

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

**ELIANE CRISTINA DALCICO**

**O DISCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E SUA  
CURRICULARIZAÇÃO NOS CURSOS DE LETRAS**

**CÁCERES – MT  
2021**

**ELIANE CRISTINA DALCICO**

**O DISCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E SUA  
CURRICULARIZAÇÃO NOS CURSOS DE LETRAS**

Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Linguística /PPGL da Universidade Estadual de Mato Grosso/UNEMAT para a obtenção do Título de Doutora em Linguística.

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ana Maria Di Renzo

Linha de Pesquisa: Estudos de Processos Discursivos.

**Cáceres – MT  
2021**

Luiz Kenji Umeno Alencar CRB 1/2037

D138o DALCICO, Eliane Cristina.  
O Discurso das Políticas Públicas de Leitura e Sua Curricularização nos Cursos de Letras / Eliane Cristina Dalcico - Cáceres, 2021.  
208 f.; 30 cm.

Trabalho de Conclusão de Curso (Tese/Doutorado) - Curso de Pós-graduação Stricto Sensu (Doutorado) Linguística, Faculdade de Educação e Linguagem, Câmpus de Cáceres, Universidade do Estado de Mato Grosso, 2021.  
Orientador: Ana Maria Di Renzo

1. Análise de Discurso. 2. Políticas Públicas de Ensino. 3. Formação Inicial Docente. 4. Ppcs. 5. Prática de Leitura. I. Eliane Cristina Dalcico. II. O Discurso das Políticas Públicas de Leitura e Sua Curricularização nos Cursos de Letras: .  
CDU 81'42:377.015.4

**ELIANE CRISTINA DALCICO**

**O DISCURSO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA E SUA  
CURRICULARIZAÇÃO NOS CURSOS DE LETRAS**

**BANCA EXAMINADORA**

**Profa. Dra. Ana Maria Di Renzo**  
**Orientadora – PPGL/UNEMAT**

**Profa. Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer**  
Avaliadora externa – Labeurb/Nudecri/IEL/UNICAMP

**Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva**  
Avaliadora externa– Labeurb/Nudecri – UNICAMP

**Profa. Dra. Joelma Aparecida Bressanin**  
Avaliadora externa – PPGL/UNEMAT

**Profa. Dra. Sandra Raquel de Almeida Cabral**  
Avaliadora externa– Profletras/UNEMAT

**APROVADA EM: 12/03/2021**

A Santíssima Trindade  
Aos meus pais Domingos e Josefa  
Aos meus irmãos Andréia e Adriano  
Aos meus sobrinhos Helena, Larissa e Rafael alegrias da minha vida  
Ao meu amor Paulo Cesar Ourives

## **Agradecimentos**

Especialmente à professora Ana Maria Di Renzo que desde o mestrado acompanha meu percurso acadêmico. A quem admiro muito pelo seu profissionalismo e dedicação no trabalho de formação do professor no ensino de língua. Sua orientação e incentivo na busca da maturidade teórico-analítica foram fundamentais nesse percurso.

Às professoras Claudia Pfeiffer, Mariza Vieira, Sandra Raquel e Joelma Bressanin pelas sugestões e contribuições valiosas no desenvolvimento dessa pesquisa, principalmente, na banca de qualificação.

À professora Neuza Zattar pela leitura do meu trabalho e pela contribuição ímpar.

Às professoras Eliana de Almeida e Olímpia Maluf Souza pelas discussões importantes em sala de aula sobre a formação do professor.

Aos professores Albano Dalla Pria e Taisir Mahmudo Karin e demais professores do PPGL pela colaboração e incentivo.

Às colegas de semântica Jane e Leila que foram solícitas nas discussões sobre o artigo fora de área.

Às colegas de curso: Edeina, Simone e Iza que participaram das minhas alegrias e ansiedades. E a Cleiton Sales, amigo desde o mestrado, com quem compartilhei minhas dúvidas e angústias.

A meus pais, Domingos e Josefa, com todo meu amor, admiração e respeito pelo incentivo que na simplicidade e humildade sempre me abraçaram.

Aos meus irmãos e todos os familiares que sempre me apoiaram e se alegraram comigo.

Ao meu esposo Paulo C. Ourives por entender minhas angústias e superar com paciência todos os momentos desse percurso.

Aos meus sogros Miguel Ourives e Ana Lilys que me incentivaram e sempre torceram por mim.

À minha escola Professor Demétrio Costa Pereira, pelos colegas profissionais maravilhosos que sempre me apoiaram. E à Seduc/MT por propiciar minha licença para a qualificação profissional.

A todos aqueles que, embora não nomeados, estiveram presente me incentivando sempre.

Gratidão a todos!

## RESUMO

Neste estudo, inscrito na linha de pesquisa *Estudos dos Processos Discursivos*, do Programa de Pós Graduação em Linguística da UNEMAT, tomamos a Análise de Discurso como dispositivo teórico de reflexão e análise, em articulação com a História das Ideias Linguísticas-HIL, a fim de compreender o modo como os discursos sobre o ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente, da leitura, significam a língua, a leitura e o sujeito, especialmente quando tomamos a sua curricularização nos cursos de Letras. Nesse sentido, algumas questões ganham força: Como a leitura se inscreve nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial? Como os currículos organizam e efetivam suas práticas de ensino de modo a propiciar aos futuros professores conhecimentos para o ‘ensino’ da leitura na escola? Como se constroem os discursos sobre os saberes linguísticos nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras? O *corpus* é constituído de documentos das políticas internacionais e nacionais sobre leitura e as propostas pedagógicas dos Cursos de Letras-PPCs das seguintes universidades estaduais do Brasil: UNEMAT/2013; UEMG/2016; UERN/2018; UNESPAR/2018; e UERR/2018. Nesses currículos, tomamos as ementas dos cursos de Letras que constituem o ‘ensino’ da língua/leitura e da produção de textos para refletirmos sobre as noções de língua/leitura, sujeito e texto tratadas na formação do futuro professor de língua portuguesa. Refletimos, ainda, sobre as ciências da linguagem em jogo nesse processo, a partir da Análise de Discurso, para compreender seus efeitos de sentido, uma vez que estão sustentadas por contraditórias linhas de pensamento sobre a língua, desde a segunda metade do século XX. Pensamos a produção de conhecimento linguístico que, legitimada nessas linhas de pensamento no interior das universidades, põe o professor de língua portuguesa em determinadas relações com a subjetivação pela forma como a leitura é trabalhada. Por esta razão, tocamos as políticas públicas de leitura de nível nacional e internacional para compreender como se institucionalizam as políticas públicas de leitura no Brasil bem como seu funcionamento discursivo no modo como produzem sentidos e fazem significar o ensino de leitura na educação básica. Por fim, buscamos compreender como o ensino de leitura curricularizado nos processos formativos, estabiliza práticas do seu ensino, produzindo sentidos e fazendo significar os sujeitos professores de graduação e, supostamente, seus futuros alunos na escola. Nesse sentido, observamos o modo como o indivíduo, afetado pela língua do Estado, é interpelado em sujeito pela ideologia, e se submete a um ensino/aprendizagem sustentado por teorias educacionais como, por exemplo, a cognitiva, pautada na aquisição de competências e habilidades que responsabiliza o sujeito na sua relação entre direitos e deveres e pelo sucesso ou fracasso nos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Nesse sentido, tomamos o PPC/2017 da Universidade do Vale do Sapucaí/Pouso Alegre-MG para, a partir de Pêcheux (1969), refletirmos uma possível mudança de terreno, ou seja, uma outra possível relação entre língua e seu ensino.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso. Políticas Públicas de Ensino. Formação Inicial Docente. PPCs. Prática de Leitura.

## ABSTRACT

In this study, inscribed in the line of research Studies of Discursive Processes, of the Postgraduate Program in Linguistics at UNEMAT, we take Discourse Analysis as a theoretical device for reflection and analysis, in conjunction with the History of Linguistic Ideas-HIL, in order to understand the way in which discourses about the teaching of the Portuguese language and, consequently, of reading, mean the language, reading and the subject, especially when we consider its curricularization in Letters courses. In this sense, some questions gain strength: How is reading inscribed in the pedagogical projects of initial training courses? How do curriculum organize and carry out their teaching practices in order to provide future teachers with knowledge for the 'teaching' of reading at school? How are the speeches about linguistic knowledge constructed in the pedagogical projects of the Letters courses? The corpus consists of documents of international and national policies on reading and the pedagogical proposals of the Letters Courses-PPCs of the following state universities in Brazil: UNEMAT / 2013; UEMG / 2016; UERN / 2018; UNESPAR/2018; and UERR / 2018. In these curriculum, we take the syllabuses of the Letters courses that constitute the 'teaching' of language/reading and the production of texts to reflect on the notions of language/reading, subject and text dealt with in the training of the future teacher of Portuguese language. We also reflected on the language sciences at play in this process, based on Discourse Analysis, to understand its effects of meaning, since they have been supported by contradictory lines of thought on the language, since the second half of the 20th century. We think of the production of linguistic knowledge which, legitimized in these lines of thought within universities, places the Portuguese language teacher in certain relationships with subjectivation by the way in which reading is worked. For this reason, we touch public reading policies at the national and international level to understand how public reading policies in Brazil are institutionalized as well as their discursive functioning in the way they produce meanings and make reading teaching in basic education mean. Finally, we seek to understand how the teaching of curricularized reading in the formative processes, stabilizes teaching practices, producing meanings and making the undergraduate teachers mean and, supposedly, their future students at school. In this sense, we observe the way in which the individual, affected by the language of the State, is challenged in a subject by ideology, and submits to teaching / learning supported by educational theories such as, for example, cognitive, based on the acquisition of skills and abilities that holds the subject responsible in his relation between rights and duties and for the success or failure in the processes of teaching and learning the Portuguese language. In this sense, we took the PPC / 2017 from the University of Vale do Sapucaí / Pouso Alegre-MG to, from Pêcheux (1969), reflect a possible change in terrain, that is, another possible relationship between language and its teaching.

**Keywords:** Discourse Analysis. Teaching Public Policies. Teacher Initial Training. PPCs. Reading Practice.

## SUMÁRIO

|   |            |
|---|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>   | <b>09</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1</b>   |            |
| <b>AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E O POLÍTICO: MOVIMENTO DE SENTIDOS NA PRÁTICA DE LEITURA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA.....</b>  | <b>15</b>  |
| 1.1. Uma posição histórica no processo de produção do conhecimento da linguagem.....  | 18         |
| 1.1.1 Alguns conceitos da Análise de Discurso.....  | 30         |
| 1.2. Um olhar discursivo sobre as políticas públicas de ensino .....  | 36         |
| 1.3. Efeitos de memória: institucionalização do saber linguístico .....   | 44         |
| 1.4. Informação ou conhecimento: na trilha dos sentidos .....   | 48         |
| <b>CAPÍTULO 2</b>   |            |
| <b>A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA NO BRASIL E A ANÁLISE DE DISCURSO: OS SENTIDOS E SEUS EFEITOS.....</b> | <b>56</b>  |
| 2.1. Os sentidos e as condições de produção da língua nacional.....   | 58         |
| 2.2. As políticas públicas de leitura: sentidos possíveis .....   | 69         |
| <b>CAPÍTULO 3</b>   |            |
| <b>A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO .....</b>                            | <b>84</b>  |
| 3.1. As condições de produção da formação do professor no Brasil.....   | 86         |
| 3.1.1. Documentos oficiais, o discurso, a língua e o ensino.....  | 95         |
| 3.2. A relação professor e o conhecimento linguístico.....  | 111        |
| <b>CAPÍTULO 4</b>   |            |
| <b>FORMAÇÃO EM LETRAS E O ENSINO DE LEITURA.....</b>  | <b>120</b> |
| 4.1. Bacharelado ou licenciatura? .....   | 122        |
| 4.2. A formação inicial docente: a leitura nos PPCs de Letras.....  | 126        |
| 4.3. Competências e habilidades.....  | 128        |
| 4.4. Análise das ementas.....   | 139        |
| 4.4.1. PPC Licenciatura em Letras: Português/Inglês - UNEMAT/MT.....  | 139        |
| 4.4.2. PPC Licenciatura em Letras/Português – UEMG/MG.....  | 142        |
| 4.4.3. PPC Licenciatura Letras - UERN/RN.....   | 151        |
| 4.4.4. PPC Letras Licenciatura - UNESPAR/Apucarana/PR.....  | 155        |
| 4.4.5. PPC em Licenciatura em Letras: Português e Literatura - UERR/RR.....   | 159        |
| 4.5. Para uma mudança de terreno.....   | 163        |
| <b>Para um efeito de fecho de nossa leitura.....</b>  | <b>170</b> |
| <b>Referências bibliográficas.....</b>  | <b>175</b> |
| <b>Anexos.....</b>  | <b>182</b> |

## INTRODUÇÃO

No meu percurso de formação como professora de língua portuguesa, doravante LP, e literatura, fui me questionando sobre o ‘ensino’ da leitura. Mesmo recebendo a formação acadêmica, minha história de leitura estava presa a uma leitura decodificadora, literal e colada aos sentidos propostos pelo texto. Essas eram minhas condições de leitura. Confesso que fiz o curso de Letras (2000) mais trabalhando que lendo livros. Talvez seja esta uma boa explicação para entender por que ‘ensinar’ leitura na escola sempre me pareceu uma tarefa tão complexa.

Foi no curso de Mestrado do PROFLETRAS (2013) que, de modo mais aprofundado, imergi no processo de conhecimento linguístico e, principalmente, no trabalho com a leitura, para pensar como a história e o político significavam nas teorias linguísticas, operando uma mudança de terreno nas minhas práticas de linguagem na escola e fazendo-me pensar de que ponto de vista eu olhava para a língua/leitura.

Há muitas maneiras de se pensar a leitura e, para mim, a inscrição na teoria da Análise de Discurso francesa, doravante AD, filiada ao materialismo histórico, exigiu-me uma tomada de posição, visto que foi no percurso do Mestrado que fiquei tocada pela teoria. No Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, além das especificidades técnicas, metodológicas e do rigor analítico característico da ciência, os trabalhos desenvolvidos durante o curso norteavam-se pelas necessidades observadas em sala de aula. Desse modo, a necessidade de desenvolver um trabalho de leitura no Mestrado partiu da minha angústia em sala de aula e das discussões com os colegas de outras áreas, que, juntos afirmávamos: o aluno não gosta de ler, não domina a norma padrão, não interpreta, não se interessa pela leitura etc. E mais, a forma como a leitura estava sendo trabalhada não atraía os alunos e essa relação me incomodava.

Nesse sentido, o trabalho de leitura foi desenvolvido em uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental e, a partir das condições de produção de leitura dos alunos, elaborei com os alunos uma proposta de atividades linguísticas sob o olhar teórico da AD, com o objetivo de propiciar práticas de leitura que fossem mais significativas para os alunos de língua portuguesa, ou seja, ressignificar não só o trabalho de leitura e a constituição do aluno-leitor, mas também para mim, enquanto professora.

O PROFLETRAS me possibilitou experimentar como a teoria pode funcionar na prática, ou seja, como o dispositivo teórico de leitura pensado por Pêcheux [1969] pode

funcionar nas práticas de leitura em sala de aula. Tomando como exemplo o mito da caverna de Platão, foi também pela teoria que encontrei a libertação para uma nova realidade enquanto professora. Nesse sentido, o Mestrado me colocou diante de duas condições: seguir presa às sombras da caverna, ou me lançar a uma nova realidade, a uma mudança de terreno.

Optei pela segunda condição e logo após o Mestrado (2015), a minha prática de ‘ensino’ de leitura na escola começou a significar a partir dos pressupostos teóricos da AD. O trabalho de leitura foi produzindo efeitos nos alunos e provocando neles uma nova relação com a língua portuguesa. Percebendo os efeitos do processo de escolarização da leitura no meu próprio espaço de atuação (na minha formação) e dos meus colegas de área, resolvi tomar como reflexão o processo de formação inicial do docente ofertado por alguns cursos de graduação em Letras.

O ‘ensino’ de leitura na escola sempre se apresentou como um desafio, no entanto, foi na formação continuada da escola que observei o quanto era difícil para alguns professores a questão da leitura. Porém, a formação continuada era apenas a ponta de um iceberg que me levou a pensar a leitura nos processos de formação inicial do professor.

No decorrer das minhas leituras, várias questões foram surgindo: Como a leitura se inscreve nos projetos pedagógicos dos cursos de formação inicial? Como os currículos organizam e efetivam as práticas de ensino de modo a propiciar aos futuros professores conhecimentos para o ‘ensino’ da leitura na escola? Como se constroem os discursos sobre os saberes linguísticos nos projetos pedagógicos dos cursos de Letras? Ao longo da história, esse saber passava pela transmissão, pois o professor, enquanto detentor do conhecimento régio, era o responsável em ‘transmitir’ as coisas-a-saber.

Nesse sentido, tomo a Análise de Discurso como dispositivo teórico de reflexão e análise, em articulação com a História das Ideias Linguísticas, a fim de compreender o modo como os discursos sobre o ensino da língua portuguesa e, conseqüentemente, da leitura, significam a língua, a leitura e o sujeito, especialmente quando tomamos a sua curricularização nos cursos de Letras.

Essa proposta não é nova, uma vez que pesquisadores(as) em Análise de Discurso como Eni P. Orlandi, Cláudia C. Pfeiffer, Mariza V. da Silva, entre outros(as), vêm desenvolvendo trabalhos direcionados à formação docente e às políticas de língua.

Desse modo, selecionei ementas de alguns cursos de Letras de universidades estaduais, enquanto discursos que organizam um saber sobre a língua portuguesa, em especial,

a leitura e seu ensino. Ou seja, o discurso sobre a/na/da formação de futuros professores nas condições teórico-sócio-históricas de produção do projeto pedagógico de curso, doravante PPC, de cada Universidade em relação ao trabalho com a leitura.

Minha reflexão tomou as discursividades que constituem a formação do professor de LP, no que tange à relação língua/leitura, sujeito e texto. É importante dizer que compreendo o trabalho com a leitura a partir de uma perspectiva materialista, posto que para a AD desenvolvida por Pêcheux e Orlandi, a leitura é uma questão de produção de sentidos, de historicidade.

A construção do *corpus* de análise não se deu de forma estática, posto que para a AD o *corpus* está em constante construção, configurando-se somente no momento em que as análises se finalizam. (ZOPPI-FONTANA, 2005). Para a escrita deste trabalho, organizei um arquivo, uma maneira de ler, que compreendo como uma não totalidade, por resultar dos meus gestos de leitura enquanto pesquisadora. O arquivo é uma memória institucionalizada que “representa uma instituição que congrega em seu funcionamento aspectos políticos, técnicos, jurídicos e éticos”. (MARIANI, p. 17, 2016). Desse modo, fiz uma busca por documentos oficiais, leis, vídeos, participei de eventos, leituras na área da Educação e leituras específicas da área proposta nesta pesquisa. E, nesse sentido, compreendo que o *corpus* segue em movimento e está aberto a outros sentidos.

Para mim, os PPCs são lugares de sentidos e tornam-se um observatório do funcionamento do simbólico que, enquanto materialidade de discurso, compreendi pelas suas análises, como os discursos sobre a leitura sustentam a formação inicial do estudante de cursos de licenciaturas em Letras. Assim, refleti sobre as ementas dos projetos pedagógicos desses cursos, tomando essas textualidades como espaço para questionar a evidência de sentidos historicamente constituídos. Desse modo, é pela incompletude da língua, pela falha e pelo equívoco, enquanto funcionamento ideológico do discurso, que se estrutura a contradição, lugar privilegiado para o sentido outro emergir.

Dessa forma, no primeiro capítulo, trabalho os pressupostos teóricos sobre as ciências da linguagem e a Análise de Discurso que sustentam minhas discussões e análises e fundamentam minha inscrição no campo teórico da AD, enquanto pesquisadora. Neste capítulo busco compreender as distintas formas de teorias da linguagem e destaco a importância do logicismo e sociologismo articulados desde a segunda metade do século XX, a

fim de construir um pensamento pedagógico no Brasil que direcione a formação e a prática e o ensino do professor para uma determinada noção de língua e de leitura.

No segundo capítulo, abordo, na segunda metade do século XX e o início do século XXI, os documentos das *Reuniões Internacionais de Políticas de Leitura para a América Latina e Caribe*, entre 1992 e 1994; o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, sob o título *Por uma Política de Formação de Leitores (2006)*; a *Lei nº 13.696/2018*, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, com o propósito de compreender como se institucionalizam as Políticas Públicas de Leitura no Brasil e o seu funcionamento discursivo no modo como produzem sentidos e fazem significar o seu ensino de leitura na educação básica, por entender que esses documentos se configuram em um modo de compreender como o ‘ensino’ da leitura circula e se estabiliza nas práticas de ensino no Brasil efeitos dos processos de formação inicial e continuada dos professores de língua portuguesa. Além disso, essa historização possibilitou dar visibilidade aos seus efeitos na curricularização da leitura nos cursos de Letras.

No terceiro capítulo dedico-me a compreender as condições de produção em que se dá a formação inicial do professor de língua portuguesa, através dos documentos oficiais como leis, pareceres, resoluções, para entender a textualização da discursividade nos documentos oficiais que regulam a formação inicial do docente. Não pretendo fazer um percurso histórico da formação docente no Brasil, mas apontar algumas circunstâncias e contextos que permitam refletir, especificamente, sobre a formação do professor de língua portuguesa na atualidade.

O quarto e último capítulo apresenta as competências e habilidades e as ementas de alguns projetos pedagógicos dos cursos de Letras (PPCs) de universidades estaduais: 1. Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa (UNEMAT), Campus de Sinop - MT, 2013 (implantado em 1990, p. 05); 2. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Português (UEMG), Passos - MG, 2016 (implantado em 1970, p. 04); 3. Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa (UERN), Patu - RN, 2018 (implantado em 2012, p. 12); 4. Projeto Pedagógico do Curso Letras Português (UNESPAR), Apucarana - PR, 2018 (implantado em 2013, p. 05); 5. Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura (UERR), Boa Vista - RO, 2018 (criado em 2006). Ao tomar a constituição do saber linguístico da e sobre a língua como conhecimento histórico, pensei os projetos pedagógicos dos cursos de Letras como constituição de discursos sobre os saberes linguísticos,

especialmente, sobre a leitura significada nos processos de formação do professor, a fim de refletir sobre o imaginário do que significa ler e como suas práticas são propostas. Desse modo, procurei compreender como o ensino de leitura curricularizado, nos processos formativos, estabiliza práticas do seu ensino, produzindo sentidos e fazendo significar os sujeitos professores de graduação e, supostamente, seus futuros alunos na escola.

Assim, considerei nas análises competências e habilidades e ementas que tinham como objetivo de formação a língua/leitura, o sujeito e o texto. E, no batimento entre descrição e interpretação, iniciei as análises apropriando-me dos conceitos da AD que fundamentam esta proposta de pesquisa. Nesse sentido, as pesquisas, nesse viés, possuem sempre um caráter qualitativo interpretativista. (ORLANDI, 2009).

Na conclusão do quarto capítulo arrisquei fazer uma reflexão de algumas ementas do Projeto Pedagógico do Curso de Letras da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre/MG/2017 com o propósito de provocar uma possível mudança de terreno em relação aos processos discursivos sobre língua e leitura até então observados.

Além do critério de uma mesma habilitação, tomei, na organização do *corpus*, 01 (uma) universidade por região do Brasil, cujos documentos são de domínio público, capturados das páginas oficiais das universidades. Os cursos estão credenciados pelo Ministério da Educação – MEC e foram localizados no sistema e-MEC/Ministério da Educação (MEC), plataforma criada para regulação e controle das instituições de educação superior. (BRASIL, 2017).

Com efeito, os PPCs constituem as políticas de ensino de língua que o Estado republicano pelo político, entendido nessa perspectiva teórica como divisões e relações de poder (ORLANDI, 2014b), legisla a fim de produzir o efeito de unidade linguística. Nesse sentido, este estudo sustenta-se pelas teorias da AD e da História das Ideias Linguísticas, doravante HIL. A AD é um modo de leitura que se sustenta por um dispositivo teórico e analítico que tem, na sua essência, os sujeitos e os sentidos considerados na sua historicidade. Já a HIL toma os instrumentos linguísticos enquanto objetos históricos o que permite, por essa conjunção teórica, expor o texto do corpus à sua opacidade.

Conforme Horta (2008, p. 110), “A visada discursiva faz com que temas comumente abordados na História das Ideias Linguísticas, como conceitos e teorias, obras, autores, instituições, periodização, recebam um tratamento específico quando vistos sob a ótica da AD.” Dessa forma, a AD e a HIL têm como ponto de articulação a visão histórica das ciências

da linguagem. Essa articulação não se dá de forma interdisciplinar ou complementar, pois cada uma tem seus métodos específicos. (HORTA, 2008).

## CAPÍTULO 1

### AS CIÊNCIAS DA LINGUAGEM E O POLÍTICO: MOVIMENTO DE SENTIDOS NA PRÁTICA DE LEITURA DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber. (AUROUX, 2009 [1992], p. 12).

Ao tomar a linguagem enquanto objeto da ciência e “o campo das Letras que tem sido deslegitimado e esvaziado em seus sentidos” (ORLANDI, 2014b, p. 11), discutiremos neste capítulo o movimento de sentidos na prática de leitura do professor de língua portuguesa e sua relação com as ciências da linguagem legitimadas pelo movimento do político.

Nas palavras de Horta (2008, p. 109), “A denominação *ciências da linguagem*, no plural, marca a perspectiva de se considerar os estudos da linguagem na **diversidade** em que eles se apresentam no tempo e no espaço.” Orlandi (2014b), ao se referir à ciência da linguagem, retoma Pêcheux (1975) que, no campo da ciência da linguagem, diz **das linhas de pensamento** que ligam pensadores de diferentes épocas: as formalista-logicistas, presentes na Gramática de Port-Royal, no século XVII, e que hoje configuram a perspectiva chomskyana, no que se refere à gramática gerativa; a histórica, que se destaca no século XIX, nas gramáticas histórico-comparadas e, nos nossos tempos, nas teorias da variação e mudança, em que Orlandi situa a geografia linguística e a dialetologia, assim como a sociolinguística e outras. Por último, a existência de uma linha mais dispersa que possibilita juntar tipos de reflexão distintos, contudo, considera comumente a fala, o estilo e o diálogo. Esta é a linha que se reapropria da antiga retórica e da poética e que hoje compreende as teorias da enunciação, as teorias do texto, da conversação, da argumentação etc. que compartilham do espaço da pragmática. (Negritados nossos).

Para tanto, faz-se necessário compreender distintas formas de teorias da linguagem, reconhecendo a importância do logicismo e sociologismo articulados desde a segunda metade do século XX. Dada a tensão entre o logicismo e sociologismo que configura a história das ciências da linguagem, é preciso que estejamos atentos aos modos como esses dois

paradigmas afetam os discursos do ensino da língua, tanto em sua presença na formação do professor quanto na sua prática em sala de aula, estabilizando determinados sentidos dominantes sobre a língua e a leitura que diferem daqueles que um paradigma materialista faz compreender sobre o funcionamento da língua e a leitura discursivamente.<sup>1</sup> Assinalamos que na teoria em que nos inscrevemos, Análise de Discurso francesa, toca-nos compreender a língua não só como uma estrutura, mas sobretudo como acontecimento.

Nesse período, a Linguística se institucionaliza e passa a contribuir para o campo das ciências e das instituições sob diferentes formas de se pensar a língua e, por conseguinte, a própria linguagem. Na perspectiva em que nos inscrevemos, “a definição que se coloca como ponto de partida é a que caracteriza a linguagem como transformadora.” (ORLANDI, 2012, p. 20). A autora segue definindo a linguagem como trabalho simbólico, assim, para a AD, “tomar a palavra é um ato social, com todas as suas implicações: conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.” (Ibidem, p. 22). Nessa direção, a pesquisadora afirma que:

Na ligação do teórico com o político, os rumos que toma esta ou aquela forma de reflexão sobre a linguagem oferece opções que se ligam, de maneiras distintas, com a sociedade e respondem, de modo diverso, às necessidades históricas dos sujeitos que se constituem sujeitos sociais, cidadãos. (ORLANDI, 2014b, p. 11).

