvendo as habilidades previstas na matriz de referência do Saeb, para atender as necessidades de melhorias nas notas do IDEB.

⁴ Documento de Referência Curricular para o Estado de Mato Grosso.

Há deslocamentos, neste gesto, que redefinem a noção de escola e currículo. A escola deixa de ser lugar de desenvolvimento do conhecimento para ser lugar de desenvolvimento de habilidades e competências para o funcionamento do capital. E, assim o currículo deixa de ser centrado no conhecimento para ser centrado em habilidades e competências, ou melhor, em “saber fazer”. A metodologia torna-se objetivo, o meio torna-se fim.

No âmbito das reformas educacionais ocorridas por volta dos anos de 1990, o termo competência foi incorporado ao discurso educacional, passando a fazer parte dos discursos oficiais da educação e acadêmico. Nesse período surgem inúmeras publicações, com destaque as produções de Perrenoud (1998, 1999 e 2000).

Podemos destacar, no campo dos discursos oficiais, o Documento “Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI” (2006), que apresenta os pilares⁵ da educação, que passam a orientar as diretrizes educacionais no Brasil, tornando norteadores das políticas educacionais. Nesse relatório traz um dos pilares, que é voltado para a formação profissional que é “aprender a fazer”, Delors (2006, 93). Este pilar nos move para a noção de que é indispensável desenvolver nos professores as competências necessárias para ensinar, munindo-os de instrumentos.

Outro documento que se apropria do discurso da formação de professores baseada no desenvolvimento de competências é a Resolução CNE/CP nº.1, de 18 de Fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, ao trazer em seu artigo 3º, inciso I, como princípio “a competência como concepção nuclear na orientação do curso”.

Hoje, podemos ver o discurso da competência e habilidades, ainda mais fortalecido na Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica–BNCC, a qual apresenta as 10 (dez) competências⁶ necessárias a serem desenvolvidas pelos alunos na educação básica.

Como podemos ver, o discurso das competências e habilidades, passou a regular as relações sociais, tanto no campo das relações capitalistas de trabalho, como nas relações pedagógicas no âmbito educacional. Dessa forma, esses documentos silenciam, apagam

⁵ Pilares da educação: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver juntos; aprender a ser

⁶ Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

qualquer outra referência ou modelo para a educação, o que provoca, nesse movimento discursivo, um efeito de sentido, visto como único, correto e definitivo, meio de pensar a formação do professor para o ensino da leitura.

Dadas as condições de produção do discurso sobre a formação do professor de Língua Portuguesa é possível perceber diferentes posições-sujeito: a posição sujeito professor formador do Cefapro e a posição sujeito professor de Língua Portuguesa da/na escola, ao serem atravessados pelo discurso pedagógico, que é autoritário. Nas formulações abaixo buscaremos demonstrar essas posições, pelo discurso pedagógico, em funcionamento no recorte *número 3 sobre a posição sujeito Professor Formador de Língua Portuguesa do/no Cefapro x Posição sujeito Professor de Língua Portuguesa da/na escola:*

1- Trabalhar com a formação continuada é um desafio, pois requer de nós uma percepção ampla do caminho percorrido pela Educação no Brasil, uma análise profunda dos aspectos históricos, das propostas institucionais, das dimensões do currículo, das concepções de avaliação, de metodologias de ensino, de planejamento e de ações pedagógicas eficientes e, principalmente, da formação inicial e permanente do docente, já que esta é um direito do profissional. Além disso, é preciso rever as práticas de ensino utilizadas e compreender como o aluno aprende. (P1) e (P2)

2- [...] é preciso compreender o papel do professor formador, profissional, que ocupa os espaços dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) para que a política de formação continuada aconteça de fato e de direito. No entanto, é necessário também compreender o papel de cada ator nesse processo de formação. Aos sujeitos atuantes nos CEFAPROS cabe o papel de pesquisador assíduo das capacidades inerentes dos colegas docentes que atuam nas escolas. Mas, esse é outro desafio, que requer, pois, uma dinâmica de estudo dos fatos e das percepções ontológicas dos sujeitos docentes que atuam nas escolas da rede e todas as nuances que constituem esse profissional (metodologias utilizadas, concepções de ensino, de avaliação, de sujeitos (alunos e de si mesmo), de planejamento), e a ação política desse ator no processo de ensino e aprendizagem. (P1)

3- O papel do professor formador nesse cenário é fundamental, pois a dinâmica das instituições escolares, que envolve o trabalho em sala de aula, muitas vezes, não dá espaço para uma organização eficiente desses dados, além do que é preciso que os docentes reflitam sobre a inserção consciente desses dados no planejamento das ações pedagógicas, de forma que compreendam os limites curriculares propostos nas Matrizes de Referência e nos Objetivos de Aprendizagem previstos no Sistema Integrado de Gestão Educacional (SIGeduca) da Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer/MT (SEDUC/MT). (P1) e (P2)

O sujeito professor formador do Cefapro está inscrito em uma formação discursiva que diz respeito ao papel do professor enquanto detentor do conhecimento e que reconhece o professor da/na escola como aquele que precisa aprender, que precisa rever as práticas pedagógicas utilizadas, o que pode ser observado na SD1:

Trabalhar com a formação continuada é um desafio, pois requer de nós uma percepção ampla do caminho percorrido pela Educação no Brasil, uma análise profunda dos aspectos históricos, das propostas institucionais, das dimensões do currículo, das concepções de avaliação, de metodologias de ensino, de planejamento e de ações pedagógicas eficientes [...]é preciso rever as práticas de ensino utilizadas e compreender como o aluno aprende. (SD1)

Há regras sendo ditadas pelo professor formador do/no Cefapro, pois não pode ser qualquer ação pedagógica, é preciso que seja “ações pedagógicas eficientes”. Nesse sentido, o sujeito professor formador do Cefapro é colocado no papel de pesquisador e mediador de saberes “eficientes” que auxiliem os professores de Língua Portuguesa da/na escola a construírem ações interventivas que visam a melhoria da leitura dos alunos.