Para a AD tanto os sentidos quanto os sujeitos são divididos. O sujeito e os sentidos se formam em determinadas condições de produção e se inscrevem em formações discursivas singulares. As condições de produção compreendem os sujeitos e a situação, mas também a memória que constitui o discurso. Lembramos que as condições de produção podem ser de sentido estrito uma vez que se definem como as de contexto imediato, relativas às circunstâncias da enunciação. E as de sentido amplo que são aquelas que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico. (ORLANDI, 2010). E por memória, que aqui é tratada como interdiscurso, memória discursiva, entendemos que 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, 2010, p. 31). Ou seja, os sentidos outrora ditos sobre um determinado tema por alguém, em outro lugar, numa determinada situação, produzem um efeito sobre o que dele se diz agora.

---

<sup>1</sup> Contribuições da professora Dra. Cláudia C. Pfeiffer na banca de defesa 12/03/2021.

Conforme as condições de produção, os sentidos são uns e não outros, no entanto, aparecem como únicos e verdadeiros e tendem a uma direção, apagando outros gestos possíveis de leitura. A posição sujeito é constituída por sentidos em circunstâncias de enunciação e contextos sócio-históricos determinados. Essa perspectiva tem como lugar específico a relação com a(s) língua(s) e o saber que se formula sobre ela(s), nas diversas condições de produção das práticas políticas. Nessa perspectiva, a noção de político tem relevante papel e, para Orlandi (2014b, p. 27), “o político se define pela divisão e as relações de poder simbolizadas”.

Pensar a leitura como ‘ensino’ nos remete imediatamente à formação do professor, cabendo-nos questionar sobre o tipo de formação que o professor de língua portuguesa recebeu/recebe para ‘ensinar’ leitura. Ou seja, “Formar, em educação, traz necessariamente a questão da língua. Porque é a língua que está investida na produção do conhecimento.” (ORLANDI, 2014a, p. 154).

Nesse sentido, pensamos a produção de conhecimento linguístico, que, legitimada no interior das universidades, habilita o professor de língua portuguesa a se inscrever em determinados processos de subjetivação pela forma como a língua do Estado é trabalhada. À medida que a linguagem vai se constituindo e se legitimando, os professores de língua portuguesa se constituem em gestos de leitura que os historicizam, os transformam em sujeitos produtos de uma institucionalização do ensino, cujos cursos de graduação constituem a ética de uma política linguística. (ORLANDI, 2002). Expliquemos: os saberes linguísticos se sustentam por princípios teóricos que norteiam as principais práticas linguísticas escolares como ler e escrever, considerando a formação social em que vivemos. Orlandi (2002, p. 95), ao pensar sobre os diferentes sentidos atribuídos à política linguística, apresenta três posições distintas:

1. As políticas linguísticas como razões do Estado, das Instituições que apresentam a questão da *unidade* como valor (como princípio ético);
2. As políticas linguísticas como razões que regem as relações entre povos, entre nações, Estados: a questão da *dominação* como valor (como princípio ético);
3. As políticas linguísticas como razões relativas aos que falam as línguas: a questão da *diversidade* como valor (como princípio ético).

Outra questão importante para nós, em relação ao conhecimento linguístico, não se restringe em descrevê-lo como uma sequência de fatos no espaço e no tempo, bem como seus

avanços, mas de compreendê-lo pela sua história e pelo processo pelo qual se constitui. Nas palavras de Orlandi (2008, p. 42), A “história está ligada a práticas e não ao tempo em si. Ela se organiza tendo como parâmetro as relações de poder e de sentidos, e não a cronologia: não é o tempo cronológico que organiza a história, mas a relação com o poder (a política).” Ou seja, o saber discursivo sobre a língua foi se constituindo ao longo da história e foi produzindo efeitos, produzindo historicidade, se significando. Nessa perspectiva, o nosso olhar sobre o processo de produção desse conhecimento exige uma posição histórica, pois o sentido é histórico. As palavras não estão presas às coisas diretamente, nem se mostram como evidência. É a ideologia que possibilita a relação palavra/coisa. Conforme Orlandi (2008, p. 43), “a ideologia não é dissimulação, mas interpretação do sentido (em uma direção). Não se relaciona à falta, mas, ao contrário, ao excesso: é o preenchimento, a saturação, a completude que produz o efeito da evidência porque se assenta no mesmo, o já-lá.” É a própria política de língua que, ao ser instaurada, já se apresenta sob o efeito da evidência, naturalizando a relação do sujeito com a língua, ao tomar a língua como transparente, unívoca, sem equívocos.

Para tanto, vamos percorrer ao longo de nossas reflexões as contribuições de Pêcheux (2014a [1969], 2014b [1975]); Gadet e Pêcheux (1998); Orlandi (2003, 2008, 2010); Pfeiffer (2014); Silva (2014, 2018); Di Renzo (2005); Henry (2013); e Aurox (2009 [1992]) que, por meio dos fundamentos da AD, propiciam a compreensão de efeitos de sentido produzidos pelas discursividades científicas e jurídicas e pelo processo complexo e contraditório da História das Ideias Linguísticas no Brasil, em determinada conjuntura social e política, mostrando que o ensino, mesmo com a sua ampliação, representa um enorme desafio em como se trabalhar a opacidade das divisões das línguas, dos sentidos, dos sujeitos.

No próximo item, discutiremos alguns aspectos do processo histórico de produção do conhecimento da linguagem.

### **1.1 Uma Posição Histórica do Processo de Produção do Conhecimento da Linguagem**

Partimos do pressuposto de que todas as teorias linguísticas são tomadas como uma forma de saber sobre como conceber a língua e, em relação a esse conhecimento, a história da Linguística apresenta uma condição que a distingue de outras ciências. As teorias sobre a língua, apresentadas durante a formação inicial do professor, são todas importantes e nenhuma torna a outra descartável ao considerar os aspectos semânticos, pragmáticos, sociais,

discursivos e cognitivos da língua. Mesmo com essa amplitude, reconhecemos a incompletude das teorias linguísticas no sentido de que nenhuma dará respostas a todas as questões sobre ensinar a ler e escrever. Assim, não é pretensão nossa pensar que a perspectiva teórica em que nos inscrevemos seja a única possibilidade de trabalhar a leitura e a interpretação. Porém, é pelo modo como a leitura se inscreve na perspectiva materialista de discurso, que vemos a relevância de sua prática na formação inicial do curso de Letras. E é esta a razão do nosso trabalho.

No fio que tece a história da Linguística, duas linhas teóricas atravessam e definem os estudos linguísticos, mas não predominantemente: o *logicismo* pela *Gramática de Port-Royal* (séc. XVII) e o *sociologismo* pela história (séc. XIX), pelas gramáticas histórico-comparadas que se definem pela contradição entre a unidade construída historicamente e a real diversidade de línguas.

No artigo intitulado “Conhecimento de linguagem e filosofias espontâneas”, Orlandi (1999) faz uma releitura do texto de Gadet e Pêcheux (1977) intitulado “Há uma via para a Linguística fora do logicismo e do sociologismo?”, e assinala que os diversos *ismos* – formalismo, inatismo, sociologismo, culturalismo, psicologismo – ao longo da história da reflexão sobre a linguagem, adquiriram diferentes formas. Assim,

de um lado, a antiga disputa entre natureza e convenção, a procura de universais (escolásticos e racionalistas), de outro, a dispersão, a teoria gramatical (logicismo) versus a descrição (sociologismo). Se o logicismo coloca a autonomia da Linguística, o sociologismo toma o indivíduo em situação como concreto linguístico, produzindo, como consequência, um trabalho interdisciplinar. De um lado, pode-se dizer que se alinham os estoicos, as gramáticas especulativas da Idade Média, Port Royal, etc., de outro, os analogistas-convencionalistas (Aristóteles), Vaugelas, Herder, as Gramáticas Comparadas, Meillet etc. Como exemplo das tendências de compromisso entre as duas principais está Humboldt, em quem a noção de *Innere Sprachform* liga o aspecto logicista do equipamento intelectual presente em todos os homens ao aspecto sociologista que coloca a especificidade de cada língua e de cada cultura. (ORLANDI, 1999, p. 55).

Temos, então, uma dupla tradição: a racionalista e a empirista. As duas perpassam a história da Linguística, à qual Pêcheux (2012b) alude para sua forma moderna articulada na semântica geral e na teoria da comunicação. A primeira, a racionalista, pressupõe um funcionamento lógico, natural e universal que administra os sentidos. E a segunda, a empirista, trata-se “de uma teoria do comportamento verbal complexo, supondo a interação

entre emissores e receptores como espaço de produção dos sentidos de enunciado”. (PÊCHEUX, 2012b, p. 154). Assim, entendemos que essas tradições podem ser designadas na contemporaneidade como logicista e sociologista. O logicismo (e sua forma ligada, o formalismo), imerso numa lógica moderna prima pelo único, universal e constante. Esta tendência “insiste na relação entre um sujeito de intenções e o objeto-instrumento” (ORLANDI, 1999, p. 56), ou seja, a língua. Já o sociologismo (e sua forma ligada, o historicismo) se constitui de dois fenômenos: o desenvolvimento do Terceiro Mundo e, atrelado a isso, está a questão política de um desvio científico-técnico na qual se colocam as questões sociolinguísticas do multiculturalismo e da política linguística. E o fenômeno do desenvolvimento das contradições, mantém-se no interior das escolas dos países capitalistas, por conta do fracasso escolar. Essa via vai propor soluções para resolver os desvios e as desigualdades, a partir de uma perspectiva humanista. (Ibidem, 1999). Desse modo, a autora mostra um discurso retórico politicamente engajado, que trata de questões sociais e políticas, porém, ao mesmo tempo, apaga os conflitos e contradições existentes. Interessa-lhe o múltiplo, o diverso e o variado. (ORLANDI, 2003a).

Diante dessa contradição constitutiva da Linguística, há alianças de compromisso que tentam resolver as insuficiências de uma tendência pela outra. E, como assinala Orlandi (1999), como exemplo das tendências de compromisso, temos Humboldt que estabelece conceitos como o de *Innere Sprachform*, que propõe uma ligação entre o aspecto logicista e o aspecto sociologista. Há também, de um lado, o gerativismo de Chomsky e, de outro, a sociolinguística, que apenas trará uma falsa solução. Chomsky e a sociolinguística tentam dar conta do comportamento de um locutor real: competência linguística e a relação entre língua e formação social. Como exemplo de forma de compromisso intermediário, que pretende uma terceira tendência, temos “Bloomfield, a teoria da comunicação, o funcionalismo, o distribucionalismo de Harris, a gramática de caso, a semântica gerativa, a teoria da enunciação etc.” (ORLANDI, 1999, p. 55). Todas são tentativas que parecem não funcionar para Pêcheux, pois, para ele, é a noção de sujeito que realiza a contradição da Linguística. Dessa forma, não será pela união dos contrários que se poderá trabalhar essa contradição, mas por uma mudança de terreno. (Ibidem). Pêcheux (2012b), então, vai tocar no umbigo do problema que coloca o homem como aquele que não é dono nem de seu dizer e nem de si.

Nessa direção, Pêcheux (Ibidem) mostra que, nessas duas tendências, há um recobrimento da questão do Estado: a logicista considera as determinações jurídico-políticas

como próprias da psicologia e da moral, essencialmente, humana, universal e eterna; a sociologista reduz as relações de trabalho e de produção às relações sociais, que não veem na sociedade uma estrutura para a produção e reprodução daquilo que lhe é necessário, mas se resume numa psicossociologia das relações interindividuais. (ORLANDI, 1999). Mudar de terreno, então, supõe-se para Pêcheux um distanciamento da forma sujeito de direito e da subjetividade moral-psicológica, que constitui essas teorias e reduz o sujeito a uma condição biossocial.

Continuando nossa reflexão sobre o *logicismo* e *sociologismo*, em seu artigo “La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l’espace scolaire bresilien: le logicisme et le sociologisme”<sup>2</sup>, Silva (2018) explica que esses termos foram articulados na segunda metade do século XX, no discurso de divulgação científica, de modo particular, à formação de professores, no definimento da ditadura militar que visava à ajuda na análise da crise do ensino de língua portuguesa e ao fracasso escolar caracterizado pelo abandono e pela repetição. Por outro lado, desigualdades e diferenças sociais também ganham corpo nesse momento. Conforme a autora, nesse processo de articulação, o discurso sobre a língua,

sustentado no conhecimento e nas instituições linguísticas, normaliza a linguagem, bem como nossa relação com ela, produzindo o efeito de uma linguagem única e homogênea, o que significa apreender (entender) as alianças que são formadas no trabalho dessa contradição<sup>3</sup>. (SILVA, 2018, p. 122, Tradução nossa).

Nesse sentido, entendemos que o conhecimento linguístico é regulado por uma ética linguística que define o saber metalinguístico que deve ser produzido e disponível para toda a sociedade. A língua a ser ensinada na escola é marcada pela contradição entre unidade e diversidade visível nos textos oficiais, como podemos observar nos eixos cognitivos da Matriz de Referência Enem/2019 nos quais o aluno é avaliado por “Demonstrar o domínio básico da norma culta da língua portuguesa<sup>4</sup>” e, na sequência, a competência de área 6 H20 diz “Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da

---

<sup>2</sup> A disciplinarização do conhecimento linguístico no espaço escolar brasileiro: o logicismo e o sociologismo. (Tradução nossa).

<sup>3</sup> “soutenu par les savoirs linguistiques et les institutions, normalise la langue ainsi que notre relation avec elle, produisant l’effet d’une langue unique et homogène, ce qui signifie saisir (apreender) les alliances qui se forment dans le travail de cette contradiction”. SILVA, Mariza Vieira da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l’espace scolaire bresilien: le logicisme et le sociologisme. *Revista Fragmentum*. Santa Maria (UFSM), Edição Especial, jul./dez. 2018, p. 122.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/matriz-de-referencia>. Acesso em: 15/11/2019.

identidade nacional”. A questão da ‘norma’, em relação à língua que falamos, segundo Orlandi (2014b), é algo que se sobressai nos países de colonização como o Brasil. Nas palavras de Orlandi (2014b, p. 81),

podemos dizer que as normas têm, sobretudo, uma função social, inclusive a de marcar a escolarização já que a escola é uma das instituições das mais importantes para o acesso à gramática normativa e, conseqüentemente, ao uso da língua segundo a norma padrão, ou à culta.

Nessa direção, nossa relação com a norma culta se sustenta pela história da colonização no Brasil, que, pelo processo de gramatização do português em detrimento às línguas nativas, determina que língua deve ser ensinada na escola. Nesse caso, diríamos que a língua imaginária (ORLANDI, 2002) tem como ponto de referência a sistematicidade, a escrita, a gramática. Assim, há um saber que determina que língua está designada enquanto norma culta.

Parafraçando Silva (2018, p.127, Tradução nossa), o *sociologismo* e o *logicismo* foram institucionalizados na escola como abordagens teóricas complementares e que, juntas, propiciaram condições para a conciliação entre a pragmática<sup>5</sup> e o funcionalismo<sup>67</sup>. Pontos comuns, mas não homogêneos, sustentados, fortalecidos, por certas filiações que sustentam certos sentidos e certos processos de subjetivação e que se direcionam a um sujeito universal. São eles<sup>8</sup>: a interdisciplinaridade; o argumento da cientificidade; a noção de história; o conceito de comunicação; as noções de língua e linguagem. Nessa direção, nas palavras de Orlandi (2014b, p. 25),

---

<sup>5</sup> A pragmática trabalha com a linguagem em relação à exterioridade. Não se fecha na estrutura da língua, mas diz do efeito da fala na situação e lida com um sujeito intencional. (SILVA, 2003).

<sup>6</sup> Conforme Orlandi (2003, 26), “O objetivo do funcionalismo é considerar as *funções* desempenhadas pelos elementos linguísticos, sob qualquer de seus aspectos: fônico, gramaticais, semânticos.”

<sup>7</sup> “Le sociologisme et le logicisme ont été institutionnalisés à l’école comme approches théoriques complémentaires, de même qu’ils montrent les tendances qui ont soutenu les alliances entre le sociologisme et le logicisme, afin de créer les conditions d’une telle conciliation : la Pragmatique et le Fonctionnalisme.” SILVA, Mariza Vieira da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l’espace scolaire brésilien: le logicisme et le sociologisme. *Revista Fragmentum*. Santa Maria (UFSM), Edição Especial, jul./dez. 2018, p. 127.

<sup>8</sup> Conforme Silva (2018), nas análises realizadas dos livros *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*, de A. Kato (1986), e *Linguagem e escola: uma perspectiva social*, de Magda Soares (1986), a interdisciplinaridade é um objeto total que pode ser transmitido, ensinado e aprendido; o argumento da cientificidade aparece como efeito ideológico, como forma de tratar a língua considerando a filologia e a gramática “tradicional”; a história da ciência e a história da leitura e escrita são consideradas de modo linear e evolutiva; a comunicação é entendida como marco teórico-ideológico que se inscreve numa comunicação inequívoca, nas relações sociais, políticas e nas práticas pedagógicas; a língua e linguagem são postas como noções correlacionadas, sobressaindo a noção de linguagem nas duas vertentes.

como um efeito teórico-político complementar do *sociologismo*, na presença do *formalismo*, há um deslocamento para o *psicologismo* que aparece pela dominação cada vez maior da pragmática e do funcionalismo, como modo de não se tratar de um sujeito afetado pela ideologia e pelo inconsciente, nas práticas de linguagem. Ou seja, introduz-se o sujeito e o “contexto” na reflexão, **mas privilegia-se a comunicação e o aspecto cognitivo de um sujeito das intenções**, e que não é determinado pelas condições de produção nem interpelado pela ideologia. (Negritado nosso).

Essa afirmação da pesquisadora ressoa fortemente sobre o sujeito e o ensino da língua portuguesa e, por conseguinte, no ‘ensino de leitura’ pelo modo como ainda se trabalham as questões de língua/leitura. Observamos uma preocupação com as funções desempenhadas pelos elementos linguísticos, ou seja, os fônicos, os gramaticais e os semânticos. Além disso, pela ideologia da mundialização, temos, na linha *sociologista*, as posições multiculturalistas que não tratam a língua numa relação sócio-histórica, ideológica em um encadeamento entre o simbólico e o político. O sujeito incluso nessa relação com a língua é empírico, acredita ser a origem do dizer e ser capaz de controlar os sentidos. É tomado por práticas de linguagem que se reduzem a ‘usos’ tão superficiais e técnicos que o sujeito não se inscreve no processo de identificação, e que nem determinam filiações de memória, com veracidade. E, na linha formalista, ou na psicologia, temos os cognitivistas. Nesse sentido, não se consideram as condições de produção como constitutivas da linguagem, e o político é contestado diante do Estado e da sociedade, seja pelas teorias sociologistas ou inscritas no discurso neoliberal, ou pelas propostas de políticas linguísticas formuladas em suas reflexões. (ORLANDI, 2014b).

Apesar de os estudos linguísticos tomarem várias direções, terminam sendo crivados e delineados pelo embate dessas duas vertentes. Entretanto, a Linguística, que conhecemos e ouvimos falar, fundamenta-se no Curso de Linguística Geral, do genebrino Ferdinand de Saussure (1916). O linguista instituiu a linguagem como uma ciência autônoma, independente, que trata a organização interna da língua como *sistema* e, que mais tarde, seus sucessores a denominarão de estrutura. (ORLANDI, 2003). Saussure exclui, justamente com a fala, o falante e todas as suas atividades languageiras, por concluir que estas atividades não podiam ser sistematizadas.

Entretanto, Saussure deixa à deriva algo que Pêcheux, mais tarde, em suas últimas reflexões e reformulações da AD sentiu a necessidade de debruçar-se sobre “a ordem da língua”. Nesse sentido, na obra “A língua inatingível” de 1981, no capítulo 6 designado de “Dois Saussures”, Gadet e Pêcheux ([1981] 2004, p. 58) temos:

Saussure, não é tão simples assim! Colocar o valor como peça essencial do edifício equivalente a conceber a língua como rede de “diferenças sem termo positivo”, o signo no jogo de seu funcionamento opositivo e diferencial e não na sua realidade; conceber o não dito, o efeito *in absentia* da associação, em seu primado teórico sobre a “presença” do dizer e do sintagma; o não dito finita do “não tudo”, efeito da alíngua [...].

Nessa direção, o Saussure dos anagramas não é outro, mas aquele que compreende que a língua é infinita. Isso é o real da língua: uma palavra fala com a outra infinitamente. Pela noção de valor a palavra significa conforme o contexto em que é dita. Para Saussure, a língua é um sistema, mas percebeu a noção de valor. É o valor que vai determinar o que é possível dizer. A linguagem é quem domina o pensamento. Nisso está a possibilidade da metáfora, da poesia. Pêcheux [1981] compreende que Saussure já considera a ausência na presença. O sujeito sabe do que fala, apenas não tem consciência da ilusão desse domínio.

Contudo, em Saussure a positividade do signo deu sustentação ao falante ideal. Assim, o pensamento de Saussure deu origem a uma Linguística estruturalista que prevaleceu até os anos de 1950. A partir daí houve uma abertura para os estudos dos fenômenos linguísticos desconsiderados pelo estruturalismo. Assim, sobressai-se Noam Chomsky, que apesar de ter sido discípulo de Z. Harris, um distribucionista, produz seus trabalhos em outra direção. Critica a vocação classificatória dos distribucionistas e, sustentado pelo racionalismo e a tradição lógica dos estudos da linguagem, propõe a teoria da gramática e direciona seu estudo para a sintaxe. Dessa forma, o autor elabora a *Gramática Gerativa*. (ORLANDI, 2003a). A partir de Chomsky, “a gramática engloba tudo, a fonologia, a sintaxe e a semântica; não se fala mais das estruturas da língua, mas dos componentes da gramática (componentes fonológicos, sintáticos e semânticos)”. (HENRY, [1992] 2013, p. 39). Destaca-se também Roman Osipovich Jakobson, um pensador russo, precursor da análise estrutural da linguagem, poesia e arte. Desenvolveu o esquema de comunicação. Nesse estudo, o linguista organizou um conjunto de seis fatores - Emissor, Mensagem, Receptor, Canal de Comunicação, Código, Referente - constitutivos dos processos de comunicação e relacionou a cada um uma função distinta da linguagem. Essa teoria leva Pêcheux a afirmar que não se trata de comunicação, mas de efeito de sentidos.

Por fim, Benveniste, o linguista que considera os trabalhos de Saussure, mas desloca, incluindo a fala, a enunciação. O sujeito ganha relevância na teoria proposta por ele quando afirma que é na (e pela) linguagem que o homem se constitui como sujeito, por isso a linguagem não se configura em um ‘utensílio’ a gosto do indivíduo. (BENVENISTE, 2006).

Assim, é a partir de Benveniste que a noção de subjetividade com valor linguístico se constitui para AD, permitindo ao indivíduo se posicionar como sujeito. Para Benveniste, o sujeito apropria-se do pronome *eu* para designar a consciência de si. Porém, para a AD, o sujeito do discurso não se pertence, ele se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. (PÊCHEUX, (2014b [1975]). Desse modo, o esquecimento número *dois* - da ordem da enunciação – faz com que ao falarmos, nos expressemos de uma forma e não de outra. Esse esquecimento nos faz crer que existe uma relação direta entre pensamento, a linguagem e o mundo. E o esquecimento número *um* ou ideológico – da ordem do inconsciente – nos dá a ilusão de sermos a origem de nosso dizer. (ORLANDI, 2010).

Seguindo esse raciocínio, a Linguística do século XX, inaugurada por Noam Chomsky, Roman Osipovich Jakobson e Émile Benveniste, dentre outros, provoca em Michel Pêcheux uma *mudança de terreno*. Pêcheux (2014a [1969]), ao analisar os pressupostos linguísticos desses autores, observa que o estudo da língua não pode se reduzir a uma análise de conteúdo e, por vezes, de texto. Essa *mudança de terreno* supõe assumir a perspectiva materialista sobre a língua, os fenômenos da linguagem e as práticas linguísticas. (ORLANDI, 1999).

Assim, na década de 60 do século XX, Pêcheux desenvolve um projeto de construção de uma máquina que iria estremecer as ciências sociais. Para desenvolver esse projeto, Pêcheux produz alguns deslocamentos a partir de Saussure com a linguística, de Marx com o materialismo histórico, e de Freud com a psicanálise. Ancorado nesse tripé, Pêcheux, enquanto pós-estruturalista, vai pensar a palavra em movimento, o discurso, e não a língua estática, a gramática.

Nessa direção, Pêcheux [1969], em *Análise Automática de Discurso-AAD-69*, propõe pensar a língua não somente como sistema, uma vez que desse modo subtrai-se da língua sua função social e desconsidera-se sua materialidade ideológica, histórica.

É importante assinalar que na primeira metade do século XX, deparamo-nos com uma significativa divisão entre os linguistas. De um lado, há os que defendem as abordagens estruturalistas e gerativistas, que estudavam a língua de maneira ideal. Acreditavam que a frase seria o objeto da linguística, compartilhavam dessa compreensão linguistas como Jakobson e Chomsky que acabamos de referir. E de outro, temos linguistas que se questionavam sobre a forma como a linguística tem se configurado. Entre divergências e consensos em torno de questões de ordem de uma sintaxe do texto e da ordem da significação,

do contexto situacional e do sujeito falante, despontavam objetos igualmente diferentes. Assim, de um lado, o objeto texto começa a brotar e, por outro, principia o objeto discurso. (INDURSKY, 2006).

Nesse sentido, Pêcheux, na AAD-69, incomoda-se com a forma como a língua e a leitura têm sido tratadas. Para o autor, o funcionamento discursivo não é formado totalmente pelo linguístico, pois para Pêcheux (2014a [1969], p. 78), “os fenômenos linguísticos de dimensão superior à frase podem efetivamente ser concebidos como um funcionamento”, e precisam ser definidos em referência ao “mecanismo que chamamos de ‘condições de produção’”. (Ibidem). O autor ainda assinala que é “impossível analisar um discurso como texto, isto é, como uma sequência linguística fechada sobre si mesma, mas que é necessário referi-lo ao *conjunto de discursos possíveis* a partir de um estado definido das condições de produção”. (Grifo do autor).

Mais tarde, os estudos da AAD-75 e AAD-82 vão definindo e sedimentando a compreensão de discurso para AD. Além disso, destacam alguns conceitos como os de formação imaginária, formação ideológica, formação discursiva, pré-construído, efeito metafórico, paráfrase etc., tendo como ponto de partida a noção de sujeito e ideologia.

Entretanto, a partir da década de 70, o trabalho de Pêcheux vai se destacar pela possibilidade de *mudança de terreno*, ao reconhecer que o objeto teórico que possibilita pensar a *linguagem* não pode ser uno e homogêneo. A língua, enquanto sistema, “se encontra contraditoriamente ligada, ao mesmo tempo, à ‘história’ e aos ‘sujeitos falantes.’” (PÊCHEUX, 2014b [1975], p. 20). Nessa direção, Pêcheux não vai propor uma quarta tendência para extinguir a contradição. Ao contrário, vai tomá-la “sobre uma base material no interior do materialismo histórico”, propondo uma teoria que não se inscreva no humanismo como o logicismo e sociologismo. (Ibidem, p. 21). Igualmente para nós, sair do terreno do estruturalismo, no modo como ele pensa a leitura, pressupõe-se um deslocamento da perspectiva teórica que considere, no seu interior, elementos exteriores à língua, posto que, como o autor observou, havia um apagamento do político na ciência da linguagem.

Diante dessa posição, queremos destacar, na obra *Semântica e Discurso* (AAD-75), a figura de Frege<sup>9</sup> (1848-1925), que, a partir da compreensão de linguagem natural - passível de

---

<sup>9</sup> Conforme Henry (2013, p. 185), Frege “não considera a língua; ele está na filosofia da linguagem; ele tem a ver com a verdade contra a ficção e a demagogia e não com aquilo que se pode ou não dizer. A linguagem ordinária, porque deixa escapar o impossível, embarça-o, porque nela se pode dizer algo que, para ele, não existe; alguma coisa que é apenas o caso de poder dizer.”

erro e ficção e a *Begriffsschrift*/conceitografia - língua artificial/perfeita - inquieta, provoca Pêcheux a desenvolver críticas à Linguística em relação à oposição entre objetividade e subjetividade, ou seja, entre materialidade e idealismo. Conforme Pêcheux (2014b [1975], p. 87), “Frege sugere que, se é possível aparecerem ilusões na linguagem, é *porque* a linguagem ‘natural’ é mal feita e contém armadilhas e ambiguidades que podem desaparecer numa língua artificial ‘bem feita’”. Frege defendia a ideia de que era preciso uma linguagem própria para a produção do conhecimento, pois a linguagem natural é concebida pelo filósofo como *imperfeita*. (Grifo do autor). Por outro lado, as imperfeições da linguagem e a ilusão serão para Pêcheux um trunfo para a teoria do discurso.

Nesse sentido, para Pêcheux (2014b [1975]), a língua é realmente imperfeita em sua materialidade, porém, ao avançar nessa compreensão sobre a língua, entende que o equívoco é constitutivo do real da língua – o impossível de se dizer, o não-todo no todo, o não-representável no representado – na sua imbricação com o real da história – a contradição. Com base neste postulado teórico, o autor (Ibidem), a partir de sua proposta materialista da análise dos processos discursivos, critica a evidência lógico-linguística do sujeito e dos sentidos. Discursivamente, o sujeito é um efeito das determinações ideológicas de situações históricas específicas e não é mais a origem do seu dizer, e o sentido também passa a ser constituído pela historicidade. É importante assinalar que a historicidade na Análise de Discurso compreende o saber discursivo que, ao longo da história, se constitui e produz dizeres.

Observamos que Pêcheux (2014b [1975]) propõe uma reflexão sobre a base linguística, ou seja, a superfície da língua e o processo discursivo. Nessa perspectiva, a sintaxe que organiza a língua é também lugar de acesso à ordem da língua. Assinala que todo sistema linguístico é composto de uma *autonomia relativa* que o sujeita às leis internas. Assim, todo sistema é o mesmo para todos, porém, não o modo de significá-lo. A estrutura é a base, mas não é aí que o sentido se produz.

A AD se interessa pela produção de sentidos no funcionamento da língua. Dessa forma, o sentido resulta de “processos de significação com a inscrição da língua, não fechada em si mesma e capaz de falha, na história.” (ORLANDI, 2017a, p. 22). A língua não é transparente, é opaca, pois se constitui do real sua incompletude. É a possibilidade de sentidos

outros. É o impossível<sup>10</sup> de dizer. Há no seu funcionamento um ir e vir constante de afirmação/negação do signo. O sentido não está na estrutura, mas nas relações. Nas palavras de Orlandi (2014b, p. 30),

A Análise de Discurso trabalha, assim, na relação contraditória entre a Linguística (fundamentalmente a teoria da sintaxe e da enunciação), a Teoria das Ideologias e a Teoria do Discurso (determinação histórica dos processos de significação), atravessadas por uma teoria não subjetiva do sujeito, de natureza psicanalítica.

Buscando refletir essas questões por meio dos deslocamentos propostos por Pêcheux, num contexto linguístico marcado pelo estruturalismo, a AD vai considerar como essencial a relação entre linguagem e exterioridade. Desse modo, essa teoria se propõe a (re)trabalhar as noções de sujeito, indivíduo, língua e história. A língua não só como estrutura, mas como acontecimento. Assim, se afasta da metafísica, considerando o materialismo a fim de esquivar-se do positivismo da ciência da linguagem. Despreza o conteudismo que prega o sentido e o sujeito como origem, efeito da ideologia. O sujeito é afetado pela história que, assim como a língua, não lhe é transparente.

E, por fim, a psicanálise, que, a partir de Lacan, contribui com uma nova concepção de indivíduo: a de sujeito descentrado, cujo real é o inconsciente. Um sujeito submetido tanto ao seu inconsciente, quanto às condições sócio-históricas que o constituem. Nas palavras de Ferreira (2010, s/p), Pêcheux “não perde nunca seu eixo, como uma teoria materialista dos sentidos, que busca articular ideologia e inconsciente na constituição do sujeito, através de e sob a linguagem.” Assim, vamos ter um sujeito constituído pela linguagem. A relação ideologia e consciente supõe o indivíduo interpelado pela ideologia em sujeito configurado como *assujeitado*. E por ser também um sujeito do inconsciente configura-se como um sujeito de *vontade*. (FERREIRA, 2010).

Nessa direção, nos aproximamos mais do nosso objeto, e para entendermos como a linguística e, principalmente, a leitura têm se significado no espaço de formação do professor, seguimos com algumas reflexões de Orlandi (2014b), na visão da Análise de Discurso. A pesquisadora (Ibidem) traz uma reflexão sobre a situação política do Brasil, na segunda metade do século XX, em que países da Europa experimentam o estado de direito e no Brasil convive-se com a ditadura militar (1964-1984), no regime capitalista. Nessa perspectiva, é

---

<sup>10</sup> Conforme Henry (2013, p. 187), “o impossível, enquanto defeito na relação da linguagem com a língua, é aquilo por que a língua existe, sua própria razão de ser.”

importante considerar a conjuntura histórica em que o conhecimento linguístico é produzido para entendermos que relações existem com o político e quais as suas consequências. (ORLANDI, 2014b).

Sobre esse momento histórico no país, Orlandi (2014b) destaca a prática científica em relação à Linguística. Nesse sentido, predominam o formalismo e o funcionalismo nas universidades do Brasil. A autora chama a atenção para duas universidades: a PUC/Rio, na qual se sobressai o funcionalismo, e quanto ao formalismo, prevalece o formalismo americano chomskyano; e a USP, na qual o estruturalismo domina tanto pela sua variante formalista como pela funcionalista. Por outro lado, na década de 70, a AD, filiada a uma concepção pós-estruturalista e materialista, começa a dar os primeiros passos com trabalhos sobre sujeitos, sentidos e ideologia.

Nesse movimento teórico que vai sendo construído em relação à prática científica da Linguística no Brasil, Orlandi (2014b) traz a noção de exterioridade como um ponto crucial para se estabelecer diferenças entre as formações teóricas tanto no campo da Pragmática Funcionalista quanto no campo da Análise de Discurso.

Conforme Orlandi (2014b), a pragmática se apresenta como funcionalismo ao considerar, de modo especial, o *contexto* e a *interação*, uma vez que, para esse campo, a noção de exterioridade está no “desenvolvimento de noções como contexto extralinguístico, situação, contexto de uso, usuário, participantes etc.” (2014b, p. 61). A AD compreende a noção de exterioridade a partir das “noções como condições de produção, historicidade, arquivo, memória, sujeito, interdiscurso.” (Ibidem, p. 61), e pensa a língua em relação à ideologia, colocando em questão os sentidos que compreendem a exterioridade. Nessa perspectiva, a língua é sujeita a falhas, não é apenas norma ou uma prática social concreta, mas produz sentidos porque se inscreve na história. (Ibidem).

Nessa direção, o conceito de exterioridade convoca para seu interior diversos conceitos: o outro, as condições de produção e os interlocutores; o Outro, a memória discursiva/interdiscurso e a ideologia. (Ibidem). Conceitos importantes que nos permitem pensar a língua na sua relação com a exterioridade, nos processos de constituição do sujeito, ou seja, do indivíduo que é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia constitui a forma sujeito histórica, a do capitalismo, que se representa pela contradição de um sujeito livre sem limites e submisso sem falhas. Um sujeito assujeitado que tudo pode dizer, desde que se submeta à língua para sabê-la. (ORLANDI, 2010).

Assim, é a partir dessa relação com a exterioridade que a AD apresenta o funcionamento de um discurso. No funcionamento de um objeto simbólico se consideram as condições de produção, ou seja, os sujeitos e a situação na relação com a memória discursiva, ou interdiscurso. A memória discursiva compreende os outros sentidos legitimados pela sociedade e que são resignificados no interdiscurso.

O arquivo construído por Orlandi (2014b) reúne alguns projetos<sup>11</sup> coletivos sobre a língua portuguesa desenvolvida nos anos 60, do século XX, que tiveram como posição teórica o funcionalismo na linhagem da pragmática. São projetos que se inscrevem no campo da dialetologia e/ou da variação e mudança. Tais projetos contribuiram para se pensar a língua em determinadas condições de produção, em que as teorias partem de filiações distintas do conhecimento e pela relação com o poder se abrigam nas instituições para ali produzirem seus efeitos, fazendo significar nossa prática sobre a linguagem, pois são perspectivas distintas em que os sentidos sobre a língua se dividem. E o político, na perspectiva discursiva, permite-nos compreender que no mundo da linguagem não há completude.

Todas essas reflexões são importantes para entender que a produção de conhecimento não se dá fora da conjuntura política. Segundo Orlandi (2014b), elas permitem, a partir de uma posição científica materialista, considerar que “as línguas não são pensadas sem a sua historização, a sua relação com a política, e em suas relações, conforme a necessidade histórica que as coloca frente à questão do Estado, da Nação e da organização social, com suas instituições.” (ORLANDI, 2014b, p. 121). E nesse sentido, a conjuntura política torna toda teoria política. Isso nos possibilitará pensar sobre os cursos de Letras na formação do professor e na concepção de língua e leitura inscrita nos projetos pedagógicos desses cursos de algumas universidades brasileiras.

### 1.1.1 Alguns conceitos da Análise de Discurso

---

<sup>11</sup> O primeiro projeto sobre a norma culta (NURC) teve origem no projeto de Lope Blanch, que, no Brasil desenvolveu o Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF/1988). Este projeto, por sua vez, dá início em 2000, à preparação da *Gramática do Português Culto Falado no Brasil*. O segundo é o Projeto de Gramática do Português Falado (PGPF/1988/2006), pertencente à linguística brasileira contemporânea. Neste projeto estão presentes os elementos que se consideram como a Gramática funcionalista, na perspectiva da Pragmática. São esses projetos que motivaram os questionamentos em relação ao português falado no território brasileiro. Em 1998, aconteceram o I Seminário do Projeto de História do Português Brasileiro na USP (PHPB/SP) e o Projeto de História do Português Paulista (PHPP). Esses projetos contribuíram com o PHPB, apoiam pesquisas sobre a variedade paulista e consideram as dimensões: gramatical, semântica e textual-discursiva. (ORLANDI, 2014b).

Partimos do pressuposto de que nenhum texto se constitui pela/na completude, há sempre algo que escapa e é isso que torna a língua sempre em movimento, com possibilidade de sentidos outros. Por outro lado, “Haverá sempre, por mais estabelecida que já seja a disciplina, muitas maneiras de apresentá-la.” (ORLANDI, 2010, p. 09). Desse modo, nos propomos, neste subitem, a fazer um breve percurso de alguns conceitos que, ao longo do trabalho, serão essenciais para a análise dos processos discursivos que iremos realizar. Nesse sentido, entender como a AD compreende a língua, o discurso, o sujeito, a história, a linguagem, o interdiscurso, as relações de força e de sentido, a formação discursiva, a ideologia, a leitura e a interpretação, nos parecem fundamentais para nossas reflexões.

Dizer desses pressupostos teóricos, a partir de uma perspectiva discursiva, implica compreender que não é possível apreendê-los de forma isolada, como se cada um funcionasse independentemente. Desse modo, propomos uma reflexão sobre cada um na sua relação discursiva.

Assim, iniciemos por dizer que a materialização da língua supõe um sujeito que enuncia não na sua individualidade, mas afetado pela ideologia e pelo inconsciente. Esse sujeito é inscrito na história e “o **sistema linguístico** é um sistema significante, capaz de falhas, que, para cumprir-se em seu desígnio de significar é afetado pela história. É um sistema pensado no funcionamento da língua com os homens falando no mundo.” (Idem, 2001, p. 40). Ou seja, a **língua** para significar se inscreve na história. É a conjugação da língua com a história na produção de sentidos que a AD trabalha a forma material da língua. Nessa direção, a contradição, a falha, a incompletude, o equívoco constituem o real da língua, ou seja, o real é aquilo que o sistema não consegue dizer. A língua tem sua própria ordem, é relativamente autônoma. (Idem, 2010). Assim, não vemos a língua como sistema fechado, mas diante dos objetos, em uma determinada conjuntura histórica, estes se tornam objetos a saber que se constroem em processos discursivos. (ORLANDI, 2017a). É importante assinalar que a **linguagem**, nessa perspectiva teórica, é entendida como prática: mediação, trabalho simbólico, e não instrumento de comunicação. (Ibidem). (Negritados nossos).

Desse modo, Pêcheux (2012b) pensa o sujeito não como eu-consciência *guia do sentido*, mas como assujeitado ao discurso. Ele faz uma passagem de subjetividade ou intersubjetividade para a de assujeitamento. Nesse sentido, o **sujeito** é constituído a partir de uma intrincada relação entre história e língua que resulta em um efeito: “O efeito-sujeito

aparece, então, como o resultado do processo de assujeitamento e, em particular, do assujeitamento discursivo.” (PÊCHEUX, 2012b).

Somos todos indivíduos interpelados em sujeito pela ideologia (PÊCHEUX, 2014b [1975]). E é nesse ponto, que podemos dizer, onde começa o processo de constituição do sujeito. Conforme Orlandi (2014a, p. 155),

o indivíduo é afetado pela língua, e interpelado pela ideologia, constituindo a forma sujeito histórica. E a isso chamamos assujeitamento: para ser sujeito “de”, o indivíduo é sujeito “a” (língua e ideologia). Dessa forma, pelo simbólico, e determinada historicamente, se constitui a forma sujeito histórica, a do capitalismo, sustentada no jurídico.

Pois bem, nesse processo de constituição do **sujeito** temos: um indivíduo psico-biológico que, pelo simbólico, é interpelado em sujeito pela ideologia constituindo, assim, a forma sujeito histórica capitalista. Constituída a forma histórica, de direito e deveres e sua livre circulação social, o sujeito sofre o processo de individuação que é o modo como o Estado administra o sujeito; e é pelo processo de individuação do sujeito que ocorre a identificação do sujeito com uma ou outra formação discursiva. Ou seja, com este ou aquele sentido e o constitui em uma ou outra posição sujeito na formação social, a exemplo, patrão, empregado, traficante, aluno etc. (Ibidem, 2014a). Resultando daí em um sujeito sócio-político constituído de modos de individuação pelo Estado que é, ao mesmo tempo, responsável e dono de sua vontade, com deveres e direitos de ir e vir.

Nesse processo de individuação é preciso considerar o Estado que falha através das instituições e discursos. E é quando a língua falha, na falha da ideologia, que o Estado falha estruturalmente em sua articulação do simbólico com o político. Assim sendo, podemos pensar a formação inicial do professor como um lugar onde o Estado falha, como também o lugar onde a resistência pode encontrar uma brecha para a transformação. (Ibidem, 2014a).

Pela noção de **ideologia**, deslocada de uma formação sociológica para uma formulação discursiva, dizemos que não há discurso sem sujeito nem sujeito sem ideologia, pois nessa perspectiva teórica ela é prática significativa e aparece como “efeito da relação necessária do sujeito com a língua e com a história para que haja sentido”. (ORLANDI, 2007a, p. 48). Ao produzir um discurso, o sujeito se significa e, pelo efeito ideológico elementar (constituição do sujeito sempre já-lá), os sentidos e os sujeitos não podem ser tratados como já existentes em si, uma vez que não há relação direta entre linguagem/mundo/pensamento.

Nesse sentido, a ideologia é interpretação de sentido em certa direção, ou seja, os sentidos tomam direções pela relação da linguagem com a história através dos mecanismos imaginários, isto é, imagens do sujeito. A ideologia é um trabalho da memória e do esquecimento. O esquecimento número dois, da ordem da enunciação, nos dá a impressão de que o nosso dizer só pode ser dito daquela forma e não de outra; e o número um, da ordem do ideológico, produz em nós a ilusão de que nosso dizer tem a causa em nós mesmos. Assim, ao passar para o anonimato é que o dizer produz efeito de literalidade e do sentido-lá. (ORLANDI, 2007a).

Assim, não se trata de um sujeito empírico, mas de uma **posição sujeito** projetada no discurso. Essa posição sujeito do discurso representada pelo enunciador ou destinatário indicam diferentes posições sujeito e, que no jogo das formações imaginárias e pelo mecanismo de antecipação, todo sujeito pode colocar-se no lugar de seu interlocutor que ‘ouve’ suas palavras e antecipar os sentidos que suas palavras produzem. Desse modo, esse mecanismo regula a troca de mensagem. Isto é, estão implicadas, nessa argumentação, as **relações de sentido**, pois tudo que dizemos tem relação com outros dizeres. Nosso dizer vai produzir efeitos de sentido no outro, pois não temos como administrar os sentidos. Relacionadas a isso estão as **relações de força**, ou seja, o lugar social do qual falamos impõe força no discurso do locutor pelo lugar que o representa. (ORLANDI, 2010). Como por exemplo: a força do discurso produzida pelo dizer do assessor pedagógico é diferente da força do discurso produzida pelo dizer do professor na escola. Pêcheux (2014a [1969]) introduz o sujeito enquanto efeito ideológico elementar, pois é enquanto **sujeito** que qualquer indivíduo interpelado poderá ocupar um lugar específico dentro do sistema de produção. Também é por esse efeito ideológico que o sujeito coloca-se como a origem do que diz. (Negrito nosso).

A posição sujeito nos remete à noção de **discurso**. O processo de constituição do discurso se dá pela memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos que asseguram a formulação do dizer e sua sustentação. (ORLANDI, 2007a). A AD tem o discurso como objeto de análise. É importante dizer que o discurso não é a fala, pois suporia um sujeito consciente capaz de controlar os sentidos. Pêcheux (2014a [1969]) faz uma crítica ao esquema de comunicação e propõe o discurso *enquanto efeito de sentidos entre os interlocutores*. Ou seja, o filósofo sai da superfície linguística e constrói uma teoria sobre o funcionamento da linguagem, onde não há relação linear entre o enunciador e o destinatário, pois ambos estão sempre tocados pelo simbólico e se inscrevem no discurso em uma circunstância dada.

Portanto, o sujeito e a situação que não eram considerados pela Linguística, agora são essenciais para a análise discursiva. A situação compreende as condições de produção, ou seja, a exterioridade que vai nos lançar para outro conceito: o de interdiscurso.

Fazem parte das condições de produção a **memória discursiva** e o **interdiscurso**. A memória discursiva é tratada como interdiscurso. Conforme Orlandi (2010, p. 31), “é o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma de pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra.” O interdiscurso é o conjunto de formulações já realizadas e já esquecidas que determina o que agora falamos. Assinalamos que as palavras não são transparentes, pois, para significarem, dependem das posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões etc. são produzidas e reproduzidas. As palavras mudam de sentido conforme a posição sustentada por aquele que a usa, pois disso depende a formação ideológica na qual essa posição se inscreve. As palavras se constituem pela sua inserção em uma formação discursiva e não em outra.

A noção de **formação discursiva**, doravante FD, introduzida por Foucault (1969), provoca em Pêcheux (2012b) uma reflexão que o leva a defendê-la em sua obra *Verités de La Palice*<sup>12</sup>. Pêcheux (Ibidem), a partir desta obra, entende “uma concepção materialista da discursividade na qual os efeitos do interdiscurso não se resolvem em um ponto de integração, mas se desenvolvem em contradições”. (PÊCHEUX, 2012b, p. 157). Nesse sentido, o já-dito não pode se significar pela integração dos dizeres, mas pelos sentidos outros que são produzidos pela contradição. Daí a ruptura dos processos de significação. Logo, conforme Pêcheux (2014b, p. 149) a formação discursiva é “ ‘algo fala’ (*ça parle*) sempre ‘antes, em outro lugar e independentemente’, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.” Essa formação representa no discurso as formações ideológicas visto que os sentidos estão sempre determinados ideologicamente, ou seja, todo dizer tem na sua essência um efeito ideológico.

Assim, entendemos que a linguagem tem uma relação necessária com os sentidos e, por sua vez, com a **interpretação** que é sempre suscetível a equívocos. Conforme Orlandi (2007a), a interpretação é um ‘gesto’. Porém, a noção de ‘gesto’ não se limita à noção de ‘ato’ como na perspectiva pragmática. O ‘gesto’ só acontece por conta do espaço simbólico que é

---

<sup>12</sup> *Semântica e Discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio.

marcado pela incompletude e pela relação com o silêncio. A interpretação é o “lugar próprio da ideologia e é ‘materializada’ pela história”. (ORLANDI, 2007a, p. 18).

Assinalamos que **história** para a AD se constitui de uma temporalidade interna, isto é, em uma relação com a exterioridade, na relação sujeito-sentido. Não se trata de pensar a história como uma sequência de fatos, mas nos modos como os sentidos são produzidos e circulam. É a **historicidade** do texto, os deslizamentos, o trabalho dos sentidos nele que nos importam. Desse modo, a interpretação tem origem em algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção política. Para essa perspectiva teórica não há sentido sem interpretação e por isso confirma-se a presença da ideologia. (Ibidem).

Diante de um objeto simbólico estamos sempre provocados a interpretar, porém, ao perguntar pelo sentido, o sujeito conta uma ‘história’ que se conjuga com a construção discursiva do referente. Nesse sentido, reduz-se o sentido a um conteúdo, a seu efeito de evidência. É nisso que está o princípio ideológico. Contudo, não é o conteúdo que está em jogo no gesto de interpretação, mas o funcionamento da linguagem. (Idem, 2004). A interpretação acontece entre a memória institucional que se constitui pelos efeitos de memória que é o interdiscurso. Todo dizer só fará sentido se a formulação estiver inscrita na ordem do repetível, no interdiscurso. (Idem, 2007a).

Nessa direção, a leitura “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”. (Idem, 2012, p. 10). Ou seja, a **leitura discursiva** depende de condições de produção: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a diferença entre a leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto, mas não qualquer um), as histórias da leitura do texto e das leituras do leitor. (Ibidem).

A autora também propõe uma distinção entre os termos *inteligibilidade*, *interpretação* e *compreensão*. A *inteligibilidade* produz sentido na língua. A *interpretação* é o sentido considerando o co-texto e o contexto imediato. E *compreensão* supõe saber como um objeto simbólico (enunciado, pintura etc.) produz sentido. É através da compreensão que se procura explicitar os processos de significação presentes no texto, a fim de compreender como os sentidos se constituem. (ORLANDI, 2012).

Nessa perspectiva teórica, temos o sujeito que se constitui pela ideologia e “é como tal que ele vai aproximar-se do texto enquanto lugar material e opaco, para produzir sua leitura,

examinar os processos semânticos que aí se instauram e submetê-los à interpretação”. (INDURSKY, 2010, p. 172). A autora (2010) descreve o modo como o leitor se aproxima do texto, produzindo diferentes efeitos de sentido entre o autor e leitor e, portanto, das práticas de leitura.

Na produção de leitura, o leitor pode identificar-se com a posição assumida pelo autor e, nesse caso, reproduzirá os sentidos propostos pelo texto. Nesse sentido, a leitura se define de natureza ‘parafrástica’, ou seja, quando o leitor se inscreve em uma mesma formação discursiva e mesma posição-sujeito. Essa forma de compreender a leitura faz com que o leitor reduplique sua identificação com a FD (os sentidos já-lá), pois encontra-se na mesma matriz de sentidos produzidos no texto pelo autor. Nessa direção, essa forma de ler inscreve o leitor no *efeito-leitor*. (Ibidem).

A autora (2010) apresenta uma segunda possibilidade de leitura em que o leitor diante de um texto se apresenta com reservas e introduz algumas diferenças no interior do ‘mesmo’, o que inscreve o leitor numa ‘paráfrase discursiva’. Por esse modo de compreender a leitura, o leitor produz deslocamentos de sentidos, podendo trazer o discurso-outro, conseqüentemente do interdiscurso. Ainda que o leitor se encontre na mesma formação discursiva do autor, a sua leitura parte de outra posição-sujeito, uma vez que sua leitura ultrapassa os sentidos produzidos pelo autor do texto. Essa é, então, uma leitura produzida por um leitor inscrito na *função-leitor*.

Por fim, uma terceira possibilidade de produção de leitura apresentada por Indursky (2010) é a que o leitor se opõe completamente aos sentidos propostos pelo autor. O leitor opõe-se à posição-sujeito a partir da qual o texto foi produzido, mas, principalmente, à FD com a qual o autor se identifica e termina por produzir sua leitura a partir de outra FD. Essa forma de produção de leitura inscreve o leitor na condição de *sujeito-leitor*.

Desse modo, o proceder à interlocução com o texto produz diferentes leitores e modos de trabalho de leitura. Por outro lado, mostra que o texto, nessa perspectiva discursiva, é incompleto, seu fechamento é simbólico. Nas palavras de Indursky (2010, p. 174), “O texto só permanece fechado enquanto não for objeto de leitura”.

No item que se segue, apresentaremos um panorama teórico sobre as políticas públicas de ensino no Brasil.

## **1.2 Um Olhar Discursivo Sobre as Políticas Públicas de Ensino**

No percurso de leituras que fizemos, os estudos realizados pelas pesquisadoras Cláudia Castellanos Pfeiffer e Marisa Vieira da Silva (2014), sobretudo, o artigo intitulado “Estado, ciência, sociedade: por entre línguas e teorias”, tornaram-se muito significativos para as nossas reflexões. As autoras discutem sobre o funcionamento das contradições das práticas científicas na sociedade brasileira, espaços de memória que se constituíram em determinadas filiações no processo de institucionalização da Linguística e, ao mesmo tempo, possibilitaram entender o processo de escolarização do português como língua nacional. Para as professoras, tais contradições inscrevem as práticas linguísticas ora como sistema formal e abstrato de regras; ora propondo o estudo das variações para amenizar as desigualdades; ora numa relação entre o logicismo e o sociologismo que resulta em um “Confronto-aliança do teórico com o político.” (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 88).

As autoras partem do cenário político brasileiro das décadas de 60/70, apresentando dois processos da institucionalização das ideias linguísticas no Brasil que ganharam força. Nas palavras das autoras,

1. a institucionalização da linguística nas universidades brasileiras via ensino e pesquisa, via criação de programas de pós-graduação, de associações e de revistas especializadas; 2. A chegada, de forma articulada institucionalmente, de uma formação ideológica da comunicação que domina de forma consensual a produção acadêmica, a legislação, o financiamento de pesquisas, as políticas de escolarização do português, as metodologias e tecnologias de ensino. (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 88).

As autoras ressaltam, ainda, que esses processos acontecem de maneira articulada, em uma conjuntura econômica, social e política bastante particular que toma a questão da língua portuguesa como nacional em sua unidade imaginária e em sua relação com a exterioridade que, como sabemos, é peculiar ao processo de constituição dos sentidos.

Pfeiffer e Silva (2014) destacam que esse momento se caracteriza pela forte industrialização, pela crescente e acelerada urbanização e significativa migração interna que levam à desordem na sociedade e ao aumento na demanda de escolarização. Essas condições possibilitam o acesso de outros brasileiros na escola como negros, mestiços, migrantes do campo, diversos trabalhadores manuais e informais dentre outros. Essa diversidade de culturas propiciou um evento histórico ao colocá-los em relação com outras práticas linguísticas, desestabilizando a unidade da língua nacional. Essa instabilidade é, então, atestada e posta em questão pelas estatísticas do fracasso escolar. Nas palavras das autoras, “Fracasso justificado

pela variedade de origens e, portanto, nessa discursividade de falares. Fracasso que apaga a espessura material e histórica e, portanto, política das línguas em tensão gora na escola”. (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 89).

É importante entender que o termo ‘fracasso escolar’, materializado nos documentos das políticas públicas de ensino, produz um efeito ideológico de segregação social. Além disso, o fracasso é atribuído ao aluno e ao professor que, como bem assinalam Pfeiffer e Silva (2014), apagam o que é próprio da história, o seu real.