Assim, o professor da/na escola é chamado a atenção para a compreensão do papel do professor formador, como podemos ver na Sequência Discursiva abaixo:

[...] é preciso compreender o papel do professor formador, profissional, que ocupa os espaços dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) para que a política de formação aconteça de fato e de direito. (SD 2)

Aqui é apresentado o lugar ocupado pelo professor formador, que não é o da escola, mas sim a do espaço do Cefapro. Há lugares pré determinados para o professor formador e professor de Língua Portuguesa se significarem. Chamar atenção para que o professor da/na escola compreenda o papel do professor formador significa que não é qualquer profissional que está propondo a formação, mas um professor que tem o conhecimento e *sabe o que é preciso fazer e como fazer* para que de fato o professor desenvolva competência leitora. Dessa forma, “[...] se elimina a possibilidade de que aqueles que têm sua prática [...] possam formular e elaborar adequada e autonomamente suas questões e reivindicar condições para viabilizar soluções para suas dificuldades de ensino”. (ORLANDI, 1996, p. 31)

Assim, a representação do sujeito professor formador e sua formação identitária o colocam como aquele que detém o conhecimento científico e ainda ocupando uma posição importante, a qual lhe dá autoridade, o legitima. Em seu funcionamento, o discurso pedagógico tem como base o discurso autoritário, pois nesse discurso, o professor formador é

quem faz as mediações entre conhecimento e professor. Identidade, entendida conforme Orlandi (1996), como uma configuração de sentido em relação às condições de produção.

No processo de orientação e mediação, revela-se como essencial o trabalho do professor formador, para o desenvolvimento de habilidades e competências para a ultrapassagem das dificuldades da ação pedagógica do professor. O que o professor formador diz passa a ser caminho para a superação das dificuldades de leitura.

Nesse caso, o professor formador se mantém no lugar do profissional com maior conhecimento, capaz de ser o apoio do professor da/na escola para a organização de planejamentos de ações que ajudarão a desenvolver “competências leitoras” dos alunos. O professor formador faz o papel de esteio às inseguranças ou não conhecimento do professor. É um posto ao qual o professor da escola poderá recorrer.

Ainda, pode-se dizer, que a posição ocupada pelo professor formador está submetida a leis, decretos⁷, orientações e metodologias propostas para a instituição a qual ocupa. Assim, outros discursos atravessam seus discursos ideologicamente institucionalizados e já constituídos. Para Orlandi (1996, 28), a escola atua pelo prestígio de legitimidade e pelo seu discurso, o Discurso Pedagógico, que é autoritário.

Cabe ressaltar, que o sujeito formador ocupa sempre posições diferentes, ora subordinado a diferentes poderes da instituição, a qual representa, ora é o poder que sobredetermina e assujeita o professor da/na escola às regras da formação desenvolvida.

O professor da/na escola, ora é chamado de *colega docente*, ora de *sujeito docente*, ora de *ator*, como podemos ver no recorte 2 (P1):

[...] é preciso compreender o papel do professor formador, profissional, que ocupa os espaços dos Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica (CEFAPRO) para que a política de formação continuada aconteça de fato e de direito. No entanto, é necessário também compreender o papel de cada ator nesse processo de formação. Aos sujeitos atuantes nos CEFAPROS cabe o papel de pesquisador assíduo das capacidades inerentes dos **colegas docentes** que atuam nas escolas. Mas, esse é outro desafio, que requer, pois, uma dinâmica de estudo dos fatos e das percepções ontológicas dos **sujeitos docentes** que atuam nas escolas da rede e todas as nuances que constituem esse profissional (metodologias utilizadas, concepções de ensino, de avaliação, de sujeitos (alunos e de si mesmo), de planejamento), e a ação política desse **ator** no processo de ensino e aprendizagem. (P1)

⁷ Decreto nº 1395, de 16 de junho de 2008, que dispõe sobre a regulamentação da Lei nº 8.405, de 27 de dezembro de 2005, que trata da estrutura administrativa e pedagógica dos Centros de Formação e atualização dos profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso.

Aqui, podemos considerar três diferentes designações para o sujeito professor da escola: *colegas docentes*, quando produz-se o efeito de apagamento da discrepância hierárquica entre o sujeito professor da escola e o sujeito formador do cefapro; *sujeitos docentes*, quando refere-se ao professor da escola que está em sala de aula; *ator*, produzindo o efeito de responsabilidade pelo processo ensino e aprendizagem na relação com o objeto de ensino. Assim, os sentidos, para Pêcheux (2014), relacionam-se às posições que o sujeito ocupa em determinada formação discursiva, dominada por uma formação ideológica de acordo com as condições de produção.

Pensando o sentido, determinado pelas posições ideológicas, que são ocupadas pelos sujeitos em determinadas condições de produção, é possível dizer que no processo de interlocução, estão envolvidos os processos das formações imaginárias e as antecipações que os sujeitos fazem de si mesmos, dos outros e do referente. As formações imaginárias, como lugares atravessados pelo histórico, social e ideológico e pela memória discursiva.

São colocadas ao professor dificuldades em organizar com eficiência o seu trabalho, em especial quando trata dos dados das avaliações externas e que o único capaz seria o professor formador, assim, *O papel do professor formador nesse cenário é fundamental, pois a dinâmica das instituições escolares, que envolve o trabalho em sala de aula, muitas vezes, não dá espaço para uma organização eficiente desses dados[...]*. Dessa forma, há alguém que pode pensar pelo professor, realizar suas atividades de forma eficiente. Esse discurso, faz parte da memória discursiva que integra uma rede de formulações sobre o professor, discurso institucionalizado que tem a função de representar o discurso de um coletivo, de uma nação.