As mudanças no modo de funcionamento do Estado, o qual, constantemente, produz leis, pareceres, resoluções etc., institucionalizando novas ideias linguísticas, as políticas públicas aparecem sempre sustentadas por um ideário desenvolvimentista que, conforme as pesquisadoras vem se instalando desde a década de 1950 na América Latina não só por burocratas, mas, também, por economistas e cientistas sociais. Nesse sentido, estão atrelados a esse ideário os planejamentos educacionais de nível nacional, com a contribuição de organismos internacionais como o Banco Mundial, doravante BM, entre outros. A partir desse contexto, configuram-se novas relações entre a União centralizada em Brasília e as Unidades Federadas, tendo o MEC como referência para a propagação de teorias linguísticas.

Nessa direção, cabe-nos pensar que o modo como o Estado administra o político, atinge a sociedade e as instituições e, por conseguinte, a forma como vivemos as relações de poder reguladas pelo Estado que, para além disso, nos afeta, nos fazem significar de um determinado modo e não de outro. Também é muito importante para esta reflexão considerar que, em relação à prática científica, nossas filiações teóricas repercutem na conjuntura política em que estamos inseridos. (ORLANDI, 2014b). Assim, convém ressaltar que o ‘ensino’ de leitura produzirá seus efeitos a partir do lugar teórico em que nos inscrevemos e, em nosso caso, na Análise de Discurso.

Para Pfeiffer e Silva (2014), no princípio da segunda metade do século XX, a Linguística alcança espaços

por meio dos cursos de graduação e pós-graduação, disciplinas, publicações, teses e dissertações, congressos e associações de áreas, estabelecendo uma forte aliança, por meio de alguns pesquisadores, entre Estado – o MEC, sobretudo através do Inep - a Linguística e a Educação. As associações de área, especialmente a Associação Brasileira de Linguística (Abralin), ocuparam de maneira substantiva a representação dessa articulação, configurando a Linguística como ciência concernida no ensino da língua. (PFEIFFER e SILVA, 2014, p. 90).

Essa representação e essa articulação estabelecem algumas evidências<sup>13</sup>, em relação ao processo de escolarização, institucionalizadas pelas leis e políticas públicas. Por seu lado, as leis e as políticas públicas afetam também os percursos de institucionalização da Linguística. Nessa direção, vamos compreendendo que as autoras propõem uma reflexão de políticas de ensino enquanto textualizações de modos de interpelação dos sujeitos pela administração jurídica do Estado, que, por meio de documentos oficiais, programas e propostas curriculares, instituem as políticas educacionais. Desse modo, o Estado pelo jurídico constitui a ética de uma política linguística.

Os processos de urbanização e de institucionalização dos estudos da linguagem e a institucionalização de uma língua nacional, segundo Pfeiffer e Silva (2014), caminham juntos. Contudo, ao se referirem a Orlandi (2001), dizem que, “o início da segunda metade do século XX, nessa relação tríplice, marca-se pela presença de uma diversidade concreta frente a uma unidade imaginária”. (2014, p. 91). Conforme as autoras, nesse momento, cientistas trabalham para o Estado na formulação de políticas de ensino visando a uma nova unidade linguística. Porém, as autoras ressaltam que “se trata de formulações de e para sujeitos de linguagem. Em um tempo-espaço” (PFEIFFER E SILVA, 2014, p. 91), espaço-tempo que, no Brasil, tem já na sua configuração sentidos postos pela revolução burguesa que organiza o espaço político da escola como lugar institucional legitimado que propicia um “efeito de unidade necessário ao funcionamento de um Estado-nação, formulado na evidência da relação entre o território e a identidade.” (Ibidem). Ou seja, são as formulações de políticas de ensino que irão garantir a unidade linguística novamente, como outrora ocorreu na colonização.

Conforme Orlandi (2002, p. 161), “À medida que o Estado se define e nossa sociedade tem sua forma, a cientificidade é um argumento para a afirmação dessa identidade. Em poucas palavras, a ciência é um argumento do Estado. E isto afeta a questão da língua e do saber sobre ela”. Vejamos, pois que a ciência é a razão, a última palavra, que determina que língua e saber sobre ela funcionarão nas políticas públicas de ensino.

Essa posição nos permite pensar o Estado, amparado por cientistas linguistas na formulação de políticas de ensino, produzindo o imaginário de uma mesma língua ensinada para todos e garantem que, com essa língua, o sujeito poderá obter resultados satisfatórios no vestibular, no Enem, na profissão etc., basta contar com a sua vontade e com a prática do

---

<sup>13</sup> Conforme Orlandi (2008, p. 43), “As evidências são, assim, cristalizações, produto naturalizado, e só podem sê-lo pela relação da história com o poder.”

professor de ensinar essa língua. Desse modo, cabe-nos pensar sobre o saber sobre a língua que o Estado republicano reconhece e sobre a qual legisla. Isto é, as políticas públicas de ensino propõem o ensino da língua portuguesa, considerando o sujeito de linguagem?

Nas palavras de Orlandi (2008, p. 176),

O discurso sobre a língua ajuda a constituir esse imaginário para a nossa sociedade, em que a disputa por uma língua oficial e por uma gramática trabalha um projeto de organização de nação por processos de linguagem que objetivizam um modelo de cidadão com uma língua, um rosto, uma presença institucional específica.

Nesse sentido, podemos dizer que o Estado nega nossa história e nossa relação com a língua para constituir sujeitos-cidadãos que ‘imaginariamente’ falam uma mesma língua e têm o mesmo saber sobre a mesma língua. Desse modo, se reduplica cidadãos pelo modelo produzido pela ciência na injunção do Estado.

Na sequência, Pfeiffer e Silva (2014) propõem algumas análises que possibilitam a nossa compreensão sobre o funcionamento constitutivo entre língua e um saber sobre ela determinados pelo Estado.

Antes, porém, é preciso assinalar que a *língua materna* não é legitimada pelo Estado, e se caracteriza pelas diferenças, logo, das possibilidades de dispersão, da subjetivação, do lugar da significação e da identidade (DI RENZO, 2005), sendo tomada pelo aluno na escola como a língua que ele não sabe falar e nem usar e, por isso, precisa aprendê-la. Nessa direção, “a Escola, enquanto guardiã da forma da língua do Estado, deve ‘ensinar’ aos sujeitos que se significar é, sobretudo, inscrever-se nas observâncias da norma”. (Ibidem, s/p).

Assim, pela ordem do imaginário, em se tratando de aprender o português na disciplina de língua portuguesa, o sujeito de linguagem brasileira vai à escola para ser competente na sua *língua materna* e não na língua portuguesa, pois esta é a língua oficial do Estado. (PFEIFFER; SILVA, 2014). Para as autoras (2014), há um *efeito de coincidência* produzido no processo de gramatização brasileiro, que põe, em contradição e de forma equívoca, a compreensão de uma língua nacional com a língua materna, com a língua oficial brasileira e a língua portuguesa, apagando as relações políticas, históricas e ideológicas que estão no bojo da colonização do Brasil. Assim, segundo as autoras (Ibidem, p. 92), “É preciso, pois, restituir de sentidos essa transparência, de modo a trabalhar com sua opacidade e espessura semânticas.” Ressaltam, ainda, que a noção de *língua materna*, tomada por algumas

teorias linguísticas, propiciará condições para o *efeito de coincidência* que constrói outro efeito, o ideológico. O efeito ideológico vai harmonizar o universal e o individual, apagando as contradições entre unidade e diversidade.

Para materializar essas reflexões, Pfeiffer e Silva (2014) trazem o trabalho de Magda Soares (2005), intitulado “Aprendizagem da língua materna: problemas e perspectivas”, publicado no Inep – o *Em Aberto* (1983), com o tema *Língua Materna* e, neste artigo, destacam a seguinte questão: “Por que preferir aprendizagem da língua materna à aprendizagem do Português?” (Ibidem, p. 92). A partir da resposta de Soares e com base em outros pressupostos teóricos, as autoras afirmam que os problemas não são iguais em todas as línguas, pois no Brasil não há homogeneidade. A língua portuguesa não se define como heterogênea pela presença de línguas estrangeiras, mas pela sua própria constituição. Há um efeito ideológico que atravessa o ensino de língua portuguesa desde a colonização, apagando a contradição entre a língua falada e a escrita.

As mesmas autoras em 2014, refletem também sobre as relações que se estabelecem entre Estado, Ciência e Sociedade, pensando a posição de sujeito do linguista nesse lugar. Para elas, o linguista ocupa uma posição sujeito “contraditória de quem é, ao mesmo tempo, crítico e protagonista de um processo histórico, social e político de uma sociedade dada”. (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 94).

A partir da reflexão de Pêcheux (1975) e Gadet e Pêcheux (2004) sobre a posição sujeito dos cientistas, Pfeiffer; Silva (Ibidem, p. 94) afirmam: “portadores (conscientemente ou não) de uma filosofia determinada [...] Filosofia essa presente na dualidade contraditória existente entre unidade e diversidade”. É importante lembrar que “a unidade linguística brasileira é construída com base em uma língua ocidental instrumentada (com dicionário e gramática basicamente) e provida de uma escrita, tendo uma filiação (o latim) que a legitima em sua relação com as outras línguas ocidentais”. (ORLANDI, 2002, p. 30). Nesse caso, a “variação não tem como referência Portugal, mas a diversidade concreta produzida no Brasil na convivência de povos de línguas diferentes (línguas indígenas, africanas, de imigração etc.)”. (Idem, 2005, p. 30). Sabemos que falamos a mesma língua, mas a falamos diferentemente, e seria distinta se tivesse sido constituída a partir da Língua Geral e/ou diversidades.

Sobre unidade e diversidade, Pfeiffer e Silva (2014) discutem o relatório da Comissão Nacional para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Materna de 1986, que

tem como propósito superar o chamado fracasso escolar e, através das discussões, detalham sobre o modo como essas questões se inscrevem em um saber sobre a língua, constituindo as políticas de língua. Nesse relatório, observam algumas expressões que produzem determinadas direções de sentido, como: “língua materna”; “variedades linguísticas”; “variedades social e culturalmente privilegiadas ou estigmatizadas”; língua de cultura”; “variedades naturalmente adquiridas” (PFEIFFER; SILVA, 2014, p. 95). Para elas, o efeito de coincidência se faz presente por dar visibilidade à necessidade de distinguir cultura e natureza, e que essa necessidade que se explica pelo fato de que “algo não coincide na unidade imaginária da língua portuguesa (língua materna, língua oficial, língua nacional).” (Ibidem, p. 95). A ‘Língua de cultura’ inclui aqueles que já se encontram na coincidência língua materna/portuguesa/nacional/oficial. Para os novos na escola, no entanto, se atribui as “variedades naturalmente adquiridas”. (Ibidem).

As autoras (2014) observam que há um deslize daquilo que se compreende como *língua nacional*, enquanto lugar de unidade, para o lugar de *cultura*. Nessa direção, esse deslize produz um sentido ainda mais forte: a língua de cultura propicia condições de conexão com os bens culturais, posto que “uma vez que só é um bem cultural aquilo que é trabalhado na língua de cultura [...] Ao mesmo tempo, há tudo aquilo que é adquirido naturalmente, o bruto, o não trabalhado, o não lapidado”. (Ibidem, p. 95). Elas retomam o efeito de coincidência para dizer que teríamos duas línguas maternas: a língua da cultura (língua nacional) e a que dissoa da língua de cultura – ‘variedades naturalmente adquiridas’. Assim, segundo Pfeiffer e Silva (2014), nessas condições, existem dois motivos distintos para ir à escola: para os que sempre foram, a aprendizagem da língua portuguesa segue na equivalência língua materna e língua nacional, mas para os outros vão “adequar sua língua materna, a fim de poder, aí sim, estar no lugar correto do bem dizer, não errando mais sua língua materna.” (Ibidem, p. 96).

As pesquisadoras concluem a reflexão sobre o relatório de 1976, produzido por uma comissão nomeada pelo MEC, com a função de assinalar as confusões e indistinções acerca da denominação da língua. Mas é o relatório de 1986 que vai trabalhar essa dispersão, propondo “a denominação da língua e da disciplina, sob a égide da ‘língua oficial’”. (Ibidem, p. 96). Entretanto, ressaltam que, apesar dessa tentativa de ajustamento da língua, os conflitos e as contradições continuaram produzindo divisões e desigualdades.

Ao tratarem da ideologia da comunicação, as autoras destacam a LDB 5.692/71, que, segundo elas, foi fundamental para a institucionalização dessa ideologia através de programas, projetos, material didático em relação à formação de professores e livros didáticos e, nas universidades, com a criação de departamentos, centros, coordenações, disciplinas de Comunicação e Expressão. As autoras observam no documento uma contradição que põe em jogo a língua e a posição sujeito brasileiro em relação à língua materna que o constitui como sujeito; e a língua nacional, que dá ao sujeito a condição de cidadão de uma nação. Além disso, está a questão da nova unidade (imaginária) da língua, no que se refere às questões pedagógicas, epistemológicas, sociais e políticas. (Ibidem, p. 99). Nesse sentido, analisam os artigos da LDB/1971 e a Resolução de nº 8, de 1º de dezembro de 1971. A partir desses documentos, noções como ‘núcleo comum’ (Art. 4º), ‘matéria’ e ‘conteúdos’ (RESOLUÇÃO nº 8/1971) são relevantes para a compreensão de um ensino sustentado por uma perspectiva pragmática em relação ao conhecimento. Sobre a espacialização do saber sobre a língua, Pfeiffer e Silva (2014) tomam o Art. 4º da Resolução nº 8/1971, dizendo: “só nas disciplinas é que a ‘aprendizagem se desenvolverá predominantemente sobre conhecimentos sistemáticos” (Ibidem, p. 101). Para as autoras (Ibidem, p. 101), “Essa representação instrumental e culturalista da língua será, então, marcada pelo uso da língua em situações de comunicação.” Nesse caso, o estudo da língua, através de textos, é relevante, porém, nas ‘diferentes linguagens’ como desenho, símbolo, mímica etc., a língua é somente uma entre elas. Daí que teorias como a Semiótica, a Linguística Textual, a Pragmática são articuladas por um funcionalismo de resultados. (Ibidem).

No trabalho de Magda Soares, sob o título “Comunicação e Expressão em Língua Portuguesa”, publicado na década de 1970, Pfeiffer e Silva (2014) fazem uma descrição da obra desde a capa do livro para analisar como se materializa a ideologia da comunicação, pois, “O leitor se vê pego de surpresa por uma língua(gem) típica de cenas urbanas: *outdoors*, propagandas, fotografias, arte de rua etc.” (Ibidem, p. 102). Nesse sentido, as pesquisadoras ressaltam que os processos de individuação do sujeito se constroem a partir de outro lugar, nesse caso, nas cidades, onde chegam os brasileiros de diversas regiões com suas singularidades. Esses sujeitos serão a razão pela qual as políticas públicas, na década seguinte, colocarão os alunos na condição de ‘fracasso escolar’, de analfabetos, de ineficientes etc.

Assim, compreendemos que, a partir dos apontamentos de Pfeiffer e Silva (2014), os sentidos em relação à compreensão de ensino de língua, na segunda metade do século XX,

funcionam como um paradigma linguístico nos documentos educacionais, nos livros didáticos, na formação de professores etc. São formulações que determinam o modo de trabalhar a linguagem e que significativamente estão representadas nas políticas públicas de educação e ensino, ora como comunicação e expressão, ora simplesmente como português. Esse ensino aparece longe de ser um objeto de conhecimento histórico, reduzindo-se à prática da comunicação, seja pela oralidade, ou pela escrita. Desse modo, a língua do Estado é um instrumento eficaz que possibilita ao usuário alcançar uma posição de poder como *pleno exercício da cidadania*.

No próximo item, vamos discutir alguns pontos importantes sobre a institucionalização do saber linguístico.

### **1.3 Efeitos de Memória: Institucionalização do Saber Linguístico**

Ao tomarmos a constituição do saber linguístico e da língua como histórica, a leitura também passa a ser compreendida como objeto histórico, como artefato pedagógico. Podemos questionar sobre o modo como a leitura inscreve o sujeito na vida social, considerando as relações pelas quais esse sujeito se identifica com o grupo social do qual faz parte, enquanto sujeito de um Estado, de um país, de uma nação. Entendemos que a escola se apropria de significados específicos nos processos de individuação do sujeito pelo Estado, e que podemos ver essa relação ao ligarmos a produção de leitura à forma e funcionamento do ensino de língua com a Instituição em que se desenvolve tal ensino.

Desse modo, compreender o ensino de leitura, nos processos de formação do professor, pressupõe considerar a trajetória histórico-linguística constitutiva da institucionalização da língua portuguesa no Brasil, que teve na sua entranha um projeto colonizador português de civilizar o Novo Mundo.

Nesse sentido, nos filiamos aos estudos da História das Ideias Linguísticas para nos ajudar a compreender como se institucionaliza a relação dos sujeitos com a língua/leitura no Brasil. E, por outro lado, nos incomoda a língua/leitura ensinada, enquanto produção de conhecimento linguístico para fins meramente econômico-mercantis, num jogo injusto que apaga o político na sua relação com o simbólico.

Comprendemos que, na escola ressoa até os nossos dias, os efeitos ideológicos da colonização que impõem um imaginário de unidade do português escrito e que, pela

gramática, o torna legítimo como língua de Estado, a língua que todos deveriam saber. É um projeto único que hoje se materializa nas avaliações externas e atinge a todos os estudantes. A língua portuguesa no Brasil se constitui sob a égide de uma única língua portuguesa – a gramatizada e escrita. E, nessas condições, a heterogeneidade é desconsiderada.

Nesse sentido, Orlandi (2013) propõe a distinção entre língua imaginária e língua fluida. A língua imaginária é aquela sistematizada, engessada nos livros de gramática e a fluida é a que ninguém consegue capturar pelos sistemas e fórmulas, pois é ela que captura o sujeito e possibilita, então, que seu caráter heterogêneo se manifeste.

É importante lembrar que, após séculos da colonização do Brasil, a língua portuguesa ainda é a única língua oficial do país. Efeito de unidade. Línguas indígenas ainda faladas, algumas já gramatizadas, funcionam apenas na comunidade de falantes. Nas palavras de Auroux (2009, p. 36), “A gramática tornou-se simultaneamente uma técnica pedagógica de aprendizagem das línguas e um meio de descrevê-las.” Desse modo, essa condição da língua coloca o índio numa condição de segregação e exclusão, uma vez que sua língua não é reconhecida fora da comunidade.

Entretanto, essa condição do índio nos remete aos muitos sujeitos nacionais que, na formação social capitalista vigente em nosso país, continuam experimentando essa relação desigual através da língua do Estado. Efeito da evidência, fruto de uma relação da história com o poder que se assenta sobre o mesmo, o já-lá. Nas palavras de Di Renzo,

[...] o sujeito brasileiro para se significar, inscreve-se numa memória de língua, porém, não de qualquer língua, mas a da língua nacional. Por conseguinte, na memória da língua do Estado. Uma língua que se apresenta como legítima porque foi eleita. Por isso, se constitui entre tantos outros fatores pelo modo do “bem dizer”, da “boa fala”, da “boa escrita” consideradas, por essa razão, corretas porque se ancora numa norma, que é jurídica uma vez que esta respaldada pelo Estado. (DI RENZO, 2005, s/p).

Assim, todo dizer que foge à língua legitimada pelo Estado é excluído, principalmente quando pensamos as respostas do livro didático, as questões das avaliações internas e externas de caráter objetivo etc. A língua é excluída e o sujeito é também excluído. A língua é excluída porque é tomada pela norma, pela estrutura, pela objetividade, desconsiderando o que é próprio à sua ordem: a incompletude, a falha, o equivoco, a deriva. E, nesse sentido, a norma jurídica produz o efeito de um cidadão capacitado para o trabalho, ou seja, saber a língua

nacional é saber a língua portuguesa correta, é saber ler, é saber falar, é saber escrever. Assim, por essa memória de língua, o sujeito se significa. Fora dessa norma o sujeito é excluído.

Parafraseando Di Renzo (2005, s/p), o processo de significação passa pela identidade e subjetivação que se efetivam num movimento entre unidade e dispersão, que só acontece entre repetição e deslocamento num percurso afetado pela história e que cauciona a singularidade aos sujeitos e os admite a assumir diversas posições. No entanto, uma vez inscritos na repetição da estrutura, esvazia o sujeito de sentido e o retira da ordem da subjetividade.

Em *Terra à vista*, Orlandi (2008), ao tratar da *civilização e cultura*, faz uma reflexão sobre o sujeito brasileiro pelo fato de não ser reconhecido na sua alteridade. Segundo a autora,

Fica sempre como se só nós tivéssemos um “outro”. O nosso outro é o português, o italiano, o francês etc. Como nos constroem uma história em que somos apagados como alteridade, somos apenas “singulares”, temos “particularidades”. Não somos o outro constitutivo porque não “somos” (seres históricos etc.). (ORLANDI, 2008, p. 56).

Orlandi (2007b) reflete, ainda, sobre esse “outro”, o canibalismo presente na nossa cultura sob várias formas: a) a antropofagia, enquanto real histórico, encontra-se na literatura europeia dos séculos XVI e XVII; b) o canibalismo simbólico como parte de um movimento intelectual de 1922. Para a autora, a antropofagia, enquanto *devoração histórica* ou *simbólica*, está na base de sua relação com a alteridade. Desse modo, não podemos significar em nossa alteridade. Somos tudo, mas não somos nós. Somos devorados pela história do outro, do colonizador. Assim, a colonização linguística empreendeu força na fixação de uma língua e, nesse caso, a língua portuguesa. E também viabilizou políticas linguísticas consistentes para direcionar, manter e impor a comunicação sob a condição do uso da língua de colonização.

Nessa direção, sobre as questões histórico-discursivas, compreendemos que há muita resistência à leitura/interpretação tanto por parte dos alunos quanto da parte dos professores, pois *somos apagados como alteridade*. Observamos essa resistência durante a nossa pesquisa de Mestrado (2015),<sup>14</sup> em que trabalhamos com as práticas de leitura na sala de aula e produzimos alguns gestos de interpretação, que a teoria da AD nos provocou naquele momento. No entanto, neste trabalho, à luz da História das Ideias Linguísticas, as injunções sobre determinadas noções de leitura identificadas naquele momento como ‘ler reduz somente

---

<sup>14</sup> DALCICO, Eliane C. “Novos gestos de interpretação: o desafio de ‘ensinar’ a ler”. PROFLETRAS/UNEMAT/Cáceres - 2015.

a extrair informações de um texto, descobrir os sentidos deixados pelo autor ou atribuir sentidos como se estivessem desde sempre presos às palavras' tornam-se mais significativas e nos convocam a rever conceitos.

Esta compreensão sobre a leitura sustenta-se no que Orlandi (2013, p.23) apresenta como “[...] clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil.[...]”. Expliquemos: o ensino da língua portuguesa de Portugal, na colonização do Brasil, tinha como um de seus objetivos, difundir o português como língua e cultura da metrópole. Um processo que se realizou oralmente ou em função da gramatização que inicialmente se deu com os índios e depois com os colonos e bandeirantes. A língua portuguesa escrita é ensinada pela gramática, que garante a Portugal sua unidade e identidade como nação, de modo a sustentar também este imaginário na colônia.

Entendemos, então, que a leitura se reduzia e, assim, ainda é concebida como uma mera decodificação ou mecanização, que nem sempre era (é) lugar de informação, isto é, não se consideravam as condições de produção. Para a AD, não há uma relação palavra-palavra ou de normas que aprisionam a língua, mas uma relação linguístico-histórica. Esse modo de conceber a língua na AD produz efeitos sobre a noção de leitura. Conforme Zoppi (2017)<sup>15</sup>,

do ponto de vista da Análise de Discurso trabalhamos a relação do texto com a função-autor/efeito-leitor pensando a possibilidade polissêmica de interpretações possíveis, entre o limite que nunca é a univocidade absoluta, isto é, que todo mundo lê a mesma coisa, mas também não é uma leitura aberta ao infinito, porque entram justamente as condições históricas de produção dessa interpretação: Onde está circulando? Em que instituição? Para que sujeitos? Que ocupam que tipo de função-autor? Que são colocados por antecipação em que lugar como efeito-leitor? E qual é a forma material desse texto? E, finalmente, quais as possibilidades que a ideologia dessa formação social, dessa sociedade, abre como possibilidade de interpretação para textos nessa conjuntura histórica?

Assim, ao compreendermos que a língua é constitutivamente opaca, não há leituras previstas para um texto, seus sentidos passam pela relação com outros textos, é preciso considerar as várias posições do sujeito que podem representar diferentes formações discursivas no mesmo texto etc., e isso possibilita ler um mesmo texto de várias maneiras.

No item abaixo, apresentaremos a relação entre informação e conhecimento.

---

<sup>15</sup> Transcrito do vídeo *Recortes em leitura na perspectiva da análise de discurso materialista*. Bauru: Programa de Mestrado Profissional em Educação Unesp/ Bauru, 2017. (Participação em vídeo-produto do Mestrado Profissional em Educação da Unesp sobre Leitura Discursiva).

#### 1.4 Informação ou Conhecimento: na Trilha dos Sentidos

Conforme a pesquisa realizada pelo Instituto Pró-livro – *Retratos de Leitura no Brasil*, (4. ed. 2016), a principal ideia associada à importância da leitura, na percepção de 49% dos brasileiros, é a de que a “leitura traz conhecimento”. Em 2018, o Instituto Pró-livro<sup>16</sup>, no Salão das Ideias da 25ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo, promoveu uma discussão sobre a garantia do direito à leitura. Participou do evento, dentre outros convidados, a Coordenadora do Inaf<sup>17</sup> (Indicador de Alfabetismo Funcional), Ana Lucia Lima, que afirmou ser necessária uma distinção entre **Alfabetização** e **Alfabetismo**. Por **Alfabetização** se entendeu reconhecer letras, algoritmos, leitura de palavras soltas e, por **Alfabetismo**, a ideia de ser capaz de localizar, integrar, elaborar e avaliar informações. (Negritos nossos).

Pois bem, nossa sociedade se organiza por relações hierarquizadas que são conceituadas por Orlandi (2010) como relações de força. Essas relações de força determinam, sustentadas pelo poder de quem fala, como as palavras significam. Assim, a fala de um professor significa de forma diferente da fala do aluno. É importante considerar que o funcionamento do discurso é determinado pelas condições de produção que operam com alguns fatores: relação de sentidos que nos permite um discurso aberto, ou seja, que um discurso se relacione com outros discursos e, portanto, com outros sentidos; o mecanismo de antecipação, que regula a argumentação uma vez que possibilita ao sujeito colocar-se no lugar do outro que ouve suas palavras.

Por outro lado, são nas formações imaginárias que esses mecanismos se assentam. Funcionam como projeções que fazemos do outro no seu discurso, as quais significam em relação ao contexto sócio-histórico e à memória - o saber discursivo, o já-dito. As imagens que resultam das projeções, pelo mecanismo imaginário, nos fazem entender que não são os sujeitos físicos ou seus lugares empíricos que fazem significar o discurso, mas a sua posição no discurso. (Ibidem). Nas palavras de Orlandi (2010, p. 40), “Esse mecanismo produz imagens dos sujeitos, assim como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-

---

<sup>16</sup> Disponível em: <http://plataformadolivro-com-br.umblr.net/2019/blog-details.php?id=22099>. Acesso em: 12/09/2019.

<sup>17</sup> O Inaf, ao analisar os níveis de Alfabetismo no país, procura “contribuir para a defesa dos direitos educativos dos brasileiros, incidindo na agenda acerca do desenvolvimento educacional do país. Assim, coloca em debate o próprio significado de analfabetismo, que não pode se restringir a uma visão binária de alfabetizado x não-alfabetizado e sim de um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades.” (2018, p. 04).

histórica.” Nesse sentido, sendo a política da formação de leitura nos cursos de Letras, nosso objeto, quais são as relações de força que estão em jogo?

Nessa direção, considerando as relações de forças, a de sentidos e da antecipação que subjazem às formações imaginárias e, considerando nossa formação social capitalista de terceiro mundo, onde o fracasso escolar é responsabilidade do sujeito, indagamos: Que imagem o futuro professor faz do que seja um aluno leitor? Quais as formações imaginárias que sustentam o modo de funcionamento da leitura nas ementas das disciplinas dos cursos de Letras? Quais as formações imaginárias que sustentam o perfil do professor de língua e literatura? Quais as formações imaginárias que sustentam as políticas de língua e seu ensino no que tange à leitura?

Entendemos que todo processo formativo produz um imaginário que se firma pelo modo como os cursos de Letras organizam um certo modo de ensinar o futuro professor. A imagem de leitor e/ou de leitura, como vemos, é resultado do confronto do simbólico com o político em processos que unem discursos e instituições. Assim, um professor inscrito em determinada teoria da linguagem, conceberá a leitura e seu ensino como ‘x’ e não ‘y’. Restamos, desse modo, compreender que as políticas, no caso, as de leitura, por diversas vezes reiteradas nos documentos, produzem como efeito uma regularidade no modo como os cursos de licenciaturas em Letras organizam o saber sobre a língua.

Nessa tensão de entender o que significa ler, temos uma formação discursiva da prática do sociologismo em que a questão da leitura é só um déficit a ser corrigido: *humanismo reformista*. (PÊCHEUX, 1977). Produzir conhecimento limita-se a apenas adquirir informação? Afinal, é este o trabalho do professor? Propiciar condições para que seus alunos adquiram informação? E junto a essa compreensão de leitura temos a questão do desenvolvimento, que se caracteriza pelo acesso ao trabalho e ao mercado. Desenvolvimento que, pela escolarização, nos coloca em contradição com os países capitalistas desenvolvidos, abrindo para a questão do fracasso escolar.

Mas, o que significa ter em um país leitores ou alunos e professores-leitores? No consenso ler significa decifrar o código, ou apenas um gesto de leitura parafrástico que reproduz interpretações já realizadas e legitimadas, ou pela ideologia consensual, leitor significa aquele que lê muitos livros. Há diferentes possibilidades de pensar a leitura, contudo, hoje, a concepção de leitura se declina em ‘educação e mercado’ à mera ‘qualificação do trabalhador’.

Seguindo esse modo de interpretar, Orlandi (2014a, p. 146) assinala que “Consumo e cidadania se conjugam. O denominador comum é o trabalho e não o conhecimento”. Nesse sentido, chamamos a atenção para a relação e os sentidos que se estabelecem entre os conceitos de Alfabetização e Alfabetismo.

Silva (2015), ao propor compreender os processos de significação da história da alfabetização no Brasil, traz do dicionário, enquanto objeto linguístico-histórico, os termos **alfabetização** e **analfabetismo**. Conforme o *Dicionário Aurélio* (1975) utilizado pela linguista, o termo **Alfabetização** *s.f.* define-se por uma ação de alfabetizar, de propagar o ensino da leitura e, por **Analfabetismo** *s.m.*, entende-se como um estado ou condição de analfabeto; falta absoluta de instrução. (SILVA, 2015, Negritos nosso).

Para Silva (2015), trata-se de uma assimetria que pretende apenas enunciados opostos. A definição desses termos mostrou dois aspectos importantes. No primeiro caso, a “ação de alfabetizar” remete a uma “ação exercida por um indivíduo em relação a outro indivíduo” e, no segundo, constata-se “um ‘estado’, uma ‘condição’, uma ‘falta’ de um indivíduo, isoladamente.”<sup>18</sup> (SILVA, 2015, p. 47).

Originada do termo alfabeto, a palavra **analfabetismo** forma-se do prefixo grego *an-* e do sufixo *-ismo*. O prefixo *-an* significa a “privação, negação”, ou seja, aquele que não recebeu formação, que lhe foi negado o saber. O sufixo *-ismo* usado na formação de substantivos traduz ciência, escola, sistema político ou religioso como, por exemplo: comunismo, catolicismo, modernismo etc. (CEGALLA, 2007).

Silva (2015, p. 59), ao analisar esses afixos levanta o seguinte questionamento: “Seria o analfabetismo um sistema ou uma doutrina geradora dessa condição ou estado de analfabeto como preconização para a alfabetização?” Nessa direção, como pensar o termo **alfabet + ismo**? Alfabetismo originado do termo ‘alfabeto’ supõe aqueles que foram alfabetizados. Esta palavra nos impõe pensar não só na lei interna do sistema da língua, mas no seu funcionamento discursivo, ou seja, aquilo que pode estar dito antes, em outro lugar, independentemente.

O Inaf, ao analisar os níveis de **alfabetismo** no país, “coloca em debate o próprio significado de **analfabetismo**, que não pode se restringir a uma visão binária de **alfabetizado x não-alfabetizado** e sim a um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades.” (INAF, 2018, p. 04). Partindo dessa compreensão, podemos tomar o

---

<sup>18</sup> Silva (2015) segue trabalhando outras definições para o par opostos, porém, vamos nos deter neste.

**alfabetismo** como um sistema de ‘ensino’ de leitura, uma vez que o conceito designa *um processo gradativo de aquisição e consolidação de habilidades*, cujo objetivo é tornar o indivíduo capaz de localizar, integrar, elaborar e avaliar informações. Por outro lado, a forma como ele se estrutura o caracteriza como um sistema de ensino que se organiza por meio de níveis<sup>19</sup> – analfabeto e rudimentar do grupo dos analfabetos funcional; elementar, intermediário e proficiente do grupo dos alfabetizados – produzindo o efeito dessa visão binária de **alfabetizado x não-alfabetizado**, noutras palavras, efeito de assimetria. Ou seja, nas palavras de Silva (2015, p. 49), “Ser alfabetizado significa o domínio da leitura [...]”, enquanto que o termo não-alfabetizado, pode ser entendido como aquele que ainda não é alfabetizado, isto é, não tem o domínio da leitura e da escrita. Como assinala a autora,

Essas dicotomias hierarquizadas levam-nos, contudo, a lembrar que os contrários se engendram mutuamente e que os sentidos produzidos em cada termo da oposição se determinam, se confrontam, se aliam, estão para sempre relacionados. Assim, há um “já-lá-dito” do analfabetismo e do analfabeto que nega o sentido da alfabetização e do alfabetizado, inscrito na memória discursiva, como condição de possibilidade de funcionamento da estrutura da escolarização. O analfabetismo não é só o avesso necessário da alfabetização, mas seu pressuposto: aquilo que a alfabetização engendra ao produzir-se como condição para o processo de escolarização. O sujeito da escolarização é uma unidade submetida a uma divisão, que é atravessada pela opacidade e pela ambiguidade da linguagem, depositando-se em fundo simbólico marcado pela negação. (SILVA, 2015, p. 49).

Assim, entendemos que o alfabetismo, como sistema de ensino, determina um sujeito escolarizado, dividido em níveis necessários para o funcionamento ideológico do Estado, que produz pela negação, a falta no sujeito. E, nesse sentido, o sujeito escolarizado se constitui de uma unidade submetida à divisão de lugares sociais com os quais ele deve se identificar e os quais deve ocupar. (Ibidem). Da mesma forma que o termo “analfabeto” apaga o processo que deveria acontecer pela alfabetização (Ibidem) do sujeito, o termo “alfabetismo” assume tanto as noções de **alfabetizado** quanto a de **não-alfabetizado** e apaga a existência do processo de alfabetização. Sendo assim, a noção de alfabetismo mascara pelo efeito de assimetria, desconsiderando o que é constitutivo do sujeito: a incompletude.

---

<sup>19</sup> Numa escala mais usual de 0 a 10 e tomando como referência os dados de 2018, pode-se dizer que as pessoas classificadas pelo Inaf como Analfabetas tirariam nota 1,6; aquelas classificadas em nível Rudimentar receberiam nota 3,9; os que são caracterizados como tendo Alfabetismo em nível Elementar, 5,5; os que estão no nível Intermediário, 6,6; e os Proficientes, 7,4. (INAF, 2018, p. 08).

Desse modo, fazendo nossas as palavras de Silva (2015), essa assimetria não é uma mera oposição e, assim, não existem mesma função e mesmo funcionamento nesses termos. Pêcheux [1975] afirma que é a ideologia que produz as evidências pelas quais o mundo sabe, por exemplo, quem sabe e não sabe ler, quem está ou não habilitado a ensinar, quem está ou não preparado para o trabalho “x” ou “y” etc., ao mesmo tempo em que essas evidências “mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, o que chamamos de *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados.” (PÊCHEUX, 2014b [1975], p. 146). As palavras adquirem determinados sentidos, pois os indivíduos, ao se inscreverem em uma ou outra formação discursiva, que são projeções das formações ideológicas na linguagem, podem significar “x” ou “y”. É a FD que, em uma formação ideológica dada, determina o que pode e deve ser dito. (Ibidem).

Assim, para o ensino de leitura inscrito numa ideologia mercantil, os sentidos de **alfabetismo** o direcionam para

a capacidade de compreender e utilizar a informação escrita e refletir sobre ela, um contínuo que abrange desde o simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita e dos números até operações cognitivas mais complexas, que envolvem a integração de informações textuais e dessas com os conhecimentos e as visões de mundo aportados pelo leitor. (INAF, 2018, p. 04).

Nessa direção, compreendemos que há uma aplicação conteudística da língua - *simples reconhecimento de elementos da linguagem escrita*, a linguagem é transparente - *refletir sobre ela*, o sentido é preso às palavras, ao texto como forma empírica - *informações textuais*, às intenções conscientes do autor, do professor - *as visões de mundo aportados pelo leitor*, ou seja, desconsiderando a historicidade da língua e dos sujeitos. O indivíduo está sempre a mercê de um sistema de ensino dual, que inclui ou exclui o sujeito do mercado de trabalho, à medida que os números das avaliações mostram suas capacidades e habilidades. Com efeito, “a defesa dos direitos educativos dos brasileiros” (INAF, 2018, p. 04) é apenas simbólica, pois nesse funcionamento contraditório produz-se sempre uma sociedade desigual econômica, social e política. E nisso estão implicadas as relações de forças que acima falamos.

A partir desses pressupostos, vemos que o ponto nodal da formação do professor está em pensá-lo para o mercado de trabalho, isto é, capacitá-lo. A ‘formação’ tem como fim capacitar outros sujeitos, de modo *eficiente*, para que no futuro atendam às demandas do mercado de trabalho como mão de obra qualificada. Os sentidos de produzir conhecimentos

são apagados pela ideologia mercantil. Assim, investir em tempo para formar leitores torna-se algo desnecessário para uma formação social, que divide os direitos de quem pode ler daqueles que só precisam avaliar informações.

Nessa perspectiva, Orlandi (2012), ao refletir sobre leitura, considera alguns fatos: a) o de pensar a produção de leitura e a possibilidade de ser trabalhada; b) o de que leitura e escrita são partes do processo de instauração dos sentidos; c) o de que o sujeito-leitor tem suas peculiaridades e sua história de leitura; d) o de que há formas de leitura diversas e variadas; e) e, por último, o de que nossa vida intelectual está fortemente relacionada aos modos e efeitos de leitura de cada tempo e segmento social.

Vivemos numa sociedade da escrita e sabemos que a escola desenvolve um papel importante como formadora do conhecimento, no entanto, pela formação social em que estamos inseridos, a leitura se torna também lugar de exclusão. Considerando as últimas décadas, em que os discursos sobre a Educação no Brasil repensam o modelo educacional vigente, visando a uma escola de qualidade, as políticas de leitura e escrita ainda funcionam de forma desajustada com a realidade e a prática efetiva. Por outro lado, há aqueles que não conseguem ter acesso à instituição, ou ainda, em muitos casos, por questões de sobrevivência, são obrigados a abandonar a formação escolarizada e constroem suas histórias de leitura e escrita fora dos muros da escola, da instituição. Porém, essa leitura e a escrita não são reconhecidas pelo Estado/Instituições. Ou seja, são deslegitimadas.

Pela AD entendemos que a relação do conhecimento como forma de poder se dá pelos processos de identificação, e não por subjetivação como em Foucault, uma vez que o processo de constituição do sujeito acontece pela “interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia”. (PÊCHEUX, 2014b, p. 141).

Para a AD a identidade resulta de ‘processos de identificação’, pois o sujeito se constitui pela ideologia. Não existe sujeito sem ideologia. O poder depende da forma como a ideologia funciona nos sujeitos, enquanto indivíduos interpelados em ideologia. E nessa perspectiva, sujeito e sentidos se constituem ao mesmo tempo. (ORLANDI, 2014a). Nessa direção, o sujeito, ao se identificar com uma ou outra formação discursiva, interpreta um objeto simbólico, atribuindo-lhe sentido às próprias palavras em condições específicas. Porém, para o sujeito é como se os sentidos estivessem nas palavras, desconsiderando suas próprias condições de produção e a exterioridade que o constituem. É esse um dos efeitos da

ideologia. Assim, a leitura e os sentidos aparecem para o sujeito como transparentes, como o sentido já-lá. (ORLANDI, 2007a). Nas palavras da pesquisadora,

a ideologia não se liga à falta, mas ao excesso. A ideologia representa a saturação, o efeito de completude que, por sua vez, produz o efeito de “evidência”, sustentando-se sobre o já dito, os sentidos institucionalizados, admitidos por todos como naturais. Pela ideologia há transposição de certas formas materiais em outras, isto é, há simulação. Assim, na ideologia não há ocultação de sentidos (conteúdos) mas apagamento do processo de sua constituição. (ORLANDI, 2007a, p. 66).

É a ideologia que aprovisiona as evidências pelas quais todo mundo sabe o que significa ler. Pela evidência de uma palavra ou enunciado dito, pode-se dizer o que realmente se pretende, ou seja, para o sujeito, nessa inscrição, é transparente o seu gesto de leitura. Porém, é sob a transparência da linguagem que mascaram *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 2014b, p.146). Assim, podemos dizer que o mascaramento se dá porque no funcionamento ideológico existe poder que retira daí seu sentido e sua força. (ORLANDI, 2014a).

Conforme Orlandi (2014a), não há como não pensar relações de força e de poder, a constituição dos sujeitos e dos sentidos, sem um atravessamento ideológico. Do mesmo modo, pensar a sociedade excluída da linguagem, discursivamente, é impossível. Assinalamos com a pesquisadora que as práticas sociais significam e o homem é um ser simbólico, ou seja, não se trata de um homem empírico imerso no mundo, mas um homem que se constitui na/pela linguagem.

Seguindo esse caminho de raciocínio, partimos da compreensão de que informação e conhecimento não significam a mesma coisa. Segundo Orlandi (2014a), o modo como a forma de circulação da informação apresenta-se, na sua relação com a memória discursiva, tem tomado a relação linguagem pensamento/mundo e tem deixado retidos os processos de constituição e formulação dos sentidos, congelando os sujeitos na variedade e repetição técnica. Ou seja, recebemos muita informação ao mesmo tempo, dificultando o movimento relação linguagem/pensamento/mundo na produção do conhecimento.

Nesse sentido, Orlandi (2014a) ressalta que a sociedade se movimenta pela informação que produz um imaginário do completo, do fixo, do preciso, do exato. Apaga-se o real da língua, o real da história pela compreensão de uma língua que se fecha na Alfabetização e no Alfabetismo. Na língua não há uma relação palavra/palavra, o conhecimento precisa da

incompletude, da falta, do claudicar do sujeito e dos sentidos. É justamente sobre essa relação da linguagem com o conhecimento que precisa ser considerada e posta em prática nas academias de Letras e, logo mais, pelos professores na escola. A língua produzindo sentidos nos sujeitos.

## CAPÍTULO 2

### **A INSTITUCIONALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE LEITURA NO BRASIL SOB A ÓTICA DA ANÁLISE DE DISCURSO: OS SENTIDOS E SEUS EFEITOS<sup>1</sup>**

A Educação funciona, na sociedade brasileira, como no capitalismo, em geral como elemento discriminador e discriminatório: divide social, econômica e politicamente, cidadãos e (não) cidadãos, os que podem (e não podem) ter empregos, os que circulam nestes (ou naqueles) espaços sociais. (ORLANDI, 2017b, p. 237).

Ao considerar as políticas públicas de leitura no Brasil, na segunda metade do século XX e no início do século XXI, trazemos para reflexão e análise os documentos das *Reuniões Internacionais de Políticas de Leitura para a América Latina e Caribe*, realizadas entre 1992 e 1994; o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE sob o título de *Por uma Política de Formação de Leitores* (2006); e a *Lei nº 13.696/2018*<sup>2</sup>, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita, por entender que se configuram em um modo de compreender como o ‘ensino’ da leitura circula e se estabiliza nas práticas de ensino no Brasil. Nosso propósito neste capítulo é o de compreender como se institucionalizam as políticas públicas de leitura no Brasil, bem como o seu funcionamento discursivo no modo como produzem sentidos e fazem significar o ensino de leitura na educação básica.

Não é possível pensar o ‘ensino’ de leitura sem pensar a língua. Por isso, nossa reflexão se ancora na constituição do saber linguístico (e da língua) como histórica. Conforme Pfeiffer (2008), essa constituição pode acontecer em lugares singulares como o da instituição que se configura por textualidades como gramáticas, dicionários, obras literárias, manuais, programas de ensino etc. Textualidades essas que se caracterizam por propiciar ao funcionamento da instituição um lugar que produz, ao mesmo tempo, unidade e legitimidade.

A legitimação do processo histórico da leitura se faz de diversas formas em diferentes instituições como a Igreja cristã, pelo teólogo; o Direito, pelo jurista etc. (ORLANDI, 2012). No Estado, temos as políticas públicas de leitura que legitimam as práticas de leitura na escola. Desse modo, a institucionalização das políticas públicas de leitura, textualizadas em

---

<sup>1</sup> Parte deste capítulo foi apresentado em pôster no SEAD/2019.

<sup>2</sup> Art. 1º Lei nº 13.696/2018: “Fica instituída a Política Nacional de Leitura e Escrita como estratégia permanente para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura e as bibliotecas de acesso público no Brasil”.

documentos oficiais e programas, determinam o modo de trabalhar a leitura no território brasileiro, uma vez que ela produz sentidos do imaginário de unidade e legitimidade.

Articulado a essa institucionalização está um sempre já-lá da formação social capitalista significado pela colonização no Brasil, que determinou a memória dos processos de escolarização. A partir da década de 1990, as políticas educacionais no Brasil embasam-se em um discurso da qualidade total muito marcada no mundo do mercado, no âmbito do administração de gestão, nas organizações. Afetadas por uma discursividade neoliberal, essas políticas afetam pelo modo como se constituem planos e metas como a LDB 9394/1996 e o Plano Nacional de Educação/PNE, cuja discursividade neoliberal materializa-se pela dominância tecnicista e pragmática, que determina os processos de produção de sentido do ensino e da educação.

Conforme Nogueira (2017), o discurso das políticas educacionais no Brasil, em torno das relações e dos processos de trabalho, enquanto parte da mundialização do capital, induz a desfazer a relação trabalhador-sindicato, na qual há um ‘nós’ trabalhadores, enquanto classe para uma relação trabalhador-empresa, que individualiza e exige de cada trabalhador/individual, enquanto parte de um grupo, a competência de seu serviço.

As condições de produção, nas quais se institucionalizou a escolarização no Brasil, propiciaram e sustentaram, ao longo do tempo, sistemas de ensino duais, desiguais, excludentes e contraditórios, e linguisticamente marcados por políticas de formação ideológica com vistas a escolarizar trabalhadores adaptados, a cada tempo, a um modelo de mercado. O trabalho da leitura sempre foi ferido pela divisão social que condena alguns sujeitos à ‘letra’, enquanto outros acedem ao sentido. (MALDIDIER, 2003).

É importante dizer que a AD, ao começar a ser formulada na França, por Michel Pêcheux e seus colaboradores, tem na sua condição de produção a questão da leitura. Pêcheux (1969) toma essa questão e se propõe a construir um dispositivo teórico por meio de conceitos que possibilitem o gesto de interpretação dos diversos objetos de forma não transparente (pelo código, pela decodificação) e que também não sejam pela ocultação da língua. Nessa acepção, a língua pode produzir diferentes processos de significação, mas não qualquer significado, pois nela intervém o sujeito, a história (PFEIFFER, 2017)<sup>3</sup>. Desse modo, a AD torna-se uma

---

<sup>3</sup> Paráfrase da fala da pesquisadora no vídeo *Recortes em Leitura na Perspectiva da análise de discurso materialista*. Baurú: Programa de Mestrado Profissional em Educação Unesp/Bauru, 2017. (Participação em vídeo – produto do Mestrado Profissional em Educação da Unesp sobre Leitura Discursiva).

disciplina cujo objeto é o discurso enquanto “lugar teórico em que se intrincam literalmente todas suas grandes questões sobre a língua, a história, o sujeito”. (MALDIDIER, 2003, p.15).

As nossas discussões e análises neste capítulo serão fundamentadas nos trabalhos dos analistas de discurso como Pêcheux (1977, 1982, 2004); Orlandi (2001, 2008, 2010); Maldidier (2003); Pfeiffer (2008); Mariani (2003), Nogueira (2017), entre outros autores.

## **2.1 Os Sentidos e as Condições de Produção da Língua Nacional**

Na colonização linguística temos dois aspectos importantes que caracterizam a constituição da língua nacional, enquanto acontecimento histórico. O encontro de povos com histórias distintas e, por conseguinte, de línguas com memórias, histórias e políticas também distintas. Encontro que, na verdade, foi um confronto, uma contenda. Trata-se de um encontro desigual que produziu sentidos outros tanto na história do colonizador quanto na história do colonizado.

Esse contato entre diferenças acontece por meio da força, entre tensões e confrontos. De um lado, o discurso da História advindo do colonizador que defende, justifica e valoriza o grande feito de povoar e conquistar uma nova terra e, do outro, o silenciamento dos povos indígenas que nessa terra vivem, suas identidades, suas histórias, suas línguas.

É fato que, para o colonizador, a língua dos povos indígenas não era um elemento relevante, pois aos olhos dos europeus, os habitantes do novo mundo não eram civilizados e, desse modo, a língua por eles falada não lhes significava coisa alguma.

Nesse sentido, Mariani (2004, p.24) afirma que “[...] É um discurso que se impõe pela força e pela escrita, ou melhor, impõe-se com força institucionalizadora de uma língua escrita gramatizada<sup>4</sup> que já traz consigo uma memória, a memória do colonizador sobre a sua própria história e sobre a sua própria língua.” Discursivamente, é possível vislumbrar que tal discurso domina a nossa existência enquanto brasileiros. Atravessa nossa história produzindo e absorvendo sentidos.

Nessa direção, a existência de uma única língua possibilita a homogeneização nacional e legitima a sua escrita como língua da realeza. Sobre essa univocidade linguística, Mariani (2003) contrapõe com a concepção de língua imaginária frente à diversidade de dialetos.

---

<sup>4</sup> “Por gramatização deve-se entender o processo que conduz a descrever e a instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário.” (AUROUX, S., 2009, p. 65).

Saber português era necessário para que houvesse comunicação. E a comunicação só poderia acontecer pela língua da coroa. Sob semelhante condição, nos encontramos hoje assujeitados na nossa relação com a língua e silenciados nas variedades linguísticas. Há uma imposição da norma no processo de escolarização, efeito de uma memória discursiva funcionando nos discursos do Estado e das Ciências. Discurso que se materializa, segundo Di Renzo,

nas políticas e programas elaborados para o ensino da língua, regimentos escolares, instrumentais (gramáticas, dicionários, materiais didáticos e formas de avaliação, currículos) como práticas que textualizam a língua e constituem/instituem uma forma sujeito cidadão. (DI RENZO, 2008, s/p).

Entretanto, conforme Mariani (2003), para que a língua portuguesa se institucionalizasse como língua nacional foi preciso um ato político-jurídico. Criou-se o *Diretório dos Índios* para institucionalizar e/ou oficializar, de modo impositivo, a língua da gramática portuguesa, isto é, da realeza, em terras do Brasil, como a língua que devia ser falada, ensinada e escrita. Esse ato colocou fim ao uso da língua brasílica (Geral) de finalidade catequética dos jesuítas. Desse modo, o português-brasileiro não existiu aos olhos da metrópole.

Nas palavras de Orlandi (2008, p. 54), “O europeu nos constrói como seu ‘outro’ mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluído’, sem semelhança interna.” Ainda que supostamente a língua seja a mesma, o colonizador vai ser sempre o conquistador e nós os colonizados, não serão nunca nosso ‘outro’. Apagam nossa história. Ao passo que o outro-europeu tem história. Historicizou-se. Nós somos apenas parte dessa história que não é nossa história. A autora afirma que “não é o discurso do Brasil que define o brasileiro, é o discurso sobre o Brasil.” (Ibidem).

Essas considerações são muito importantes para pensarmos a leitura. Não é pela língua, mas, pelo discurso, enquanto *efeito de sentidos entre os interlocutores*, que faz significar nos sujeitos escolarizados a retórica do **eu não sei ler** ou **eu sei ler**. São condições que há centenas de anos vêm significando, dividindo os sujeitos. (Negrito nosso).

Nas palavras de Gadet e Pêcheux (2004 [1981], p. 37), “A participação das revoluções burguesas é de tender a absorver essas diferenças para universalizar as relações jurídicas, no momento em que se universaliza a circulação do dinheiro, das mercadorias... e dos trabalhadores ‘livres’”. É nesse funcionamento de uma história marcada pela contradição que o ensino de língua portuguesa/leitura vem se inscrevendo. Pela institucionalização das

políticas públicas de leitura temos o caráter universal que regula o modo de ensinar a leitura, haja vista que no título dos documentos em questão, esse caráter universal é marcado pelos enunciados *internacional* e *nacional* – como efeito de unidade. Há uma língua que todos precisam conhecer e aprender, pois, é através dela que o sujeito fala, trabalha, existe e é livre.

Para tornarmos cidadãos passamos por um processo, sobre o qual Pêcheux (1990 [1982], p. 10) afirma:

Para tornar-se cidadãos, os sujeitos deviam, portanto, se libertar dos particularismos históricos, cujo imediatismo visível os entravava: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos’... e sua língua materna: a ‘questão linguística’ chega politicamente à ordem do dia, e desemboca na alfabetização, no aprendizado e na utilização legal da língua nacional.

Nessa direção, vemos como a colonização linguística determinou a escolarização. Determinou a forma sujeito cidadão. No Brasil, a forma sujeito cidadão é fruto de um processo complexo que subjulgou a cultura indígena e escravizou povos africanos. Nesse sentido, temos aqui um lugar que, metaforicamente, podemos fazer uma relação de sinonímia do enunciado *cidadão e libertação* pelo sentido que a primeira evoca no enunciado de M. Pêcheux, ou seja, o cidadão é aquele que é livre. Entretanto, sua liberdade lhe custa a sua própria história, sua vida, sua crença, sua língua.

Conforme Mariani (2003), são as gramáticas de origem latina, os principais instrumentos de ensino da língua perfeita, as quais irão determinar o falar e escrever corretamente. Transformar os indivíduos em cidadãos. A autora relata que a gramatização do português no Brasil é engendrada no interior desse processo-histórico em que forças ideológicas contrárias se conjugam, seja acreditando na homogeneização da língua, seja pelo reconhecimento de uma heterogeneidade linguística.

No âmbito das políticas públicas educacionais no Brasil emergem as políticas públicas de leitura. Ainda que leitura e ensino se conjuguem num mesmo espaço de formação e se relacionem estreitamente com as condições sócio-históricas dos sujeitos, o trabalho com a leitura reclama um lugar para sua produção. No entanto, para nós, o problema com a leitura não se encerra nela mesma, mas nas políticas públicas, no ensino (de língua) como um todo e, numa formação ideológica de mercado na sociedade contemporânea.

Nas últimas décadas, observamos uma preocupação maior com a leitura. Os discursos em favor da leitura e a formação de leitores aparecem materializados em leis e documentos

educacionais, embora a história da leitura nos revele sinais de censura e exclusão, tornando-se quase sempre privilégio da elite em detrimento da classe trabalhadora, submissa à formação ideológica do poder econômico e social, que pretende um trabalhador de vontade, capaz para competir e que vise ao lucro.