Diante disso, o professor formador coloca o professor de Língua Portuguesa na posição de quem não sabe e é incapaz de desenvolver uma prática pedagógica *eficiente*. Desta posição, o professor de Língua Portuguesa precisa de “ajuda” de “auxílio”, ocupando, assim, o lugar de aprendiz.

Nas formulações apresentadas, o professor é inscrito em uma posição da reprodução, numa memória discursiva de que a formação continuada é um direito do professor e que frente a esse *direito* o professor formador tem o *dever/desafio* de oferecê-la, o que retoma um imaginário de uma forma-sujeito que se submete ao Estado, que cumpre os seus direitos e deveres, mantendo/estabelecendo uma certa ordem social. Orlandi, (2017, p. 157), diz que:

Esta é a forma do sujeito capitalista, sujeito dividido, sujeito que funciona no registro jurídico, com direitos e deveres, como ‘dono’ de sua vontade, ‘origem’ de

suas intenções, ‘responsável’ pelo que diz, ao mesmo tempo em que funciona por uma memória de dizer “a qual ele mesmo não tem acesso (como os sentidos se formaram nele?) e é determinado pela sociedade e pela história. Mas sendo um sujeito da significação ele é um sujeito ético e político. (ORLANDI, 2017, p. 157)

Por essas reflexões, o sujeito está sempre-já afetado pela ética e o político, que para Pêcheux(2014) é “uma questão de responsabilidade”. Assim, o político e o ideológico não podem ficar de fora, pois é na articulação da ideologia e a língua, na produção de sentidos, que o discurso se mostra.

A Formação Continuada proposta, é compreendida como *um desafio* e, ao mesmo tempo é colocada como o lugar da qualidade da educação, da superação dos problemas de aprendizagem do estudante, do aprender do professor, das ações do professor para o ensinar, da equalização das diferenças no repertório de conhecimentos e da garantia do direito de aprender de todos, como vemos no Recorte 4, abaixo:

Recortes 4 - Referente à Formação Continuada e Intervenção Pedagógica

1- Trabalhar com a formação continuada é um desafio, pois requer de nós uma percepção ampla do caminho percorrido pela Educação no Brasil, uma análise profunda dos aspectos históricos, das propostas institucionais, das dimensões do currículo, das concepções de avaliação, de metodologias de ensino, de planejamento e de **ações pedagógicas eficientes e, principalmente, da formação inicial e permanente do docente, já que esta é um **direito do profissional**. Além disso, **é preciso rever as práticas de ensino utilizadas e compreender como o aluno aprende.** (P1) e (P2)**

2- A Ação Formativa pretende propor aos/às professores(as) de Língua Portuguesa (LP) **momentos reflexivos que os/as auxiliem na compreensão da função social da leitura e da escrita**, os conceitos e concepções subjacentes nos documentos curriculares oficiais e, conseqüentemente, a função social da escolar e a profissionalidade docente, para, assim, **subsidiar o planejamento de ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula**[...]. (P1)

3 - Orientar e mediar a construção de ações interventivas que garantam os direitos de aprendizagem previstos nas Matrizes de Referência e nos currículos oficiais, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e coerente com as políticas públicas. (P1)

4- Desenvolver estudos teóricos e oficinas para contribuir na construção de projetos de intervenção pedagógica com foco em leitura e escrita. (P2)

Há um sujeito professor sustentado pelo imaginário de que a formação continuada pode torná-lo melhor, naquilo que falta para o trabalho com a leitura e escrita. O discurso pedagógico é atravessado pelo discurso do Estado, uma vez que os resultados das avaliações externas (Ideb/SAEB) tem mostrado que a educação, em especial a proficiência em leitura,

não está nada bem. Mas é possível perceber, que a Educação colocada como um problema, não é qualquer educação – o fracasso é colocado na educação pública. São os efeitos de verdades.

Nesses processos discursivos, funcionam uma série de formulações imaginárias, discutida por Pêcheux (2014, p. 82), ao afirmar que os sujeitos que compõem o discurso, designados em A e B “se atribuem cada um *a si e ao outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro”, ressaltando que esses sujeitos são marcados social, histórica e ideologicamente e que “A” e “B”, na estrutura de uma organização instituem lugares determinados. Logo, ao enunciar, cada sujeito o faz a partir dos lugares sociais que ocupa.

Assim, na proposta de formação, há o lugar ocupado pelo professor formador, que é o Cefapro, e que se apresenta como o porta-voz do Estado, responsável pela organização e distribuição de tarefas para o bom desenvolvimento das ações pedagógicas, destacando a necessidade da formação continuada para que o professor tenha suporte para desenvolver “sua prática pedagógica” de sala de aula.

Importante ressaltar, que é atribuída à proposta de formação continuada, a função de desenvolver as “competências” leitora e escritora dos professores para que melhorem a proficiência leitora e escritora dos alunos. Isto é, a formação continuada significando como suporte do professor para melhoria de suas aulas e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos.

Ao reforçar que pretende [...] *subsidiar o planejamento de ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula [...]*, é apresentado um lugar de autoridade, a do professor formador de Língua Portuguesa.

A essa perspectiva, não é dado lugar ao professor, para um fazer diferente, a não ser ao que foi proposto, pois, é estabelecido um estatuto de necessidade, de dever e de um saber legítimo. Cria-se assim, um efeito de verdade, *o professor precisa do Subsídio do professor formador para o planejamento das ações a serem desenvolvidas em sala de aula*. O professor não é capaz de desenvolver as habilidades de leitura e escrita nos alunos, caso não tenha a ajuda do professor formador, caso não consiga “transportar” para a sala de aula, o que “aprendeu” na formação”. Uma proposta de formação ditada pelo Estado, significando que é preciso colocar de lado outros modos, outras metodologias de trabalhar a leitura e a escrita.