Nesse sentido, para entendermos um pouco dessa história da leitura, Haroche (2009) nos apresenta o percurso do sujeito falante que vem do religioso, totalmente submetido à ideologia religiosa e assujeitado às práticas rituais, com o propósito de evitar a ambiguidade (Pedagogia Religiosa dos medievais – era clássica) e, do sujeito-jurídico, que se redefine a partir da expansão econômica (era moderna). No século XVI dá-se preferência à língua da corte (a língua do rei) como língua oficial, e do mesmo modo as autoridades eclesiais preferem o latim à língua francesa<sup>5</sup> na liturgia. São línguas legitimadas a assujeitarem os sujeitos, seja pelo direito, seja pela religião. (Ibidem).

Sobre o processo de constituição de um Estado monopolizador e do avanço do jurídico, a autora assinala um deslocamento da questão da ambiguidade, que vai propiciar o surgimento de um sujeito de forma mais complexa. Pela ideologia jurídica, o sujeito é suscetível a possuir uma nova forma, a forma ambígua de ser em si mesmo. Ou seja, ao mesmo tempo em que ele representa “qualquer um” para o Estado ele é induzido a acreditar que é um indivíduo único. (Ibidem).

Desse modo, do final do século XI até o século XIII, sob a pressão de vários fatores como crescimento demográfico, melhora na produção agrícola, a economia sofre modificações abrindo-se à troca e à ideia de lucro. Esse novo modo de funcionamento do comércio, caracterizado pela sedentarização e relacionado aos progressos da instrução, da escrita e das trocas escritas, produz efeitos significativos sobre o sujeito. As novas relações entre servo e senhor tomam outros rumos e caracterizam-se em relações econômicas. Para serem ‘livres’, os camponeses emprestam fundos de seus senhores, cuja relação é favorável ao senhor que, ao propiciar a liberdade ao servo, o assujeita economicamente pelo Direito. Com isso, a dominação religiosa define, pois se estabelece um elo entre a obrigação econômica e a liberdade jurídica. (Ibidem).

Do sujeito de direito pressupõe-se uma nova concepção de sujeito, mas, sobretudo, um novo papel à ‘Letra’. Nas palavras da autora “A Letra concebida como signo fechado e

---

<sup>5</sup>As reflexões de Haroche na obra *Fazer dizer Querer dizer* (2009) referem-se a história da gramática francesa em particular.

enclausurante [...], para a ideia de signo aberto, combinável, racional, ‘objeto de escolha’, e de arranjo por parte do sujeito.” (HAROCHE, 2009, p.70). O assujeitamento e fechamento do sujeito, tanto na ordem religiosa como na jurídica, são descritos pela autora por uma passagem da ‘letra’ às ‘letras’.

A *lectio* era o exercício fundamental até o século XII. A pedagogia medieval traduzia-se em ler textos, mas sem comentá-los ou interpretá-los. A *lectio* se caracteriza por práticas não discursivas. (Ibidem). No entanto, conforme a autora, graças a Abelardo<sup>6</sup> que se importou com a leitura, o questionamento e, em seguida a disputa que desliza para uma leitura em direção à interpretação, é que ela passou a ser tratada de outro modo. (Ibidem).

Conjugados a essas mudanças, certos termos passam por alterações que denotam uma nova relação do sujeito com o texto. A palavra ‘texto’ que, no século XII significa ‘livro do evangelho’, também sofre um deslize de sentido e perde seu caráter sagrado. Assim, ‘texto’, a partir do século XIII, passa a ter um caráter menos hermenêutico: sagrado ou profano. Mais tarde, o ‘texto’ é identificado como ‘autêntico’ ou ‘comentário’ e, em um primeiro momento é reconhecido como texto do Evangelho, de Deus; e quando o texto sagrado é profanado, o reconhecimento é de que o texto tem ‘autor’. Também as palavras ‘interpretar’ e ‘interpretação’ são do século XII, no entanto, as palavras ‘intérprete’ e ‘determinação’ como ‘explicação do sentido’ só aparecem no século XIV. (Ibidem).

A partir daí a ordem religiosa enfraquece e o Direito progride. A ambiguidade deixa de ser um problema em torno do divino e passa a ser exclusivamente da língua. Emerge nesse contexto um sujeito jurídico ‘livremente determinador’ de seu próprio discurso. A Igreja passa por críticas severas tanto na sua forma de organização (política/hierárquica) como nas suas práticas rituais. Isso leva os cristãos a reivindicarem uma renovação do dogma e o retorno à Escritura Sagrada<sup>7</sup>. Assim com a reforma da Igreja, os fiéis passam a ter acesso ao Livro Sagrado, o que implicará o conhecimento maior sobre a língua. (Ibidem).

Essas mudanças libertaram o sujeito da submissão ao rito religioso, por outro lado, o assujeitamento agora é, ao “rigor, na precisão, na transparência, na cifra, na letra: não se trata mais de compreender, de questionar, mas somente de entender para se submeter.” (Ibidem, p. 84). Diante dessas mudanças todas, de ininteligível que a letra era no religioso, agora torna-se

---

<sup>6</sup> Filósofo, teólogo, grande lógico francês do século XII. Foi importante difusor da doutrina cristã aliada à filosofia. Abelardo visava o ensino da *lectio*, isto é, da leitura, do comentário e da interpretação de textos das autoridades, assim como das Sagradas Escrituras.

<sup>7</sup> Lutero opõe-se à infabilidade pontifical da Escritura. Coloca o fiel em primeiro plano e a Autoridade a que se deve submeter não é o Papa, mas a da Escritura. (HAROCHE,2009).

inteligível no aparelho jurídico, pois está aberta à fluidez e à mobilidade. (HAROCHE, 2009). Essas reflexões de Haroche (2009) sobre a passagem do sujeito medieval para o sujeito capitalista enquanto uma reação à reforma na Europa nos permite pensar a constituição do sujeito leitor no Brasil. Nessa direção, observamos que, na colonização, a leitura ensinada pelos jesuítas também era instrumento de controle sobre os indivíduos, visto que o ensino tinha três objetivos:

- objetivo doutrinário – que visava ensinar a religião e a prática cristã aos índios;
- objetivo econômico – visava a instituir o hábito do trabalho como princípio fundamental na formação da sociedade brasileira;
- objetivo político – visava a utilizar os índios convertidos contra os ataques dos índios selvagens e, também, dos inimigos externos. (SHIGUNOV; MACIEL, 2008, p.176).

Para tanto, o assujeitamento do sujeito era na sua relação com a doutrina religiosa cristã, ou seja, a uma leitura controlada pelos interesses da Igreja e do Império.

Não diferente foi o período da ditadura (1964 – 1985), em que o ‘dizer’ se significava pelo silêncio, a leitura era restrita e os sentidos controlados. A leitura é controlada pelo jurídico, conforme os artigos do Decreto-Lei nº 1.077/1970<sup>8</sup>:

Art. 1º Não serão toleradas as publicações e exteriorizações contrárias à moral e aos bons costumes quaisquer que sejam os meios de comunicação.  
Art. 2º Caberá ao Ministério da Justiça, através do Departamento de Polícia Federal verificar, quando julgar necessário, antes da divulgação de livros e periódicos, a existência de matéria infringente da proibição enunciada no artigo anterior.

Ao tratar da conjuntura política brasileira e a AD, Orlandi (2017a, p.19) afirma que “A discursividade dominante suscitava a necessidade de desviar os discursos, de mostrar outros sentidos. De aprender a ler outras palavras naquelas palavras.” Ler, nesse período, como vimos no decreto, implicava uma ameaça para o Estado, e produzir leitura naquelas condições históricas demandava encontrar um modo de dizer o político sem dizê-lo.

Constituídas no decorrer da história da educação e da leitura no Brasil, as formações ideológicas dominantes em relação ao livro e à leitura, como condição para alguns e restrição para outros, vêm adquirindo novos sentidos, uma vez que ler e escrever têm se tornado

---

<sup>8</sup> [Decreto-Lei nº 1.077/1970](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De11077.htm). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1965-1988/De11077.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1965-1988/De11077.htm)> Acesso em: 10/01/2020.

condições necessárias para viver e se relacionar na sociedade capitalista. Entretanto, entendemos que o ensino de leitura, legitimado pelas políticas públicas de leitura, é uma forma de individuação do sujeito que o coloca na literalidade, condenado à ‘letra’. Na formação social vigente, o assujeitamento do sujeito se dá de forma particular na sua relação com a letra e o texto e o desautoriza do gesto de interpretação, do gesto político. (HAROCHE, 2009).

É preciso considerar também que, a partir do século XX, experimentamos transformações globais desmensuradas que interferiram na vida de bilhões de pessoas. O mundo do trabalho sofre constantes mudanças que determinam novos padrões de organização e gestão da indústria, como novas formas de relações e contratos de trabalho e comercialização, altos investimentos em tecnologias avançadas e de automação. Assim, os modelos dominantes Taylorista/Fordista perdem suas forças para a descentralização econômica (acumulação flexível), tendo como novo modelo japonês o Toyotista, que se supõe um sistema de produção flexível. (NOGUEIRA, 2017).

Para Nogueira (2017), essa flexibilização torna o direito dos trabalhadores também flexíveis, ou de um modo mais drástico, pode até suprimir seus direitos. Aos poucos observamos que essa flexibilização também chegou à Educação. Por exemplo, nos últimos anos, a educação vem sendo direcionada para a necessidade da formação de profissionais flexíveis. Professores menos especializados com formação mais geral e um conhecimento subjetivo impossível de ser ensinado. Esse novo modelo de gestão empresarial procura redefinir as relações de trabalho e produz “uma contradição entre diferentes e conflitantes posições-sujeito.” (Ibidem, p. 91). Tal condição de trabalho coloca a classe de professores dividida e, ao mesmo tempo, a obriga a desenvolver o trabalho em equipe, contudo, cada professor desenvolve a sua parte e é responsabilizado por ela.

Nessa direção, tomamos como exemplo a versão final da Base Nacional Comum Curricular (BNCC/2018), na qual a flexibilização de aprendizagem é tomada como ‘princípio obrigatório’ (p. 479) e determina uma reorganização dos currículos do Ensino Médio tal como propõem a Lei nº 13.415/2017 e as recentes mudanças na LDB/1996, considerando a dimensão vivencial de cada aluno no processo de construção do conhecimento, permitindo escolhas. Conforme a BNCC,

Os **itinerários formativos** – estratégicos para a flexibilização da organização curricular do Ensino Médio, pois possibilitam opções de escolha

aos estudantes – podem ser estruturados com foco em uma área do conhecimento, na formação técnica e profissional ou, também, na mobilização de competências e habilidades de diferentes áreas, compondo itinerários integrados, nos seguintes termos das DCNEM/2018. (BNCC, 2018, p. 477, Negrito nosso).

O documento defende a flexibilização dos percursos formativos, de forma que o aluno tem assegurada, na BNCC, a escolha de uma formação em uma área acadêmica, técnica ou profissional. O aluno terá possibilidade de escolha? Ou não terá o que escolher? Pois trata-se de uma flexibilização atrelada aos **itinerários formativos**. Sobre a proposta dos itinerários, Pfeiffer e Grigolletto (2018) entendem que ela “estabiliza, em um mundo semanticamente estável, e o que se ensina está desalinhado com o mundo do trabalho e, conseqüentemente, o sentido do ensino, para alguns, não todos, é sempre preciso lembrar, está no alinhamento ao mundo do trabalho.” (Ibidem, 2018, p. 22). Nesse sentido, o aluno da escola pública que, em maior número, é pobre, representa apenas a possibilidade de ‘força de trabalho’ para a política tradicional e o empresariado que visam fins lucrativos. Para as autoras, a aprovação da Base Comum Curricular supõe a “redução do aluno à evidência de um jovem – não qualquer um – que é responsável pela queda dos números positivos na educação, mas que também é, contraditoriamente, um jovem necessário”. (Ibidem, p. 23). A escola, nessa lógica, só é significativa para fins de emprego, apaga-se sua razão de ser enquanto lugar de produção do conhecimento.

Sobre essas questões, não podemos ignorar o discurso materializado no relatório do Grupo do Banco Mundial (BM) sobre a revisão das despesas públicas no Brasil:

**A baixa qualidade dos professores é o principal fator restringindo a qualidade da educação.** O magistério permanece uma profissão desprestigiada. Os requisitos para ingresso em cursos de licenciatura são fracos e **a formação é de baixa qualidade.** É além da **pouca seletividade** na contratação de professores para os sistemas educacionais estaduais e municipais, os salários não são vinculados do<sup>9</sup> desempenho. (2017, p. 127, Negritos nossos).

O relatório intitulado *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil* (2017) dá visibilidade ao funcionamento do político que toma professor e aluno como ineficientes e culpabilizam professores e alunos pelo mau rendimento, desresponsabilizando o Estado de investir mais na infraestrutura física, na valorização do

---

<sup>9</sup> Uso de preposição conforme texto original.

profissional etc. Compreendemos que se a formação do professor apresenta **baixa qualidade**, substituí-lo por técnicos no Ensino Médio, conforme prevê a BNCC/2018, representa para a educação um retrocesso gravíssimo. Como se pode observar, o documento assinala a **pouca seletividade** e se inscreve em um discurso da competitividade e desempenho. Ou seja, o professor deve receber conforme a sua produção, é a ‘força de trabalho’ que está posta à baila. (Negritados nossos).

Nesse caso, o trabalho dos técnicos resolve o problema da qualidade, pois o que o Estado precisa é apenas capacitar sujeitos para o mercado. Nas palavras de Bressanin (2012, p. 54),

a perspectiva que se adota para as políticas educacionais corresponde aos interesses políticos e econômicos do bloco hegemônico no poder. Interesses que se voltam, em especial, para o desenvolvimento de ‘capacidades’ e de ‘competências’ necessárias para manter o mercado de trabalho ativo e eficiente.

Os interesses políticos e econômicos são a mola propulsora que mantém a condição de existência do sistema de educação num país de formação social capitalista. Pelo discurso da qualidade, princípio que assegura direito e igualdade, o Estado administra os sujeitos. A qualidade se alcança pela prática de competências e habilidades. Nesse sentido, esse discurso é contraditório, pois, ao mesmo tempo que garante o direito e a igualdade, exclui do mercado aqueles que não conseguiram atingir os objetivos propostos pelas avaliações internas ou externas. É nesse sentido que entendemos que a falha é necessária para o funcionamento do Estado.

Por outro lado, o dizer do BM é significativo para a compreensão do discurso que se instalou na nossa sociedade, produzindo uma imagem de professor mal formado, incapaz de preparar suas aulas. Como podemos observar, há no texto uma supressão do Estado, ou seja, o Estado se omite diante do que ele mesmo produz. O BM diz da **baixa qualidade dos professores**, que, pela evidência, aparece como um efeito de pré-construído, “numa *discrepância* pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’”. (PÊCHEUX, 2014b, p. 142). Essa discrepância, que é própria do linguístico, da ordem do ideológico, funciona pelo jogo da contradição. O BM não atribui ao Estado a responsabilidade da falta de qualidade na formação dos professores. Pelo contrário, reforça um tipo de discurso que está instalado em muitas formulações que mantêm essa imagem de professor.

Nessa direção, observamos que a baixa qualidade dos professores se **restringe à qualidade da educação**, ou seja, impede que a educação seja melhor e, ao mesmo tempo, vemos o fechamento de muitos cursos de licenciatura. Há também um apagamento quando o BM diz da **pouca seletividade**. Apaga-se quem seleciona, isto é, o Estado e as Instituições que são retirados desse processo.

Podemos dizer que há um “apagamento do fato de que o sujeito resulta de um processo”. (PÊCHEUX, 2014b). Recorremos ao trabalho de Silva (2015) para tentar entender esse apagamento. Quando a autora tomou os conceitos de *alfabetização* e *analfabetismo* do *Dicionário Aurélio* (1975), ela considerou a ausência do termo *analfabetização*. Pois bem, em relação ao termo *alfabetização*, Silva (2015) afirma que aquele que alfabetiza, precisa sempre lidar com alguém afetado por um *des-conhecimento*, por uma falta. Já o termo *analfabetismo* supõe um ‘estado’, uma ‘condição’ de um indivíduo isoladamente. Esse estado, segundo a autora, não é a escola que produz, mas algo inerente ao sujeito. Conforme Silva (Ibidem, p. 48), “A escola confirma e valida essa condição, mascarando a sua função político-social de conferir a cada aluno a causa de seu fracasso.” Retomando o termo *analfabetização*, entendemos que, a alfabetização é uma ação de ensinar, nesse sentido, o termo *analfabetização* deveria ser tomado como uma ação de não ensinar, uma vez que o sujeito resulta de um processo. A escola toma o sujeito analfabeto no seu estado inerte e, simplesmente, valida sua condição, desconsiderando a incompletude do sujeito. Apaga a responsabilidade pela ausência de um processo – *analfabetização* - que deveria ter ocorrido, mas que não ocorreu e atribui o fracasso ao próprio analfabeto.

Parafraseando Silva (2015), somos todos desde sempre, nessa oposição, analfabetos. E caso a ação de alfabetização não aconteça, ou ocorra de forma desajustada, resultará no ‘analfabetismo’, ou seja, a permanência do sujeito no estado ou condição de analfabeto. Nesse sentido, partindo do pressuposto de que “as coisas só significam porque já significaram antes, em outro lugar, independentemente” (Ibidem, p. 66), podemos pensar a formação do professor que, como vemos descrita pelo BM, supõe um sujeito identificável e responsável que funciona por contradição da forma-sujeito (livre e submisso). O professor é, nesse discurso, um sujeito responsabilizado pela sua própria formação.

Essas observações abrem para a compreensão da escola funcionando como um dos *Aparelhos Ideológicos de Estado*. Conforme Althusser (2010 [1970], p. 67),

Os mecanismos que reproduzem este resultado vital para o regime capitalista são naturalmente envolvidos e dissimulados por uma ideologia da Escola universalmente reinante, visto que é uma das formas essenciais da ideologia burguesa dominante: uma ideologia que representa a Escola como um meio neutro, desprovido de ideologia (visto que...laico), em que os mestres, respeitosos da “consciência” e da “liberdade” das crianças que lhe são confiadas (com toda a confiança) pelos “pais” (os quais são igualmente livres, isto é, proprietários dos filhos) os fazem aceder à liberdade, à moralidade e à responsabilidade de adultos pelo seu próprio exemplo, pelos conhecimentos, pela literatura e pelas suas virtudes “libertadoras.

Há, portanto, uma ideologia dominante que o regime capitalista faz funcionar na escola. Pelo discurso jurídico, a língua de madeira, que se mostra transparente nos documentos, nas leis que determinam o que se deve saber e quem deve saber na escola, elimina o gesto político. A ideologia dominante impõe um sujeito inerte. Faz crer que somos livres para pensar e agir.

Por outro lado, o § 11 do Artigo 36, da Lei 13.415/2017, propõe: “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento”, Nesse caso, observamos que o professor vai deixando de ser o único mediador das práticas pedagógicas pelas novas tecnologias de informação e comunicação, que possibilitam cursos realizados por meio de Educação a Distância. O que entendemos é que, ao mesmo tempo que o direito a aprender é dado ao aluno, também lhe é interdito. É o político apagando o político. E é na relação língua e ideologia que podemos compreender os efeitos de sentido do discurso, que tratam os aparentes direitos de aprender a ler.

Com o intuito de democratizar o acesso à leitura para aqueles que estão excluídos desse ‘direito’, as políticas públicas de leitura instituídas pelo Estado brasileiro centram-se nos processos externos de aquisição e distribuição de acervo junto às escolas. Nesse movimento de políticas públicas de leitura, algumas questões incomodam nossa reflexão: diante do novo sistema de produção flexível, que hoje organiza o trabalho fundado em uma resposta imediata à demanda, que efeitos essas políticas produzem no ensino de leitura? Será a proposta de leitura uma forma de atomizar o sujeito em competências e habilidades? O que significa ler para o mercado/capital? De que tipo de leitura os alunos/excluídos/explorados pelo sistema de produção se apropriam nas escolas? Nesse sentido, o próprio verbo ‘ler’ leva-nos a um desdobramento analítico: ler o quê? Qual o objeto do verbo ‘ler’ que aparece sempre

na transparência? Temos ao menos três: 1. O sujeito lê! 2. O sujeito lê a política, a proposta, a lei, o acervo etc. 3. O sujeito deve ler x, y, z.

Estes questionamentos nos permitem tocar nas formulações sobre os discursos de leitura, silenciamentos e reais interesses, sem a pretensão de dar respostas prontas e concluídas. Antes, pela análise das condições de produção, consideramos os discursos sobre a leitura que constituem, em certa medida, o próprio discurso da institucionalização das políticas públicas de leitura no Brasil, a fim de compreender os efeitos de sentido produzidos.

Conforme Orlandi (2012, p. 47), “não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação, no qual estão as marcas de quem se apropria dele.” Sendo assim, entendemos que a leitura traz, desde o início da escolarização no Brasil, marcas do modo como é trabalhada nas escolas. Logo, o problema está no modo de sua apropriação, como veremos no item abaixo.

## **2.2 As políticas Públicas de Leitura: Sentidos Possíveis**

Os documentos *Reuniões Internacionais de Políticas de Leitura para a América Latina e Caribe*, elaborados entre 1992 e 1994; o Programa Nacional Biblioteca da Escola/PNBE, sob o título de *Por uma Política de Formação de Leitores (2006)*; e a *Lei 13.696/2018* se configuram como um discurso que se formula e circula os sentidos de leitura, levando-se em conta o discurso de gestão do Ministério da Educação (MEC), entre outros órgãos nacionais e internacionais, bem como o discurso de gestão empresarial.

Nossos gestos de interpretação têm como pressuposto a linguagem na sua relação necessária com a exterioridade e, desse modo, se caracteriza pela incompletude, possibilitando a multiplicidade de sentidos possíveis do discurso. (ORLANDI, 2012).

Iniciaremos nossa análise pelas sequências linguístico-discursivas<sup>10</sup>, doravante SD, dos documentos decorrentes das *Reuniões Internacionais de Políticas Nacionais de Leitura para América Latina e Caribe*, entre 1992-1994.

---

<sup>10</sup> *Sequência linguístico-discursiva* é uma expressão que nos apropriamos dos trabalhos da linguista e professora Dra. Mariza Vieira da Silva.

## SD 01

[...] se faz necessário o **compromisso explícito do Estado**, independente de períodos administrativos, com apoio efetivo **que torne visível à sociedade a importância da leitura na construção da cidadania e na qualificação da vida sócio-econômica**. (REUNIÕES, 1992-1994, p. 12, Negritados nossos).

Nessa sequência linguístico-discursiva, observamos que a questão da leitura aparece no documento como compromisso do Estado – **compromisso explícito do Estado** – que independe dos governos em vigência. O Estado, nesse documento, é quem deve se comprometer com uma política pública de leitura cuja importância **se torne algo visível à sociedade**. Visível de que forma? Pela criação de bibliotecas, de programas de leitura, de avaliações externas, da produtividade, da eficiência de nossas economias, do acesso à criatividade e ao conhecimento científico e tecnológico básico para o crescimento econômico etc. Nesse sentido, a leitura aparece como uma possibilidade de **construção da cidadania**. E é a escola o lugar de fomentação da cidadania. Mas o que é a cidadania? Nas palavras de Orlandi (2001, p.159), “A cidadania – e com ela a ciência que nela se representa – é um vir a ser constante nunca realizado. Tem-se delegado à escola a tarefa e produzir cidadãos.” É um processo que se significa por esse sempre vir a ser de uma cidadania inalcançável. Para a analista de discurso, tal processo não propicia a socialização do conhecimento, pois não há individualização, mas serialização, clonagem, ou seja, a produção do mesmo. Para a autora,

Na sociedade atual, a noção de cidadania liga-se à de consumidor, e o conhecimento relaciona-se a emprego, juntando mercado e trabalho. O conhecimento assim significado em relação ao emprego coloca a Educação na perspectiva do “humanismo reformista”, definindo-se como uma questão de desenvolvimento, e de demanda de informação, para o trabalho. (ORLANDI, 2017b, p. 238).

Ou seja, uma Educação que não propõe a formação para uma transformação social, mas a capacitação, o treinamento, próprios da ideologia reformista. É preciso estudar/aprender a ler para ascender economicamente. A ciência não faz sentido nesse lugar e o conhecimento é dado como transmissão de informação. A impossibilidade de alcançar a cidadania produz nos sujeitos a sensação de impotência, face à onipotência do sistema de exclusão causado pelo excesso de informação. Nesses termos, não saber a língua do Estado implica em não saber ler, em não ascender socialmente, em não ter acesso aos bens culturais, em não ser cidadão.

Nas palavras de Nogueira e Dias (2018, p. 32), “a Educação está se constituindo em uma articulação mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais, sendo o Estado o legitimador dessa articulação”. Nesse sentido, a importância da leitura recai sobre a **qualificação da vida socioeconômica**. O discurso da qualidade, presente nos discursos da educação, aparece também como uma formação discursiva dominante ligada à outra que denominamos formação discursiva de mercado. São formações discursivas que orientam e regulam a leitura (o dizer), para que o sistema capitalista alcance o seu pleno desenvolvimento.

## SD 02

[...] É função primordial do Estado ocupar-se dos **direitos básicos** da população e de seu **desenvolvimento econômico e social**. **A leitura constitui um desses direitos e contribui para o desenvolvimento**. [...] É necessário criar condições para que se desenvolva a consciência da importância da leitura como atividade para o **exercício da liberdade, conhecimento próprio, respeito pela vida e melhoria da produtividade**. (REUNIÕES, 1992-1994, p. 16-17, Negritados nossos).

A expressão **direitos básicos** produz efeito generalizador dos direitos garantidos pelo Estado. São básicos, porém, quais são os direitos básicos? Quem os define? Seriam os direitos à saúde, à vida, à liberdade de expressão, à garantia de voto direto e secreto etc.? Há um silenciamento das obrigações do Estado, que reduzem os direitos básicos àquilo que interessa ao Estado, para a conservação da ordem e da formação social capitalista. E, nessa direção, reforçando a formação discursiva dominante de mercado, está a outra função do Estado, a do **desenvolvimento econômico e social**.

Essa compreensão da leitura sempre relacionada à formação ideológica do poder econômico e social, ou seja, ao desenvolvimento, resulta de sentidos formados “na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do *já-dito*; o sentido pode ser cercado, ele escapa sempre.” (MALDIDIER, 2003, p. 96). Na história da escolarização, a produção de leitura foi cerceada, no seu poder de transformação da sociedade, pelo espectro do analfabetismo, da leitura, da escrita “onde o real vem se afrontar com o imaginário”. (PÊCHEUX, 1990 [1982], p. 08).

Nas palavras de Silva (2003, p. 07),

é o fantasma de uma contradição formada pelos elementos barbárie e civilidade, em que se confrontam, inicialmente, línguas de oralidade e

línguas de escrita, para mudar a organização econômico, social e política do Novo Mundo, e que toma diferentes e heterogêneas formas ao longo da história da escolarização das línguas no Brasil, enquanto formas de denegação do histórico e do político que determinam o discurso da escolarização no entrecruzamento com os discursos religioso, moral, jurídico e científico.

Arrastamos pelos corredores da escola as correntes da escolarização das línguas que atravessam os séculos e nos assombram, contradizendo o real da língua e o real da história para dar lugar ao imaginário legitimado pelos discursos religioso, moral, jurídico e científico. O problema da leitura não se limita à vontade política do Estado, que tão pouco traz, por si só, o desenvolvimento econômico social. Como observamos, há políticas internacionais que estão na base das formulações dos documentos. São elas que determinam o funcionamento discursivo do sistema educacional, delimitando as práticas de leitura do gesto de interpretação.

Acompanhamos ao longo dos anos estratégias neoliberais que só têm produzido exclusão e um discurso sarcástico sobre o direito de aprendizagem. Nas palavras de Pêcheux (1990 [1982], p.11),

a burguesia é obrigada a proclamar o ideal de igualdade frente à língua como uma das condições efetivas da liberdade dos cidadãos, organizando simultaneamente uma desigualdade real, estruturalmente reproduzida por uma divisão no ensino da língua e da gramática.