Nota-se, que o processo discursivo *A Ação Formativa pretende propor aos/às professoras(as) de Língua Portuguesa (LP) momentos reflexivos que os/as auxiliem na*

compreensão da função social da leitura e da escrita, produz um efeito metafórico do sujeito professor de Língua Portuguesa. Um discurso que coloca em evidência a incapacidade do professor em compreender e desenvolver o processo de leitura e escrita no aluno, evidenciando que se o aluno não aprende a ler o culpado é o professor que não compreende a “função social da leitura e escrita”, e que a intervenção do professor formador é necessária à melhoria da prática de ensino da leitura, apagando assim fatores sociais, políticos que possam também interferirem no contexto educacional.

Assim, a proposta de formação se sustenta na má qualidade do ensino, ao colocar como desafio a formação continuada por requerer do professor formador “*ações pedagógicas eficientes*”, no trabalho com a formação continuada do professor de Língua Portuguesa para que de fato tenha uma educação de qualidade, significando que a prática pedagógica do professor não é eficiente e para isso a formação precisa dar conta dessa eficiência de ações para o professor. Logo, é chamada a atenção, do professor, para a revisão das práticas pedagógicas, apontando que “é preciso rever as práticas de ensino utilizadas e compreender como o aluno aprende”.

Observa-se, então, que a “eficiência” da prática pedagógica do professor parece depender única e exclusiva da formação continuada oferecida pelo Cefapro, o que constitui uma relação de poder do professor formador, pois a ele cabe desenvolver formação para que o educador seja capaz de fazer um bom trabalho e conseqüentemente a melhoria da Proficiência em leitura.

Portanto, os efeitos de sentidos produzidos estabelecem e definem posições, de um lado a Formação Continuada como lugar da melhoria da qualidade da educação e do outro, o professor de Língua Portuguesa que não apresenta condições profissionais para desenvolver um trabalho de qualidade, capaz de tornar o aluno Proficiente na leitura.

Nesse sentido, podemos dizer que a proposta de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa, do Cefapro de Pontes e Lacerda, é apresentada como lugar de melhoria no desenvolvimento das habilidades propostas na Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb e não o desenvolvimento do estudante no processo de produção da leitura.

CAPÍTULO 5

A POSIÇÃO SUJEITO PROFESSOR NA RELAÇÃO COM O ENSINO DE LÍNGUA

Pensar sobre a língua é considerar que os sentidos sejam determinados pela história e pela ideologia, em seu funcionamento, é pensar que o estudo da linguagem, segundo Orlandi, “[...] não pode, pois, [...] estar apartado da sociedade que a produz”. (ORLANDI, 1996, p. 25) Dessa forma, a linguagem, para nós, está relacionada à sua exterioridade, em que os processos histórico-sociais entram em jogo na sua constituição, logo, na constituição do sujeito. Quanto à constituição do sujeito na língua, trazemos Payer (2011, p 24), que afirma:

Pela história de nossa formação social, pelos processos de constituição dos sujeitos que nela se delineiam, encontram-se traços de memória na língua, inscritos em sua materialidade – além do texto e do leitor. Por essa história, ao deparar-se com a espessura da língua em que lê, não é em todos os casos que o sujeito leitor chega a atravessá-la de modo a exercer o gesto básico da codificação. Pois, como base material na qual se produzem efeitos de sentido, a língua nos textos a ler pode não se apresentar sob o efeito de transparência necessário à codificação, não se produzindo, assim, o acesso ao simbólico. Sem que se produza o efeito de evidência da linguagem, a legibilidade falha. A presença da língua em sua espessura material constitui, desse modo, um fato incontornável na materialidade da leitura. (PAYER, 2011, p 24)

Nesse sentido, a leitura é compreendida como um processo discursivo e não como mero gesto de decodificação, já que o sentido não está preso às palavras, mas produzido a partir das posições em jogo. Vale dizer que, para a Análise de Discurso, o sujeito estrutura-se pelas marcas históricas e sociais materializadas na linguagem. Assim, os sentidos não são transparentes. Nessa perspectiva, os sentidos estão em movimento na história, como vemos com Orlandi:

Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes. (ORLANDI, 1996, p. 41)

Então perguntamos, de que modo os sentidos mobilizados para significar *a posição sujeito professor na relação com o ensino de leitura, passa/tem a ver com o ensino de língua?*

Como vimos, em nosso percurso, a reflexão de Saviani (2008) é corroborada por Orlandi (1996, p. 23) ao definir o Discurso pedagógico “como ordem legítima porque se orienta por máximas e essas máximas aparecem como válidas para a ação [...] como modelos de conduta, logo como obrigatórias [...] tem prestígio da legitimidade”. O objeto passa a ser meio e não fim.

No recorte a seguir, o discurso pedagógico sobre o objeto de ensino, no caso a linguagem, aparece como ações, modelos válidos para garantir *direitos de aprendizagem* já previstos em documentos oficiais, como algo que deve ser, conforme podemos ver:

Orientar e mediar a construção de **ações interventivas que garantam os direitos de aprendizagem previstos nas Matrizes de Referência e nos currículos oficiais**, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e coerente com as políticas públicas. (P1)

As formulações dos Projetos, como vemos acima, anulam a leitura, bem como anula o professor formador, que parece amarrar-se, estar capturado às matrizes de referência das avaliações de larga escala, SAEB, de responsabilidade do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). A concepção teórica dos projetos propõe o desenvolvimento da leitura, conforme os eixos descritos abaixo:

Procedimentos de Leitura, Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto, Relação entre Textos, Coerência e Coesão no Processamento do Texto, Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido e Variação Linguística. (P2)

Sob o estatuto do cientificismo, conforme Orlandi, o professor formador se apropria das matrizes de referência, como o suporte teórico considerado necessário à leitura e ao ensino da leitura, fundamentalmente. Nos projetos, como discurso autoritário, o discurso pedagógico, ocorre na relação professor formador enquanto transmissor de informação, que acredita ser indispensável ao professor da escola, para a compreensão do ensino da leitura. Trata-se de um saber que se constrói pelo arcabouço da metalinguagem e apropriação da ciência. Nessa perspectiva, no processo de transmitir, reproduzir informações, o conhecimento sobre a leitura se perde, bem como se perde o lugar do professor, em sua autoria.