O discurso do direito à igualdade de oportunidades, previsto pela ideologia jurídica burguesa, não garante as mesmas igualdades de condições para todos. Há um apagamento do político que diz e reconhece que é para todos. Leis são criadas constantemente como, por exemplo, a Lei 13.696/2018, que institui a Política Nacional de Leitura e Escrita como essencial para assegurar a plena cidadania e uma vida digna para todos. É pela língua que a ideologia jurídica possibilita que a luta de classes conviva sob uma aparente paz social. (PÊCHEUX, 1990 [1982]). No funcionamento desse discurso jurídico há uma exaltação ao **exercício da liberdade, conhecimento próprio, respeito pela vida e melhoria da produtividade**, no entanto, a língua civilizada apaga a língua materna. A leitura deixa de ser produção de sentidos para tornar-se técnica destinada à produtividade, que impõe ao sujeito sua atomização em capacidades e competências.

Apresentaremos abaixo as sequências linguístico-discursivas do documento *Por uma Política de Formação de Leitores* (PNBE/2006) e analisaremos os sentidos que neles se inscrevem sobre a concepção de leitura e conseqüentemente de leitores.

## SD 01

A instituição de uma política de formação de leitores é condição básica para que o poder público possa atuar sobre a **democratização das fontes de informação**, sobre o **fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores**. Além disso, ela se constitui, no contexto da sociedade brasileira, uma **forma de reverter a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, como bem cultural privilegiado, a limitadas parcelas da população**. (2006, p. 09, Negritos nossos).

O documento *Por uma Política de Formação de Leitores*, no primeiro parágrafo da introdução, já nos apresenta uma concepção de leitura: **democratização das fontes de informação**, ou seja, uma leitura de informação. Essa formulação se inscreve no que Pêcheux chama de “posição sociologista”, ou seja, empirista, que faz aparecer uma “dispersão e uma alteridade no tempo e espaço”. (GADET; PÊCHEUX, 1998 [1977], p. 06). Além de recalcar “a política falando ou acreditando falar dela” (GADET; PÊCHEUX, 1998 [1977], p. 10), como **uma forma de reverter a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura**.

Essa suposta abertura social da leitura “representa as formas evidentes nas quais a burguesia negocia sua instalação e seu sustento, apoiando-se nas classes dominadas para lutar contra elas, e lhes retornar a ‘causa da liberdade’”. (GADET; PÊCHEUX, 2004, p.38). Posição própria do neoliberalismo, uma posição do *humanismo reformista*<sup>11</sup> de promessas piedosas e de boas intenções. Desigualdade e fracasso escolar são inerentes ao próprio modo de produção capitalista, que permite a reprodução da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Tal sistema limita o acesso ao conhecimento produzindo a falta e, por conseguinte, o trabalho com a leitura.

Como podemos ver, o próprio documento reconhece a tendência histórica de restrição do acesso aos livros e à leitura, que entendemos como efeito de pré-construído que “consistiria numa *discrepância* pela qual um elemento irrompe no enunciado como se tivesse sido pensado ‘antes, em outro lugar, independentemente’.” (PÊCHEUX, 2014b, p.142). Desse

---

<sup>11</sup> Conforme Pêcheux (2004, p. 41), “O humanismo burguês preocupa-se com a humanidade, ao mesmo tempo no nível das suas leis universais e no de suas características biológicas diferenciais.”

modo, reforça as marcas de um sistema de ensino dual, desigual, excludente e contraditório pelo modo como inscrevem os leitores na escola e como condição básica que propicie a **democratização das fontes de informação**. Orlandi (2010, p. 12), ao tratar das formas de conhecimento, deixa claro que informar-se não é ter conhecimento, é uma ilusão que faz parte do funcionamento de nossa sociedade em relação ao conhecimento.

O documento coloca não só a formação do aluno como leitor, mas também, a do professor: **fomento à leitura e à formação de alunos e professores leitores**. Isso nos leva a questionar sobre a formação inicial do professor. Que formação acadêmica sobre leitura o professor recebe? Formam-se professores de língua portuguesa leitores? Não deveria o professor de língua portuguesa ser leitor? Pêcheux (1982), depois de dizer que não podemos compreender a língua enquanto dados, pois reduz a compreensão da língua a uma ideia de fechamento, isto é, positivista, trata da questão do arquivo, noção ali entendida no sentido amplo de “campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. (PÊCHEUX, 2010 [1982], p. 51).

Diante disso, nos deparamos novamente com questões como: Ler o quê? Que tipo de leitura importa? Aqui não se trata apenas de fazer escolhas, obter esta ou aquela informação. Dentro dessa reflexão, preocupa-nos, especialmente, a questão do gesto de leitura. Para pensar o gesto de leitura do arquivo, Pêcheux (1982) contrapôs duas “culturas”: a “literária” e a “científica”. Nas palavras de Pêcheux (2010 [1982], p. 52-53),

Evidentemente, o divórcio cultural entre o “literário” e o “científico” a respeito da leitura de arquivo não é um simples acidente: esta oposição, bastante suspeita em si mesma por sua evidência, recobre (mascarando essa leitura de arquivos) uma divisão social do trabalho de leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos de tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”...

A expressão **democratização** nos remete a esse conflito do gesto de leitura do arquivo. Há uma burocracia administrativa que determina a *divisão social do trabalho da leitura*. Essa divisão do trabalho da leitura se dá pelo modo como a política, o Estado produz seus mecanismos, seus instrumentos de administração e gestão do saber. São *clivagens subterrâneas* (PÊCHEUX, 2010 [1982]), modos de ler o arquivo que dão a uns o “direito de produzir leituras originais” e, a outros, “gestos anônimos de tratamento ‘literal’”. O primeiro

modo inscreve o sujeito na possibilidade da leitura polissêmica, já o segundo inscreve o sujeito na literalidade dos sentidos.

Há um apagamento do professor leitor na própria formação de Letras pelo modo como se administram as disciplinas do curso. Observamos o professor não leitor na escola quando resiste a algumas atividades de leitura ou escrita. Isso nos leva a pensar sobre quais são os mecanismos de constituição do professor-leitor de modo a compreender em que posições discursivas ele é interpelado na formação inicial. Para tanto, precisamos refletir sobre as condições de produção desta(s) posição(ões) na qual o professor tem que se inserir. É constitutivo destas condições o modo de produção de um perfil de professor de língua portuguesa, em que funcionam as representações imaginárias que o professor faz sobre o que significa ler e ser leitor.

Desse modo, seguimos na mesma lógica da colonização somos o ‘outro’, somos apagados. Foi preciso apagar a pluralidade de línguas para tornar legítima uma língua: a do Estado. Do mesmo modo, apaga-se a pluralidade de sentidos, do gesto de interpretação, e a leitura é legitimada pela institucionalização das políticas públicas de leitura para fazer cercar os sentidos, dividir os sujeitos.

Observamos que a escola, enquanto lugar legítimo de formação de leitores, funciona como mediação do Estado na articulação simbólica-política com a sociedade. A institucionalização de uma política de formação de leitores é um modo de individuação do sujeito que, pelo processo de identificação, o define e o coloca numa posição-sujeito com a qual se inscreve na sociedade.

## **SD 02**

**Basicamente** a leitura engloba duas dimensões distintas, complementares e decisivas para a **formação do pensamento autônomo: a fruitiva e a informativa**. (2006, p. 23 - Negritados nossos).

Em **basicamente** temos como efeito de sentidos possíveis a redução do sentido de leitura a duas dimensões: **fruitiva e informativa**. O termo **basicamente** produz efeito de falta que se materializa na ausência de outras dimensões. Há um não dito que silencia outras dimensões que constituem a **formação do pensamento autônomo**. Reduzir a noção de leitura a uma leitura simplesmente prazerosa e como condição para retirar informações, reduz-se também à multiplicidade de sentidos possíveis para a leitura.

Sendo assim, Orlandi (2012, p.26) assinala que

A linguística, tal como vinha se propondo, tendia mais a trabalhar com os produtos do que com os processos e, conseqüentemente, tendia a privilegiar a paráfrase. No entanto, não há separação estanque entre o produto e o processo, e tanto a paráfrase como a polissemia devem ser objetos da reflexão sobre a linguagem.

Essa via de reflexão nos permite dizer que essa noção de leitura, que atravessa a história do ensino de língua no Brasil, segue orientando os professores para um ‘ensino’ de leitura presa ao texto. Uma leitura ainda encadeada à literalidade produzida historicamente e que traz a relação inevitável com a quantidade, por se tratar do conhecimento pela via da informação. Visíveis na forma como são elaboradas as questões das avaliações externas, nas interpretações dos textos do livro didático etc. Preocupa-se com o produto e exclui-se o processo daí fruitiva e informativa. No entanto, é justamente com a Análise de Discurso que Pêcheux [1975] vai tomar a leitura como uma questão fundamentalmente estratégica. Conforme Malidier (2003, p. 89-90),

Pelo viés da reflexão sobre a leitura, a análise de discurso, ainda uma vez, é uma entrada: entre as leituras redutoras que se apoiam sobre procedimentos lógico-matemáticos, e as leituras interpretativas sem margem, ela representa a possibilidade de ler no “discurso textual” os traços da memória histórica tomada no jogo da língua.

Partindo dessa compreensão, observamos que há uma sedimentação historicamente constituída dos processos de significação sobre o que significa ler, que institucionaliza e depois legitima o sentido dominante sobre a noção de leitura proposta nos documentos oficiais de maneira geral. Tal sedimentação e institucionalização se inscrevem na história da língua. Uma história de sentidos cristalizados que se constituiu pelo jogo de poder da/na linguagem. (ORLANDI, 2012). Dessa maneira, de modo objetivo, podemos dizer que o documento ainda toma o texto apenas como produto, distanciando-se de uma noção que propõe observar os processos de sua produção e de sua significação, sua história. É neste sentido que, para a Análise de Discurso, “a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção.” (Ibidem, p. 49).

O destaque nesse momento dado à leitura deve-se ao fato de **os suportes** dos quais se vale não serem facilmente acessíveis a toda a população, o que implica não-leitura, mesmo para aqueles que aprenderam a ler. E entende-se ser esta uma tarefa de Estado: **possibilitar o acesso a todos, democratizando os meios que podem contribuir para a redução da desigualdade.** (2006, p. 24, Negritados nossos).

A preocupação em relação aos **suportes** de leitura chama-nos a atenção. Prevalece nos documentos a teoria dos gêneros que é sempre identificada na relação com o suporte. Não pretendemos impor uma teoria da verdade sobre a leitura, mas falta nos documentos uma abertura teórica. Por isso, a ausência de uma teoria que tenha como objeto a interpretação, que fuja da evidência empírica e que abra para as possíveis leituras do texto, é algo imprescindível. Um marco importante na história da linguística é a posição de Pêcheux que, segundo Malidier (2003, p. 96),

De uma ponta à outra, o que ele teorizou sob o nome de “discurso” é o apelo de algumas ideias tão simples quanto insuportáveis: o sujeito não é fonte do sentido; o sentido se forma na história através do trabalho da memória, a incessante retomada do já-dito; o sentido pode ser cercado, ele escapa sempre.

A leitura é produção de sentido. E assim o sentido não está preso às palavras, ao suporte ou ao texto. Ler pressupõe algumas condições de produção da leitura. É preciso considerar os sujeitos autor e leitor, a ideologia, as diversas formas de discurso, saber distinguir a leitura parafrástica da leitura polissêmica e, por último, é importante considerar as histórias da leitura do texto e das leituras do leitor. (ORLANDI, 2012).

Pela institucionalização das Políticas Públicas de Leitura, o documento responsabiliza o Estado para que possibilite **o acesso a todos, democratizando os meios que podem contribuir para a redução da desigualdade.** O problema da leitura, como já mencionamos, é mais profundo, passa pela noção de leitura do que significa ler para nós, professores de língua portuguesa, e para o Estado. A desigualdade nunca será superada somente pelo acesso ao suporte de leitura. Além disso, o novo modelo toyotista ou ‘modelo flexível’ exige um leitor polivalente em informações não em conhecimentos, condição utópica para muitas de nossas escolas. É o discurso pedagógico do regime de acumulação flexível, que incide em uma lógica, que continua oferecendo o conhecimento de forma desigual.

Nessa direção, Silva (2017) referindo-se à segunda metade do século XX, afirma que “se inicia efetivamente a universalização de Educação Fundamental” (p. 249) e que “estão implicadas as noções de direito, de democracia, de cidadania, de desigualdade, em

determinadas condições materiais de existência de uma sociedade extremamente desigual como a nossa”. (SILVA, 2017, p. 250). A autora produz uma reflexão profunda e ímpar que mostra o deslizamento da educação na superação para as desigualdades e para a pobreza materializada na língua. Assim, “o problema da desigualdade de classe social desloca-se para a desigualdade educacional, ficando, então, a educação, a escola (logo, o ensino de língua(s)) como principais responsáveis pela superação das desigualdades sociais e pelo progresso do País”. (Ibidem, p. 250).

No funcionamento do discurso das Políticas Públicas do Brasil dos anos 1990, as noções de exclusão-inclusão se constituem de sentidos determinados pelo tempo urbano simbólico e político, “criando condições para que o sujeito urbano escolarizado se individualize em relação ao Estado e suas instituições, de modo homogeneizante enquanto grupo social, e possa ser identificado, avaliado, controlado”. (Ibidem p. 250).<sup>12</sup> Desse modo, o *acesso a todos* se movimenta pela contradição exclusão-inclusão determinado pela relação entre língua/sujeito/história na divisão social do trabalho de leitura e escrita na escola e na divisão técnica do trabalho na sociedade.

#### SD 04

A formação do professor é condição básica para que se efetive uma política de formação de leitores no âmbito da escola. Não se trata de um professor que apenas “leia”, mas de um professor que leia com **competência e autonomia**, capaz não apenas de incentivar seus alunos, mas de mostrar-lhes **as sutilezas e entrelinhas dos textos**, em especial dos textos escritos. (2006, p. 28 - Negritados nossos).

O documento também propõe ao professor a **leitura competente e autônoma**. Contudo, o que significa ler com competência e autonomia para o Estado? Seria mostrar as sutilezas e entrelinhas dos textos? Ler de forma subjetiva considerando o texto na sua univocidade associada ao sentido? Que formação o professor recebe sobre a língua portuguesa para ler com competência e autonomia?

A expressão **competência** pode produzir vários sentidos, porém, nessa perspectiva, compreendemos como um conhecimento aplicado. Conforme Nogueira e Dias (2018, p. 41), “A noção de conhecimento aplicado escolar é colocada em relação ao sujeito, de modo que

---

<sup>12</sup> Assinalamos a importância do artigo: *O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua(s): de pobre a excluído* de Mariza Vieira da Silva. A autora visa compreender os processos discursivos que, estruturam a posição sujeito urbano escolarizado e seus efeitos no que diz respeito às políticas de língua(s), tomando como trajeto de leitura, sob a perspectiva da análise de discurso pechetiana, as noções pobre e excluído.

‘ser competente’, ‘ser capaz de’, se reduz, a saber, ativar e utilizar um conhecimento construído.” Ou seja, o conhecimento aqui só tem sentido se for para uma finalidade específica, nesse caso, capacitar sujeitos.

Compreendemos na atual conjuntura educacional do Brasil, que a leitura se inscreve numa formação discursiva dominante de mercado e nela se constituem os sentidos de leitura transparente, explícita, informativa, presa às palavras e ao texto, etc., visto que a linguagem é concebida como suporte do pensamento e instrumento de comunicação. (ORLANDI, 2012). Essa compreensão de leitura pressupõe um falante que, tomado pela evidência de sentidos daquilo que quer transmitir a outro falante, acredita que a mensagem recebida é evidente.

Condições básicas para uma lógica de mercado (acumulação flexível), que demanda sujeitos polivalentes e informatizados, tecnicamente preparados. Em palavras mais objetivas, demanda alunos competentes para apenas reconhecerem os diversos gêneros textuais nas suas formas linguísticas e na sua finalidade.

Entretanto, duas palavras nessa SD chamam a atenção e merecem uma reflexão: **sutileza e entrelinhas**. No *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2010, p. 1.999), a palavra **sutiliza** (substantivo feminino) é definida da seguinte forma: “1. Qualidade de sutil. 2. Delicadeza, finura, tenuidade. 3. Penetração de espírito; talento. 4. Dito ou argumento de alguém com o fim de embaraçar outrem, ou que o embaraça.” Para melhor entender esse termo, recorremos ao vocábulo **sutil** (adjetivo masculino/feminino) que se define por: “1. Tênuo, fino, delgado, grácil. 2. Agudo, penetrante, fino. 3. Muito miúdo, quase impalpável. 4. Feito com delicadeza. 5. Que anda sem fazer rumor. 6. Perspicaz, hábil, engenhoso, talentoso.” (Idem). Já a palavra **entrelinhas** (substantivo feminino no plural) significa: 1. Sentido implícito. 2. Ilação, dedução mental. (Ibidem, p. 808). Por essa significação, o termo entrelinhas significa o sentido preso ao texto, às palavras.

Seria mesmo possível mostrar aos alunos as sutilezas de um texto? Aquilo que o autor, entre as linhas de um texto, pela sua perspicácia esconde do leitor? Digamos com Orlandi (2007a, p. 56), “entre a evidência empírica e a certeza do cálculo formal, há uma região menos visível, menos óbvia, mas igualmente relevante, que é a materialidade histórica da linguagem.” Esse pressuposto teórico, importante na nossa perspectiva, leva-nos a pensar sobre o sentido que, no documento, aparece opaco pelas palavras **sutileza e entrelinhas**. O texto, nessa compreensão, parece ter sentido unívoco, literal, e a leitura pode ser uma, a correta, que o professor, pela sua competência e autonomia, poderá mostrar aos alunos o

segredo do texto. Entendemos, então, que não se considera a história, a dimensão histórica do sujeito, seu acontecimento simbólico. Daí a definição de texto proposta por Orlandi (2007a, p. 57): “O texto é justamente esse objeto (linguístico) histórico, se o pensamos como essa unidade que se estabelece pela historicidade enquanto unidade de sentido”. Desse modo, não vamos perguntar: o que o texto diz? Mas, entender sua complexidade e sua heterogeneidade que se mostram nos diferentes materiais simbólicos, na natureza da linguagem, nas posições do sujeito e, por conseguinte, trabalhar essas diferenças em relação às formações discursivas (FD). (Ibidem, 2007a).<sup>13</sup>

Tomamos agora dois dos objetivos do Art. 3º da *Lei 13.696/2018*, que foi instituída para promover o livro, a leitura, a escrita, a literatura.

## **SD 01**

**II. Fomentar a formação de mediadores e fortalecer ações de estímulo à leitura, por meio da formação continuada em práticas de leitura para professores, bibliotecários e agentes de leitura, entre outros agentes educativos, culturais e sociais.**

**VIII. Promover a formação profissional no âmbito das cadeias criativas e produtivas do livro e mediadora da leitura, por meio de ações de qualificação e capacitação sistemáticas e contínuas.** (Negritados nossos).

Observamos que a lei considera a **formação continuada** como lugar de práticas de leitura para o professor. Desde a criação da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores pelo Governo Federal, no ano de 2003, diversas ações estratégicas foram implementadas. Destas ações destacamos alguns dos programas direcionados ao ensino da Língua Portuguesa e leitura: Pró-Letramento (2005) para as séries iniciais (1º a 5º ano); Gestar I (2000) para as séries iniciais (1º a 5º ano); Gestar II (2008) para o ensino fundamental II (6º a 9º ano). Estes programas compreenderam um período longo de duração no intuito de

corrigir lacunas da formação inicial, que pode também estar subsumida na oferta de formação continuada, sugere a necessidade de revisão dos próprios currículos dos cursos iniciais de formação de professores, hoje oferecidos nas IESs<sup>14</sup>. (GATTI; BARRETTO; ANDRÉ, 2011, p. 63).

---

<sup>13</sup> Orlandi (2007) cita Coutrine (1982) para dizer que toda formação discursiva é heterogênea em relação a si mesma.

<sup>14</sup> Instituições de Ensino Superiores.

Esses Programas ofereciam treinamento ao professor como uma forma de sanar a falha do Estado em relação à alfabetização e ao ensino de Língua Portuguesa e leitura, porém instituídas na e pela falta. É interessante observar também que a formação é pensada sempre como um processo que não tem fim: formação continuada, ações contínuas.

Na *Lei 13.696/2018*, observamos que é o professor quem deverá receber **formação** para se constituir num ‘bom leitor’. Entretanto, Orlandi (2017b, p. 238), ao tratar do conhecimento assinala que “Tampouco se coloca a questão da Educação como uma questão de estrutura a ser transformada. Ela aparece, na ideologia reformista, como questão de **capacitação**, de treinamento e não de formação.” Nesse sentido, Bressanin (2012), ao buscar entender discursivamente qual a posição do professor enquanto sujeito de direito e de conhecimento na atual configuração político-social, conclui suas reflexões dizendo:

permitiram desconstruir o efeito de unidade e, do mesmo modo, desconstruir o efeito de deslocamento que o Gestar II produziu, ao se propor como programa “novo”, visando provocar mudanças na estrutura, mas que contribui para manter em circularidade um sistema que não prioriza a formação inicial do professor, mas o seu “treinamento” em serviço, que não garante “autonomia” ao professor, mas valoriza sua “capacidade de adaptação” e sua “experiência” no ensino. (BRESSANIN, 2012, p. 137).

Ou seja, como já vínhamos refletindo, é a ‘força de trabalho’ que importa conforme as exigências postas pela ideologia capitalista. Assim, diante de tantas reconfigurações ideológicas na sociedade e considerando o digital, a escola ainda é um lugar de controle dos sujeitos. Portanto, mal se inicia um projeto/programa, surge outro e tudo se recomeça. Pela capacitação, o professor apenas se adapta e não produz a mudança. Observamos uma tensão entre o discurso de qualidade e quantidade posto nos documentos e constatamos a falta, pois o processo contínuo e dinâmico da formação continuada é sempre interrompido pela falta.

A noção de falta remete ao real da língua. Os documentos vão se constituindo pela falta. Essa falta é justamente a definição do real. Nas palavras de Milner (p.18, 1987), “o fato da língua consiste em que na língua há o impossível: impossível de dizer de uma certa maneira.” O real é aquilo que, na rede de significantes, está ensejando o desejo do inconsciente, mas um desejo na relação com a incompletude, e todas as vezes que esse desejo tenta se representar, ele não dá conta – “tudo não se pode dizer”. (Ibidem, p. 19). O dizer se constitui sempre por uma falta. Os documentos estão sempre buscando superar o limite e a falta que os documentos anteriores não conseguem resolver no ensino-aprendizagem. Mas,

isso é próprio do funcionamento do Estado. O Estado falha e produz a falta. Orlandi (2014a) entende essa falha como estruturante do Estado, como uma “forma de *presença* em condições de produção em que deveria estar lá, mas não está, falta”. (2014a, p. 164).

Para a AD, a língua não é automática e, portanto, a leitura não é decodificação. O que está implicado é o gesto de interpretação (ORLANDI, 2007a) que, conforme Pfeiffer (2017), diante daquilo que o leitor se expõe a ler, ao tomar a palavra, produz gestos de interpretação. Nesse sentido, a história da leitura do leitor e a história de leitura dos textos e suas condições de produção bem como os gestos de autoria na relação com a escrita se apagam nos documentos.

Conforme Pêcheux [1975], a língua é constitutivamente opaca, pois pode produzir diferentes processos de significação, mas não qualquer um. Pêcheux (Ibidem) dá à leitura um caráter científico, uma vez que constrói um dispositivo teórico por meio de conceitos que propiciem o gesto de interpretação. É preciso considerar na leitura a história, o funcionamento ideológico constitutivo da língua e do sujeito, visto que os sentidos estão sempre sustentados nas condições de produção.

Assinalamos que, diante das políticas públicas de ensino no Brasil, se exige do professor capacitação e, em seguida, seu retorno de qualidade para o mercado. Através de seu trabalho, sua competência e capacidades as políticas públicas serão avaliadas conforme os resultados das avaliações externas, como por exemplo, a do Ideb etc. O professor, na sua função de ensinar na escola, só pode funcionar na posição sujeito-professor-capacitador do saber. Conforme Orlandi (2014a, p. 162),

Com a capacitação, o treinamento, ele é um eterno repetidor. Um autômato de uma empresa, na melhor das hipóteses, se for considerado “capacitado” após um “treinamento”. Ou, pior que isso: habilitado, e a habilitação não implica relação com o conhecimento, mas com o treinamento: sujeito treinado=sujeito habilitado, segundo o que penso. É a nova economia da escola, em geral, a da não reprovação.

Assim, o professor como sujeito treinado para ser capacitador dos seus alunos, foi primeiro capacitado e, portanto, habilitado a ensinar. De modo explícito, há um controle da subjetividade do professor, por meio de políticas de governo que se dão numa tensão entre saber/poder.

Desse modo, sob a ideologia dominante do capital, a leitura se retrai e se torna nos documentos um corpo linguístico tão intocável quanto o corpo do rei no período medieval.

(PÊCHEUX, 1990 [1982]). A ideologia é um processo que vai determinando os sentidos. A institucionalização das políticas públicas de leitura, assim como a institucionalização da língua nacional, propicia uma leitura dentro dos interesses do Estado. Consequentemente, alguns ascendem à leitura discursiva enquanto outros permanecem na ‘letra’. É nesse modo do Estado de conceber a leitura que o professor é capacitado para ensinar a ler. Preso a uma formação discursiva que determina o que ele pode e deve ensinar. Contudo, a escola ainda é, por excelência, o espaço de trabalho com a leitura, porém a que noção de leitura *o nós, o todos e cada um* têm acesso? Assim, a institucionalização das políticas públicas de leitura tem determinado um tratamento em massa do ‘ensino’ de leitura, com fins meramente estatais ou comerciais.

Pensamos o conhecimento, não pela quantidade que é própria da informação. Interessa-nos o modo de produção do conhecimento e o modo de relação estabelecida entre linguagem, mundo e pensamento, possibilitando sua compreensão. Por outro lado, é muito importante que o conhecimento atravesse os muros da escola, significando nas relações sociais e produzindo transformação.

## CAPÍTULO 3

### A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E A SUA RELAÇÃO COM O CONHECIMENTO LINGUÍSTICO

Na escrita, não se trata da manifestação ou da exaltação do gesto de escrever, nem da fixação de um sujeito numa linguagem: é uma questão de abertura de um espaço onde o sujeito de escrita está sempre a desaparecer. (FOUCAULT, 1997, p. 35).

Em nosso trajeto de leitura, ao buscar compreender o ‘ensino’ de leitura nos processos de formação do professor, observamos que a formação do professor que atua na Educação Básica no Brasil tem sido bastante discutida no meio acadêmico, nas associações científicas e nos demais segmentos sociais interessados na educação. Entretanto, a formação do professor segue sob o efeito ideológico, não de uma falta, mas do excesso, da saturação, da completude que se materializa nas formas jurídicas que a regulamentam, pela gestão da educação, pelas práticas formativas e pela atuação profissional. Ou seja, a formação, no modo como ela se configura, produz o efeito de evidência, que se assenta no mesmo, o já-lá, o que neutraliza o movimento.

Para minimizar esse quadro, é imprescindível trazer as condições de produção, em que a formação inicial do professor de língua portuguesa se configura no ensino superior, bem como sua relação com o gesto de interpretação. Para tanto, vale lembrar que as condições de produção, em sentido estrito, são as que Orlandi (2010) define como as de contexto imediato relativas às circunstâncias da enunciação. E as de sentido amplo são aquelas que incluem o contexto sócio-histórico, ideológico.

Nesse sentido, nosso objetivo neste capítulo é compreender os mecanismos dos processos de significação que dominam a textualização da discursividade nos documentos oficiais e regulam o ensino de língua portuguesa no Brasil, particularmente da formação inicial do docente. Além disso, discutir o confronto que aí se constitui pelo simbólico com o político e que se define pela divisão do sentido, do sujeito e da sociedade.

Trazer tais processos à baila nos provocam noções da Linguística e da Educação de modo geral, uma vez que se apresentam, geralmente, como legítimas, como questões que todos já conhecemos, ou seja, o que são e como funcionam no Estado. Diante disso, podemos adiantar que há uma formação ideológica capitalista dominante que se impõe através de diversas formações discursivas, dentre elas a da mundialização.