O discurso que se produz para o ensino de língua, nos projetos (1) e (2), é de uma língua externa ao sujeito e que serve como instrumento de comunicação. Esse discurso se desdobra na relação do ensino de leitura com um ensino de língua que supõe desenvolver um sujeito capaz, “proficiente”, que passaria pelo processo desejável de aquisição e utilização da língua e não um sujeito que se constitui na língua, conforme podemos ver na formulação do P1, *compete à escola formar leitores e produtores de diferentes textos, habilitando-os a constituir e comunicar sua ideia [...] utilizar a língua, em qualquer área de conhecimento*. Contrapondo à visão da linguagem enquanto instrumento de comunicação, como se tivesse como função transmitir informações de maneira linear, de um emissor a um receptor, Orlandi (2000, p. 21) diz que:

[...] não se trata apenas de transmissão de informação, nem há essa linearidade na disposição dos elementos de comunicação [...] pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos [...] A linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. (ORLANDI, 2000, p. 21)

Portanto, a linguagem não pode ser vista como mera forma de comunicação, mas sim produzindo sentidos, pois a língua ao inscrever-se na história, produz sentidos. Assim, o sujeito não se apropria da língua, como se fosse um objeto, mas é tomado por ela. Desse modo, a formulação do P (1) e P (2), *utilizar a língua, em qualquer área de conhecimento*, apresenta um sujeito que tem a ilusão do sentido único e da transparência da linguagem, como se tivesse domínio de sua totalidade. Ainda, a formulação põe em funcionamento um lugar utilitário da linguagem, como instrumento, meio das interações sociais.

Vale dizer que essa ilusão é necessária e determinante à constituição da posição sujeito-professor, pois:

[...] o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual: há uma forma social de apropriação da linguagem em que está refletido o modo como ele o fez, ou seja, sua ilusão de sujeito, sua interpelação feita pela ideologia. (ORLANDI, 1996, p. 27)

A discussão em relação ao ensino de língua, tanto no P1 quanto no P2, é muito mais de cunho metodológico, do que formulações sobre o próprio objeto de ensino, a linguagem.

Ao formular *é preciso rever as práticas de ensino utilizadas e compreender como o aluno aprende (P1)*, põe em funcionamento soluções de caráter técnico e estratégias pedagógicas imediatistas, chamadas por Orlandi (1996, p. 36) de “pedagogismo”. O *pedagogismo*, para a autora, seria a proposta de soluções desassociadas do seu caráter sócio-histórico para resolver a problemática enfrentada. No caso dos projetos, bastaria *rever as práticas de ensino utilizadas* para resolver o problema sobre a leitura.

Observa-se, segundo Orlandi (1996, p. 35-36), que não se deve:

[...] restringir a reflexão da leitura ao seu campo mais técnico. Isso conduz ao tratamento da leitura apenas em termos de estratégias pedagógicas exageradamente imediatistas [...] Na perspectiva imediata, as soluções propostas colocam à disposição [...] apenas mais um artefato escolar [...] visando a urgência de resultados [...]. (ORLANDI, 1996 p. 35-36)

Nessa perspectiva, os fios discursivos do Discurso Pedagógico tecem a posição-sujeito professor na relação com o ensino de língua. Desse modo, a posição sujeito professor estaria, assim, para “a metalinguagem [...] e a apropriação do cientista feita pelo professor”. (ORLANDI, 1996, p. 19)

O ensino de língua se daria na dimensão institucional, enquanto língua nacional. Uma língua legitimada no espaço da nacionalidade. O ensino se dá, então, pela transmissão e ensino de uma língua padrão, uma língua outra, silenciando a língua do sujeito brasileiro.

A realidade, é que, segundo Orlandi (1996, p. 19), “[...] não há questão sobre o objeto do discurso, isto é, seu conteúdo referencial, apresentando-se assim, um só caminho: o do saber institucionalizado, legal [...]”, cuja transmissão do saber sobre a língua se dá sob o estatuto da cientificidade.

Conforme lemos no recorte do Projeto (1) *Refletir e se apropriar dos dados das avaliações externas e internas e a inserção desses dados no planejamento das ações pedagógicas*. Como vemos, o referente – o trabalho com a linguagem – é apagado e a polissemia é contida, não havendo interlocutores, apenas um agente exclusivo do dizer – o documento oficial – , que impõe um só sentido (ordem).

Os fragmentos abaixo atribuem funções ao sujeito-professor, formador do Cefapro, ao atribuírem funções ao professor da escola. Nessas diferentes atribuições, os projetos significam o funcionamento das posições ideológicas ocupadas pelo professor. Vejamos:

Instigar a busca pela fundamentação teórica da prática pedagógica, de modo que **os docentes se apropriem** das concepções de ensino de LP [...]. (P1)

[...] nos momentos de reflexão, **faremos** algumas observações de como e em que momentos as outras áreas de conhecimento **podem** contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita e **orientaremos** para que os docentes fomentem essa interdisciplinaridade na escola. (P2)

Podemos observar que discurso autoritário, funciona na escola, na sala de aula, na relação professor-aluno, em que o professor é o mediador da relação entre o aluno e o *saber*, o cientificismo está em funcionamento apagando o objeto, a própria linguagem. Em proporções distintas, tem-se nos projetos do Cefapro o mesmo funcionamento, pois “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) Ou melhor, dependendo da posição de antemão já dada pelo Estado, através da documentação oficial, na qual o sujeito-professor ocupa um lugar de dizer, é que os sentidos são produzidos.

No recorte abaixo, vemos que na instância do Cefapro, esse professor de Língua Portuguesa está no lugar do aluno, sendo esse o funcionamento do discurso pedagógico, da circularidade. Como afirma Orlandi, no caso, o professor do Cefapro apropria-se do lugar cientista e se confunde com ele sem que se explicita sua voz de mediador. (ORLANDI, 1996, p. 21) Os sentidos mobilizados para o professor formador, no recorte abaixo, tem a responsabilidade e conhecimento de quais caminhos o professor da escola deve seguir, para o desenvolvimento de aprendizagem significativa. Vejamos no P1:

Orientar e mediar a construção de ações interventivas que garantam os direitos de aprendizagem previstos nas Matrizes de Referência e nos currículos oficiais, proporcionando aos alunos uma aprendizagem significativa e coerente com as políticas públicas. (P1)

Desse modo, o conhecimento do cientista é apropriado pelo professor formador, é apagado, em que ele se torna apenas um transmissor de informações. Não há interlocução professor formador e professor da escola – e o objeto do discurso é apresentado como o ideal a saber, tendo como estratégia básica a forma imperativa.

Nessa perspectiva, atribuem-se necessidades e institui-se um conhecimento, um saber legitimado, que, pelas formulações dos projetos, são tomadas como *o desenvolvimento de habilidades e competências*, ou melhor, as *habilidades mínimas de leitura*. No espaço da

escola, sala de aula, o professor de Língua Portuguesa ocupa o espaço do poder e do saber, já na discursividade do projeto de formação, passa a ocupar a posição de aluno, ou seja, há a posição daquele que ensina e há a posição daquele que aprende. Define-se o lugar de onde fala o professor formador (Cefapro) e o lugar de onde é falado o professor da escola.

Os sentidos mobilizados para o professor formador, no recorte abaixo, quem tem a responsabilidade e conhecimento de quais caminhos o professor da escola deve seguir, para o desenvolvimento de aprendizagem significativa, o que constitui o imaginário do sujeito professor formador e do sujeito professor da escola na relação com o ensino de língua. Nesse sentido, o que temos nos projetos são paráfrases em funcionamento, repetições de formulações e, logo, repetições de práticas, ações. Vemos que a proposta de formação não apresenta deslocamentos e/ou rupturas em relação ao que propõe a escola. Vejamos o recorte do P1 *é preciso garantir os direitos mínimos de aprendizagem do estudante, visto que o papel da escola é favorecer o exercício pleno da cidadania*. A imagem que se constrói do professor da escola é a de que ele não consegue desenvolver os conhecimentos mínimos de leitura, e a imagem produzida para o professor formador é de ele sabe e tem autorização para ensinar. Segundo Orlandi (1996, p. 17), ser professor é “mais do que informar, explicar, influenciar ou mesmo persuadir, ensinar aparece como inculcar”, é produzir coletivamente o conhecimento.

A formulação do P (1), *desenvolver estudos teóricos e oficinas para contribuir na construção de projetos de intervenção pedagógica com foco em leitura e escrita*, ao significar a ação a ser desenvolvida, reforça ainda mais a posição sujeito professor da escola no ensino de língua. Parafraçando o que afirma Orlandi (1996), o Cefapro, enquanto aparelho ideológico do Estado, tem como função a transmissão de informações, de saberes e deveres.

Produz-se a ilusão de relação direta e imediata entre “formação” do professor e prática pedagógica. Sobre essa ilusão de simetria, Orlandi (2017, p. 243) afirma que “[...] o que é bom para quem está na posição social ‘x’ não tem simetria com a posição ‘y’ [...] não podemos significar do lugar do outro [...]”.

Vemos nos funcionamentos imaginários, acerca da posição sujeito professor-formador do Cefapro, na relação com o ensino de língua, a produção dos efeitos de sentidos acerca de quem ensina, o quê ensina, para quem ensina e onde ensina. Esses imaginários sobre os interlocutores, o professor-formador como sujeito de conhecimento, por exemplo, não tem acesso às próprias construções de saberes, pois que lhe é inconsciente tal processo.

Ao processo de identificação com o conhecimento, no sentido pragmático, sabemos resultar na posição de sujeito mediador entre o Estado e o professor da escola, como temos

visto nas formulações dos projetos. O professor-formador parece não apresentar preocupação em saber e compreender a prática do professor da escola, tampouco aproveitar do momento formativo para a abertura da polissemia, espaço de deslocamento para trabalhar sentidos outros. Vejamos:

[...] **subsidiar** o planejamento de ações pedagógicas a serem desenvolvidas em sala de aula [...] **fazer perpetrar** interferências significativas no desenvolvimento das habilidades previstas [...] (P1)

[...] **rever** as práticas de ensino utilizadas [...] (P1)

[...] **auxiliar** os docentes das escolas na proposição de ações pedagógicas eficientes na produção de conhecimento. (P1)

[...] **propor** ações pedagógicas de intervenção [...] (P1) e (P2)

Propor aos docentes de LP momentos de reflexão e apropriação de dados, conceitos e concepções [...] (P1)

[...] **Fortalecer** o trabalho com a leitura. (P2)

Nesses recortes, está marcada a posição sujeito-professor da escola, como quem não sabe e que precisa aprender, ao mesmo tempo, em que apresenta a posição sujeito professor-formador, como autoridade. Os verbos *subsidiar*, *fazer perpetrar*, *rever*, *propor* e *fortalecer* marcam ações que explicitam o lugar de discurso que o professor formador ocupa, promovendo o apagamento de saberes de domínio do professor da escola.

Nesse sentido, podemos considerar que os verbos acima fazem significar e funcionar o discurso pedagógico, “aquele em que a polissemia é contida, o referente está apagado pela relação de linguagem que se estabelece e o locutor se coloca como agente exclusivo, apagando também sua relação com o interlocutor”. (ORLANDI, 2000, p. 86).

Ao formular, o sujeito professor-formador supõe determinar a imagem de si, a partir de um dizer legitimado a si, que o faz de um lugar, de poder, de onde fala. O estabelecimento da cientificidade, nas formulações dos projetos, se mostram no recorte, como vemos: [...] *auxiliar os docentes das escolas na proposição de ações pedagógicas eficientes na produção de conhecimento (P1)*. A imagem ideal do professor-formador é a de quem tem domínio do saber legitimado pelo Estado, na esfera de formação do professor da escola, a quem é direcionado o “aprender” do discurso pedagógico.

Ao compreender as posições sujeito professor-formador e professor da escola, bem

como o funcionamento do discurso pedagógico, tão demarcado nos projetos em análise, podemos considerar que a proposta de formação está para a regulamentação de práticas pedagógicas, em relação à leitura e ao ensino de língua em sala de aula, em que se configura o sujeito-professor que acredita no desenvolvimento da produção de leitura através de habilidades. Ao definir a leitura, tendo como foco a matriz de referência do SAEB, configura-se a posição teórica do professor, enquanto compreensão de habilidades, ou seja, o professor desenvolverá a leitura através de mecanismos e habilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se a língua, a ser lida não coincide [...] com a base material que constitui de modo familiar os efeitos de sentidos ao leitor, há de fato um vácuo na leitura, que o trabalho apenas com a língua nacional, escrita, não sutura [...] para o aluno, na escola, como se inscrever na língua nacional com a mesma fluidez de sentidos que lhe ocorre em língua materna? Como dar lugar, na escola, a uma relação com o dizer capaz de considerar a diferença de outro modo, que não o apagamento?

(PAYER, 2011, p. 30)

O propósito nessa pesquisa foi o de compreender o *modo como* os projetos de Formação continuada (Cefapro) significam a posição sujeito professor na relação com o ensino de leitura e o modo como essa relação tem a ver com o ensino de língua, considerando os pressupostos discursivos que supõem os sujeitos de linguagem, em seus processos de identificação na relação com as línguas e suas memórias.

Assim, pudemos identificar os sentidos que atravessam os modos como o ensino de leitura é proposto nos projetos, ancorados no funcionamento do discurso pedagógico, que é autoritário.

Nessa perspectiva, os fios discursivos do Discurso Pedagógico tecem a posição-sujeito professor na relação com o ensino de língua. Na instância do Cefapro, esse professor de Língua Portuguesa que atua em sala está no lugar do aluno, mobilizando aí o funcionamento do discurso pedagógico, o da circularidade. Os projetos definem posições discursivas, de onde fala o professor formador, lugar do saber e de onde fala e é falado o professor da escola, como o lugar do não-saber. O discurso autoritário, com suas repetições e circularidades funciona no Cefapro, pelas formulações dos Projetos que analisamos, como a escola, a sala de aula, a relação professor-aluno, em proporções distintas. Tem-se nos projetos do Cefapro o mesmo funcionamento do discurso pedagógico, autoritário, do “é porque é”, resultante do prestígio ao legitimado, ao oficial. Não há deslocamentos teóricos-metodológicos, no que concerne às práticas discursivas do chamado *ensino tradicional*.

No lugar da inovação, da ruptura, tem-se um discurso circular, que se repete. Essa circularidade, a repetição, o mesmo, do discurso pedagógico constituem o imaginário à produção do sujeito professor formador e do sujeito professor da escola, na relação com o ensino de língua. Há silenciamentos, produzindo efeitos de sentido, em relação ao único, correto e definitivo, na formação do professor para o ensino da leitura, por meio do

desenvolvimento de habilidades.

O trabalho do professor com a leitura no ensino de língua é relegado ao segundo plano, pois que deve centrar as habilidades como conteúdo, qualificadas pelos projetos como necessidades a nível nacional. O professor formador se apropria das matrizes de referência como o suporte teórico, considerando-o necessário à leitura e ao ensino da leitura. Vale considerar, que as teorias de linguagem são sobrepostas pela mecanicidade das habilidades. Trata-se de um saber construído como arcabouço de metalinguagem das mais diferentes teorias de ensino, como lugar de apropriação da ciência.

O sujeito professor formador do Cefapro inscreve-se na formação discursiva do professor enquanto detentor do conhecimento, que reconhece o professor da/na escola como aquele que precisa aprender, que precisa substituir as práticas pedagógicas utilizadas pelas do Projeto. Vimos que, no processo de transmitir, reproduzir informações, o conhecimento sobre a leitura se perde, bem como se perde o lugar do professor, em sua autoria.

O discurso que se produz para o ensino de língua, nos projetos, é o de uma língua externa ao sujeito, que serve como instrumento de comunicação. Esse discurso desdobra-se ainda no ensino de leitura e no ensino de língua, supondo desenvolver um sujeito capaz, “proficiente”, que passaria pelo processo desejável de aquisição/domínio e utilização da língua. Tais práticas discursivas não compreendem o sujeito como constitutivo da linguagem, produzindo sentidos na sua relação na história. A leitura, assim, é compreendida como um fora do sujeito, a ser apreendido.

Compreendemos, assim, a necessidade de se produzir rupturas e deslocamentos no processo de ensino de leitura. Como o primeiro ponto de deslocamento, supomos o trabalho de leitura na relação com a abertura do simbólico, ou seja, um trabalho de leitura como prática de linguagem, em que a memória discursiva, os dizeres históricos e teóricos estão inscritos na língua. A leitura, nessa perspectiva, é parte constitutiva dos processos de significação.

Um segundo ponto de deslocamento está na compreensão de que o sujeito constitui-se na e pela linguagem, sendo a língua materna anterior à língua escolarizada, oficial da escola, pois que “encontra-se nas bases da estruturação do sujeito”. (PAYER, 2011, p. 27) Nesse sentido, é preciso trabalhar a língua de modo que o sujeito-aluno possa lidar, simultaneamente, com a língua nacional e com a língua materna.

Um terceiro ponto de deslocamento está na posição sujeito professor formador, na relação com o sujeito professor da escola. Uma relação fundamentalmente alicerçada na produção de sentidos entre interlocutores, como propõe Orlandi (1996, p. 37), “[...]”

professores e alunos, um DP que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola”.

Portando, se é importante considerar que sujeitos e sentidos são determinados pela história e pela ideologia, é preciso também saber lidar com o real da língua, do sujeito e da história de modo efetivo, uma vez que os sujeitos de linguagem são constituídos pela língua materna, e também, pela língua nacional, dentre outras. O conhecimento teórico anterior dos professores faz parte de seu saber, da memória discursiva, do interdiscurso e das condições de produção desses sujeitos e desses projetos.

Nessa perspectiva, quando o Estado insiste em promover, através de seus Programas, o ensino de Língua Portuguesa, cuja proposta é meramente reproduzida na escola, em nosso caso, no/pelo Cefapro, sem a reflexão e o deslocamento teórico, tem-se a manutenção e o funcionamento do discurso autoritário.

REFERÊNCIAS

ACHARD, Pierre. Memória e produção discursiva do sentido In: ACHARD, P. et al. (Org.) *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes, 2015.

ALMEIDA, Eliana. Língua e Ensino: uma leitura discursiva. *Revista Ecos*, Edição nº 011 - Dezembro 2011.

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Tradução de Joaquim José Moura Ramos. Lisboa; São Paulo: Presença; Martins Fontes, 1970.

_____. *Posições 1*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1978.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.

_____. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº.9.394/96. Brasília, 1996.

BOLOGNINI, Carmen Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Suzi (orgs.). *Discurso e ensino: Práticas de Linguagem na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009. – (Série Discurso e Ensino).

CONEIN, Bernard; COURTINE, Jean-Jacques; GADET, Françoise; MARANDIN, Jean-Marie; PÊCHEUX, Michel (orgs.). *Materialidades Discursivas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016.

DELORS, J. et al. *Educação: um tesouro a descobrir; relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo: Cortez, UNESCO, 2006.

FEDATTO, Carolina P. O que diz ao negar-se a ler? In *Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas-inflexões no ensino*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

FOUCAULT, Michel. *A Ordem do Discurso*. Tradução: Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo, 2001.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. *A Língua Inatingível*; Tradução: Bethania Mariani e Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004.

GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani. 5ª ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

HENRY, Paul. A Ferramenta imperfeita: Língua, sujeito e discurso. Tradução: Maria Fausta P. de Castro. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2013.

MAGAHLÃES, Belmira; MARIANI, Bethania. Processos de Subjetivação e Identificação: Ideologia e Inconsciente. Linguagem em (Dis)curso, Palhoça, SC, v. 10, n. 2, p. 391-408, maio/ago. 2010.

MALDIDIER, Denise. A inquietação do discurso – (Re)ler Michel Pêcheux Hoje. Tradução Eni. P. Orlandi. Campinas: Pontes Editores, 2017.

MATO GROSSO. Política de Formação dos profissionais da Educação Básica de Mato Grosso. Cuiabá: Seduc, 2010.

ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 4 ed. Campinas, SP: Pontes, 1996.

_____. Discurso e leitura. 3 ed. Campinas, SP: Cortez, 1996.

_____. Interpretação, autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

_____. As formas do silêncio no movimento dos sentidos. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

_____. Análise de Discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2000.

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

_____. Língua e conhecimento linguístico. Para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Educação e sociedade: o discurso pedagógico entre o conhecimento e a informação. Revista ALED, 2016.

_____. Discurso em Análise: Sujeito, sentido e Ideologia. 3ª Edição, Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

PAYER, M. Onice. Memória da língua. Imigração e nacionalidade. São Paulo: Escuta, 2006.

_____. O “fato da língua” na materialidade da leitura. Pro-Posições. Campinas, v. 22, n. 1 (64), p. 23-32, jan/abr, 2011.

_____. Entre a Língua Nacional e a Língua Materna. Texto do SEAD 2019.

PAYER, Maria Onice; CELADA, Maria Tereza (Orgs.) Subjetivação e Processos de Identificação. Sujeitos e línguas em práticas discursivas-inflexões no ensino. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016.

PÊCHEUX, Michel. O discurso: estrutura ou acontecimento. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 2ª edição. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. Semântica e Discurso: uma crítica a afirmação do óbvio. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. 4. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

_____. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (orgs.). Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução Bethania S. Mariani. 5ª ed. - Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014.

_____. Análise de Discurso, textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi, Campinas, SP: Pontes, 2015.

PERRENOUD, Ph. Formação contínua e obrigatoriedade de competências na profissão de professores. Ideias. São Paulo, nº 30, pp. 205-248, 1998.

_____. Construir as competências desde a escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 1999.

_____. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SAVIANI, Dermeval. História das ideias pedagógicas no Brasil. 2ª ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2008.

<https://www.qedu.org.br/brasil/proficiencia/>>. Acesso em: 19 de agosto, 2019.

<http://redeglobo.globo.com/globouniversidade/noticia/2012/11/eni-orlandi-fala-sobre-analise-do-discurso-e-linguagem-em-entrevista.html/>>. Acesso em: 22 de janeiro, 2020.

<https://www.icict.fiocruz.br/sites/www.icict.fiocruz.br/files/Analise%20do%20Discurso%20-%20Eni%20Orlandi.pdf/>>. Acesso em: 22 de janeiro de 2020.

www.researchgate.net/figure/Figura-01-Mapa-dos-CEFAPROs-MT_fig1_314414992