Ao longo do capítulo trazemos recortes de análise que incidiram sobre as questões de formação docente e linguísticas presentes no corpo dos textos dos arquivos, no intuito de compreender os processos discursivos que ali vão se constituindo, enquanto “o sistema das relações de substituição, paráfrases e sinonímias etc., que funcionam entre elementos linguísticos – ‘significantes’ – em uma formação discursiva dada”. (PÊCHEUX, 2014b [1975], p. 148). Através deles, delineamos um percurso de leitura e análise, em que as formações discursivas heterogêneas – dizeres que podem e devem ser ditos em uma conjuntura dada (Ibidem) compartilham do processo discursivo de formação ideológica capitalista dominante.

Desse modo, observamos que os deslizamentos de sentidos, os efeitos metafóricos (PÊCHEUX, 2014a [1969]) que compreendem a relação entre o ‘mesmo’ e o ‘diferente’ nos discursos jurídicos sobre a Educação, marcados pela historicidade, levou-nos a refletir sobre o que Pêcheux (2012[1975]) denomina *lutas ideológicas de movimento*, referindo-se aos acontecimentos do fim da década de 1960. Para o filósofo,

são uma questão de luta de classes no terreno da ideologia, essas lutas devem ser pensadas não como lutas entre classes constituídas como tais, mas, em vez disso, como uma série de disputas e embates móveis (no terreno da sexualidade, da vida privada, da educação, etc.) pelos processos por meio dos quais a exploração-dominação da classe burguesa se reproduz, com adaptações e transformações. (PÊCHEUX, 2012 [1975], p. 97).

Essa luta não representa uma mera oposição de dominador e dominados, mas sendo ela ideológica, produz, no interior dos movimentos, sujeitos divididos que criam entre si paradoxos, segregações que não possibilitam a fuga, a transformação para uma educação de qualidade. Como Pêcheux (Ibidem, p. 98) assinala, “o sujeito como unidade ativa de uma consciência intencional e a língua como instrumento de comunicação das ações e expressões desse sujeito.”

Não pretendemos fazer aqui um percurso histórico da formação docente no Brasil, mas apontar algumas circunstâncias e contextos que nos permitirão refletir, especificamente, sobre

a formação do professor de língua portuguesa na atualidade. Por outro lado, observamos que há uma quantidade enorme de trabalhos que, ao longo dos últimos anos, vêm sendo produzidos e de documentos que, pelo discurso jurídico, atualizam a formação docente no Brasil. Assim, nossas análises se sustentarão nos trabalhos de Orlandi (2001, 2002, 2003, entre outros), Pfeiffer (2010), Silva (2018, 2019) e do precursor da Análise de Discurso, Michel Pêcheux ([1975]), dentre outros autores.

### **3.1 As Condições de Produção da Formação do Professor no Brasil**

As primeiras iniciativas, no que tange à formação dos professores em cursos específicos no Brasil, foram inauguradas no final do século XIX, quando foram criadas as Escolas Normais para o ensino das ‘primeiras letras’. Eram escolas de nível secundário e, posteriormente, de ensino médio em meados do século XX. A partir da década de 1970 e, mais fortemente na de 1980, acompanhamos uma aproximação do Ministério da Educação (MEC) com a comunidade científica para a produção de políticas, projetos, programas, legislação.

Desde então, constatamos na educação uma crescente implantação de programas e ações de avaliação do ensino-aprendizagem, formulados pelo Estado Brasileiro e que hoje se materializam no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no Censo Escolar. Tais tecnologias entram para dar validação ao trabalho do professor, ou seja, seu trabalho é reconhecido pela sua produtividade representada nos resultados das avaliações externas.

Conforme Gatti (2010), a formação em nível superior é formalizada, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 7 9.394 de 1996 (LDB), com um prazo de dez anos para esse ajuste. A LDB/1996 também prevê a adequação curricular dos cursos, programas ou ações da formação inicial e continuada de professores ao estabelecido na BNCC/2018, conforme o § 8º, do Art. 62, que diz: “os currículos dos cursos da formação de docentes terão por referência a Base Nacional Comum Curricular”. Assim, é no início do século XX, que surgem as preocupações com a formação de professores em cursos regulares e específicos para o trabalho com os anos finais do ensino fundamental e médio.

Gatti (2014) assinala que as pesquisas realizadas sobre a formação inicial do professor apontam uma significativa ausência de uma política nacional coesa e de consolidação de

normas existentes e vigentes, pois se encontram dispersas no tempo e nos documentos diversos como leis, resoluções, portarias, pareceres, documentos orientadores etc.

Muitas medidas educacionais implementadas no país, atualmente, dentre elas, as de políticas nacionais de avaliação, fundamentam-se no princípio de universalização do ensino obrigatório da Constituição Federal de 1988 (Art. 206; Art. 209; Art. 214). A Lei nº 9.394/96 (LDB) corrobora com o discurso de regulação das políticas de avaliação efetivadas pelos domínios administrativos do Estado para a melhoria da qualidade da educação. Observamos que qualidade sempre aparece relacionada à avaliação e, conseqüentemente, a números. Conseguir que os alunos da escola obtenham boa nota significa que a educação melhorou a qualidade, uma vez que a avaliação centra-se na eficiência e na produtividade sob o controle direto do Estado. Nesse enunciado, alguns sentidos se produzem. Enquanto sinônimo, a palavra ‘qualidade’ produz o sentido de capacidade, talento, aptidão, habilidade, excelência etc., contrapondo-se aos sentidos de falta, falha, problema, deficiência, incompletude etc. Talvez para nós ‘qualidade’ signifique melhor na sua contraposição, pois, segundo Orlandi (2014a),

implica em pensar um sujeito dividido, o assujeitamento nas formas históricas o capitalismo, a ideologia como um ritual com falhas, o Estado estruturado pela falha, o equívoco se constituindo pela inscrição dos efeitos da falha na língua na história, e a formação social como algo que, aparentemente já pronta, se constitui e se mantém continuamente. (ORLANDI, 2014a, p. 178 -179).

O assujeitamento nas formas históricas supõe esse sujeito dividido que, ao mesmo tempo, é livre, mas também é submisso. Sujeito de direitos e deveres. A liberdade e o direito de fazer escolhas faz funcionar um efeito de evidência: o sujeito é responsável pelo que escolhe. Contudo, só há qualidade quando a escolas/instituições de ensino conseguem bons resultados nas avaliações externas. Diante disso, conforme Pfeiffer; Grigoletto (2018 ), é importante considerar que

é reduzido o lugar do professor: aquele que frente às impossibilidades dos sistemas de ensino, frente às relevâncias locais, frente ao setor produtivo, frente às demandas do século XXI, precisa se adaptar continuamente para capacitar este aluno, este jovem pobre e não qualquer um, para atender com qualidade ao mundo do trabalho. (PFEIFFER; GRIGOLETTO, 2018, p. 23).

De modo que o Estado falha, a qualidade é falha. A falha, enquanto constitutiva do funcionamento do Estado, vai sempre responsabilizando o sujeito-professor pela falta de qualidade. Por isso o professor, numa busca exaustiva pela qualidade, deve constantemente adaptar-se, ajustar-se aos interesses políticos e econômicos de um determinado momento histórico. Entretanto, o sistema de ensino não oferece formação, pois funciona pela lógica da capacitação e, tão pouco oferece condições de trabalho condizentes ao que a capacitação exige. Ainda que sejam secundários, os problemas de infraestrutura são uma realidade nas escolas e instituições e afetam as práticas de ensino.

Por outro lado, o Estado vai também responsabilizando o sujeito-aluno pelas escolhas que faz. Essa escolha, conseqüentemente, determina sua inserção ou não no mundo do trabalho. Em síntese, é pela capacidade, pelo talento que o sujeito garante um lugar social dentro da formação social na qual se insere. Desse modo, o discurso da qualidade exclui e, nesse sentido, fala-se do político, apagando o político – o Estado oferece ensino e ‘formação’ de qualidade para todos, e o sucesso depende do sujeito.

Seguindo nossa reflexão sobre a Lei nº 9.394/96 (LDB), sua publicação traz diversas normas orientadoras tanto para as instituições formadoras quanto para os cursos de formação de professores, por exemplo: as finalidades e fundamentos da formação dos profissionais da educação (Art. 43); os níveis e o lócus da formação docente e de ‘especialistas’ (Art. 44); os cursos que poderão ser mantidos pelos Institutos Superiores de Educação (Art. 44); a carga horária da prática de ensino (Art.57); a valorização do magistério e a experiência docente (Art. 54); Confere maior flexibilidade e autonomia às instituições para a criação dos projetos políticos pedagógicos dos cursos (Art. 53); Apresenta também nova forma de organização dos currículos dos cursos, orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades (§ 3º do Art. 44).

Assim sendo, parafraseando Nogueira (2018), o discurso da abordagem por competências, resulta em avaliar o aluno sistematicamente, a partir das competências adquiridas com critérios pré-estabelecidos. Isso funciona como um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que o sistema neoliberal é determinante.

Nesse sentido, deixa de ser importante o político nas diferentes relações dos sujeitos com o conhecimento. E a leitura torna-se refém da ideologia pragmática: do excesso, do

efêmero, do *conteudismo*<sup>1</sup>, da quantidade etc. Presos a uma formação discursiva de mercado, os sentidos são interditados pela dominância dessa ideologia e não possibilitam o funcionamento do simbólico, histórico e político, permanecendo no espaço comum. O que importa, afirma Orlandi (2017b, p. 254), são “as coisas a saber para o trabalho e mercado”. Sendo assim, observamos um processo de desconstituição dos cursos de licenciatura, no sentido jurídico do termo, colocando-os como complemento dos cursos de bacharelado.

Isto posto, constitui-se, em nossa reflexão também, a articulação teoria e prática. Conforme Cruz (2019)<sup>2</sup>, presidente-executiva de *Todos pela Educação*, “no Brasil, a maioria dos cursos de licenciatura negligencia a articulação da teoria com a prática, pouco tratam dos conteúdos que os futuros docentes deverão ensinar e estão descolados da realidade das escolas.” Isso nos leva a pensar sobre as coisas a saber que determinam a formação do professor.

Os efeitos dessa relação se estendem a outros lugares de formação, como a escola, a formação continuada na escola, em que há uma proliferação de documentos durante o ano letivo, produzindo pelo excesso um distanciamento do professor com a produção de conhecimento e sua prática na sala de aula, uma vez que a dinâmica de leitura e as atividades sobre tais demandas não lhe dão espaço para pensar efetivamente sobre os problemas de aprendizagem de seus alunos, levantar dúvidas, questionar, criar. O que temos observado é um idealismo nas proposições dos cursos, um descompasso entre os projetos pedagógicos dos cursos e a estrutura curricular realmente oferecida. Ou seja, uma formação contraditória ao seu próprio fim, formar profissionais para ensinar na educação básica.

Ao tomarmos como pressuposto que os cursos de formação docente formam não só professores, mas também pesquisadores, nossa perspectiva teórica nos possibilita entendermos que:

Os modos de individuação do sujeito pelo Estado, estabelecidos pelas instituições e discursos, resultam em um indivíduo ao mesmo tempo responsável e dono de sua vontade, com direitos e deveres, e direito de ir e vir. É importante considerar a individuação do sujeito, pois ela é, por assim dizer, um pré-requisito no processo de identificação do sujeito. É o sujeito individuado que se inscreve em uma ou outra formação discursiva, identificando-se com este ou aquele sentido, constituindo-se em uma ou

---

<sup>1</sup> Orlandi define *conteudismo* como “uma relação termo a termo entre pensamento/linguagem/mundo, como se pudesse existir uma relação natural entre palavras e coisas”. (ORLANDI, 2007b, p. 95).

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/Formacao-inicial-de-professores-mudancas-aprovadas-pelo-CNE-podem-ser-inicio-de-grande-transformacao>. Acesso em: 03/12/2019.

outra posição sujeito na formação social (patrão, empregado, traficante, aluno etc.). Esta posição sujeito social deriva, assim, de seus modos de individuação pelo Estado. (ORLANDI, 2014a, p. 155).

Desse modo, a posição sujeito intelectual, pesquisador e professor, deriva também dos modos de individuação do Estado - pensada aí também a falha - através das instituições e discursos. Parafraseando Orlandi (2014a), não se nasce professor, torna-se professor. Logo, as formações imaginárias, que tratamos no Capítulo 1, incidem nesse processo de formação docente. No funcionamento do imaginário do mundo capitalista “estas posições-sujeito se constituem num movimento contínuo de processos de identificação, com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido, a partir do modo como o sujeito é individuado e identifica-se”. (Ibidem, p. 156). Não existe uma identidade pronta, do que seja um professor, mas um processo de identificação da identidade.

É importante considerar que esse processo de formação é apagado pelos sentidos de capacitação e treino que propõem a informação como conhecimento. Pensa-se num sujeito pragmático que, face às exigências de sua profissão, será capaz de resolvê-las, não pela transformação social, mas, apressadamente, cumprindo tarefas burocráticas/jurídicas conforme a demanda de mercado.

No Brasil, o Conselho Nacional de Educação - CNE deu início às discussões em 2011 e, em 2015, foi homologado pelo Ministério da Educação - MEC o Parecer nº 2/2015<sup>3</sup>, que analisa a situação da formação dos professores no Brasil e do desempenho do sistema educacional. Desse modo, o CNE estabeleceu que seria imprescindível a reformulação dos cursos de licenciatura e, em dezembro de 2019 foi promulgada a Resolução CNE/CP nº 2/2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação).

O documento traz um conjunto de normas obrigatórias que orientam a criação e a organização dos cursos de Pedagogia e licenciaturas nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas. A tônica desse documento é uniformizar, homogeneizar e administrar o professor para torná-lo eficiente no trabalho com a BNCC. Discursivamente, entendemos que, pelo interdiscurso ou memória institucional, tais documentos atualizam e criam, retomando medidas educacionais constituídas a partir de um já dito.

---

<sup>3</sup> Trata-se das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Na Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (RESOLUÇÃO CNE/CP n. 2/2019), são apresentadas dez competências gerais para os docentes. Tais competências se desdobram nas específicas que se dividem em três dimensões: conhecimento, prática e engajamento profissionais. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 2/2019, Art. 4º). Para cada dimensão são apresentados quatro enunciados definidores. Desse modo,

§ 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:

- I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
- II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
- III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes;
- IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.

§ 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:

- I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
- II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
- III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino;
- IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.

§ 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:

- I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
- II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
- III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos;
- IV - engajar-se profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar.

A partir dessas resoluções, observamos que a formação do professor segue pautada no discurso das competências. Nessa ‘nova proposta’, o principal objetivo é orientar uma linguagem comum sobre o que se espera da formação de professores, a fim de revisar as diretrizes dos cursos de Pedagogia e das licenciaturas para que tenham foco na prática da sala de aula e estejam alinhadas à Base Nacional Curricular Comum (BNCC)<sup>4</sup>. Desse modo, mais uma vez estamos sob o efeito da homogeneização.

A Base Nacional Comum para Formação Inicial e Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-formação), seguindo o mesmo funcionamento da BNCC (2018) de competências gerais e específicas<sup>5</sup>, define para as três dimensões, a partir das competências gerais, as específicas que devem compor a matriz de competências profissionais docentes, ou

---

<sup>4</sup> Instituída pelas Resoluções CNE/CP nº 2/2017 e CNE/CP nº 4/2018.

<sup>5</sup> Resolução CNE/CP nº 2/2019, Art. 3º.

seja, são elas que irão determinar o perfil do egresso, do chamado ‘bom professor’. Esse alinhamento nos leva a compreender que a palavra ‘competência’ funciona no sentido de dar um efeito de unidade às políticas de ensino e de formação docente. O efeito de sentido produzido, nos documentos, funciona como um argumento para a obtenção da qualidade educacional e do sucesso do ‘bom professor’.

Na BNCC, a competência é definida como

a mobilização de **conhecimentos** (conceitos e procedimentos), **habilidades** (práticas, cognitivas e socioemocionais), **atitudes e valores** para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (2018, p. 08, Negritados nossos).

Competência na BNCC compreende as capacidades de mobilizar conhecimentos, habilidades, atitudes e valores. Porém, competência e habilidade quase sempre são utilizadas simultaneamente ou como sinonímia. No dicionário, referindo-se à educação, ela aparece como sinônimo de habilidade (entre outras possibilidades): “2. Qualidade de quem é capaz de apreciar e resolver certo assunto, fazer determinada coisa; capacidade, habilidade, aptidão, idoneidade.” (FERREIRA, 2010, p. 541).

Tais qualidades são atualmente muito discutidas no mundo dos negócios, conhecidas na forma do acrônimo CHA<sup>6</sup>. Com exceção do termo ‘valores’, a BNCC se apropria desse conceito para definir competência. Resulta em um tripé das competências e se manifesta na forma de pensar, sentir e agir do indivíduo. O conhecimento é o saber, a habilidade é o saber fazer e a atitude é o querer fazer. As três devem ser desenvolvidas em conjunto. Uma criança pode ter a habilidade de ler, mas não de interpretar, significando que precisa desenvolver outras qualidades que determinarão sua competência leitora.

Nessa direção, entendemos que é a partir deste novo referencial que tanto as empresas quanto o mercado de trabalho, em geral, têm avaliado a competência dos profissionais a serem contratados ou promovidos. E na educação não tem sido diferente.

Entretanto, o discurso das competências vem sendo utilizado no mundo do trabalho, na educação e na formação docente há muitos anos. As competências servem para ‘didatizar’ as práticas de ensino e aprendizagem do ponto de vista da educação, pois são elas que irão determinar a formação do professor ou do aluno, ou seja, se o professor alcança tal

---

<sup>6</sup> O **conceito** foi proposto em 1996 por Scott B. Parry, no livro *The quest for competencies* e, desde então, é aceito como uma das definições de competências. Disponível em: <https://www.slacoaching.com.br/artigos-do-presidente/conhecimento-habilidades-e-atitudes>. Acesso em: 16/12/2019.

competência, obterá bom resultado na avaliação (Enade/dentre outras). O conceito de competência passa a ser, a partir da LDB/1996, elemento organizador das ações nas instituições e das práticas docentes. Porém, ideologicamente, as competências e habilidades são, nos novos modelos de gestão, associadas a uma forma de administração, um modo de controlar, formar e avaliar a força de trabalho diante das mudanças no âmbito profissional, cujas principais características seriam a flexibilidade e a avaliação. (NOGUEIRA, 2017).

Na contemporaneidade, observamos que há certa preocupação com o professor que o coloca no centro das discussões das políticas públicas de ensino. Nessa direção, a formação do professor tem sido tomada como o lugar propício para as transformações desejáveis na educação. Transformações que dizem respeito aos interesses do capitalismo neoliberal atual, em que o mercado passa a gerenciar o Estado. Assim, podemos dizer que o mercado controla o funcionamento do Estado e de suas relações com os sujeitos e entre eles próprios, resultando num processo mais lucrativo e economicamente viável. Nesse sentido, o objetivo é a busca da qualidade (total), que interessa formar cidadãos eficientes, competitivos, líderes, produtivos, rentáveis etc., caracterizando uma política de mercado não pública. Por isso, o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) incentiva a vinculação entre educação e produtividade, a partir de uma formação discursiva que se filia à lógica mercantil.

Diante disso, qual a importância da leitura para o aluno futuro trabalhador? Como a leitura é significada nos processos de aprendizagem, considerando que seu fim é para o mercado de trabalho? Somos sujeitos assujeitados à forma histórica do capitalismo, que supõe uma concepção de ensino voltada para a formação da capacidade adaptativa dos indivíduos, conforme as necessidades do mercado. Nesse sentido, não cabe ao professor ensinar para uma transformação do indivíduo e manter seu compromisso com as lutas, mas para desenvolver ‘competências’ a fim de atender às demandas do Estado/mercado.

Essas observações justificam a razão pela qual os professores não são autores dos discursos produzidos sobre eles e sobre a educação. Observamos nesse jogo, pela forma como são formuladas as políticas de ensino, que o Estado toma o lugar da autoria. Por outro lado, o espaço docente tem sido tomado por grupos de interesse neoliberal que, por sua vez, doutrinam suas práticas pedagógicas, impondo regras implícitas que os levam a entrar e permanecer nesse jogo econômico e social. Para assinalar essa condição de não autoria do professor citamos, por exemplo, que:

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol). (BNCC, 2018, p. 13).

Nesse sentido, considerando que se trata de um processo construído de regras precisas e historicamente produzidas, entendemos que as práticas do professor de língua portuguesa são significadas pelas políticas públicas de ensino, ou mesmo pelos livros didáticos (ou outros manuais) que estão sendo afetados pelas redes, entre os quais destacamos a ideológica, e que engendram historicamente tal processo. Não é o professor que pensa a sua prática, mas as organizações internacionais, o Estado.

Nessa direção, em relação à formação do professor inicial ou continuada, consideramos que os processos sociais mais abrangentes de reprodução do modelo capitalista e os sentidos das reformas e mudanças educacionais encontram-se intrinsecamente unidos a um processo econômico-social e histórico-político tanto em um nível nacional quanto em um nível internacional.

O discurso neoliberal, imposto pelas reformas educacionais, orientado pelo Grupo do BM, atravessa a estrutura e o funcionamento de todos os níveis de ensino público e privado, as políticas e as fontes de financiamento, as ações do governo etc., que produzem, pela evidência de sentidos, uma educação, uma cultura e uma política pautadas na mesma teoria e metodologia da economia de mercado.

A preocupação do Grupo do BM, expressa no extenso relatório de 2017, *Um ajuste justo: análise da eficiência do gasto público no Brasil* sobre os volumosos gastos<sup>7</sup>, mostra que a educação pública no Brasil tem apresentado em relação a outros países com o PIB *per capita* similar. A preocupação está sempre voltada para a quantidade e no retorno de investimentos para o crescimento da economia no Brasil. No entanto, nas palavras de Orlandi (2017b, p. 238), “Há falta de projetos, de investimentos reais e suficientes para a Educação Social.” Para a autora, a formação é a via possível para uma Educação Social.

---

<sup>7</sup> “Como percentual do PIB, o Brasil gasta atualmente mais do que a média da OCDE e de seus pares. Além disso, o Brasil superou a OCDE em termos de despesas públicas totais na educação infantil e no ensino médio.” (GRUPO BANCO MUNDIAL, p. 122, 2017).

Outra questão, posta em avaliação no relatório são

As crescentes despesas públicas e a queda nos números de matrículas públicas resultam em um maior gasto por estudante, em razões **aluno - professor ineficientes** [...] o sistema público de educação no Brasil é caracterizado por baixa qualidade dos professores e pelos altos índices de reprovação. (GRUPO DO BANCO MUNDIAL, 2017, p.121, negrito no texto).

Como vimos, para o Grupo do BM há investimento, porém, maior gasto fica por conta da **ineficiência** de alunos e professores materializada nos resultados do censo escolar. Nessa direção, pelo processo parafrástico, palavras como *competência, habilidade, capacidade e qualidade*, que funcionam nos textos políticos da Educação, deslizam, pelo efeito metafórico no relatório, para a expressão *eficiência*. Conforme Orlandi (2012, p.12), “O processo parafrástico é o que permite a produção do mesmo sentido sob várias de suas formas”. Assim, entendemos que a falta de competência é igual à falta de eficiência. Os sentidos se repetem, produzindo efeito de unidade necessária ao discurso da ciência.

É importante destacar que o “sentido de eficiência, além de responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou fracasso, restringe o sentido de educação a uma relação com o mercado.” (PFEIFFER, 2010, p. 91). A autora segue dizendo que a *cultura da performatividade* pressupõe um complexo de performances apropriadas a serem formadas no indivíduo. Do mesmo modo, a linguista considera que existe um modelo de currículo capaz de formá-lo. Aqui “o valor de troca do conhecimento se sobrepõe ao seu valor de uso.” (Ibidem, p. 90). Nesse sentido, há para nós um jogo da eficiência X investimento que tem a escola como lugar de treinar indivíduos, conforme as necessidades do mercado de trabalho, ou ao contexto social mais amplo. Treinamento esse, que tem como performance as competências e habilidades.

### 3.1.1 Documentos Oficiais, o Discurso, a Língua e o Ensino

Nestas últimas décadas de acelerados processos de mudança na sociedade, observamos que o projeto da modernidade capitalista (enquanto projeto social), impulsionado pelas esperanças de desenvolvimento social, se naturaliza por meio das leis, das políticas de modo mais geral e teorias, que sustentam as ações e projetos do Estado, estabelecendo um elo entre ensino e trabalho.

Brevemente vamos retomar alguns pressupostos teóricos subjacentes à LDB/1996. Em pleno regime militar no Brasil ocorre a ‘Reforma do Ensino’ instituída pela promulgação da Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/1971. Essa lei produziu alterações impactantes na estrutura do ensino, até então em funcionamento, e centrava-se na profissionalização e, uma vez que as universidades já não conseguiam atender à demanda do mercado de trabalho, coube à escola preparar os futuros cidadãos trabalhadores.

Tal preocupação com a formação técnica materializou-se no currículo, que propôs direções contrárias à LDB nº 4.024/1961, que visava ao liberalismo em função da qualidade, dando lugar agora à quantidade na LDB/1971. Essa condição impôs aos docentes o desenvolvimento de um trabalho orientado por um regime tecnoburocrático. Conforme Pereira (1972, p. 30), “assistimos em todo o mundo à tomada do poder não pelos operários, mas por técnicos, burocratas e militares.”

Com essa contradição, podemos dizer que a LDB/1971 ignora o ensino superior e a educação infantil e direciona o ensino para uma fase da profissionalização obrigatória de modo a integrar o sujeito na sociedade. A lei produz uma educação direcionada para a razão técnica, prejudicando ao longo das últimas décadas o processo educativo. O ensino não pretende formar para o conhecimento, mas capacitar para o mercado.

Observamos na lei um discurso autoritário que contradiz o princípio da flexibilidade democrática no exercício da cidadania pelas expressões que constituem o texto: “Observar-se-ão as seguintes prescrições” (Art.4 § 1º), “Será obrigatória” (Art. 7º), “será feita” (Art. 29), “Não haverá qualquer distinção,” (Art. 35) etc.

Do mesmo modo, o ensino de língua portuguesa é afetado por esse discurso constituído de sentidos formulados por expressões como *prescrição, normas, regras*. Assim, no § 2º do Art. 4º, temos: “No ensino de 1º e 2º graus dar-se-á especial relevo ao estudo da língua nacional, como *instrumento de comunicação* e como *expressão da cultura brasileira*”, materializando-se pelo menos duas noções de língua ideologicamente marcadas pelo cenário histórico. A primeira, de concepção estruturalista e, a segunda, tradicional, centradas nas normas da língua. Vemos como proposta de ensino de língua que tem a ilusão de afastar a ambiguidade, o equívoco, a incompletude da língua.

É nesse sentido que o discurso, nessa perspectiva teórica, é o lugar do funcionamento entre a língua e a ideologia. Conforme Orlandi (2017a, p. 153),

A ideologia, por sua vez, está em que o sujeito, na ilusão da transparência e sob o domínio de sua memória discursiva – alguma coisa fala antes, em outro lugar e independentemente - pensa que o sentido só pode ser ‘aquele’ quando na verdade ele pode ser outro.

A língua, enquanto instrumento de comunicação presente no estruturalismo, concebe a gramática como uma relação de estruturas, passível de classificação e descrição científica. A língua trabalhada a partir dessa noção, ou seja, nessa relação transparente, tende a fazer do sujeito a fonte do seu discurso de uma falsa autonomia.

Já sobre a segunda, paira o imaginário de língua nacional que definia a identidade de um povo e era a depositária da cultura nacional que dá origem à visão de língua na Lei nº 5.692/1971 como ‘expressão da cultura brasileira’. Nessa conjuntura histórica sobressai o ‘argumento cultural’ (PFEIFFER, SILVA, 2014), a ‘língua de cultura’ como vimos com Pfeiffer e Silva no Capítulo 1.

Tais concepções levaram à prática mecânica da língua e retiraram o sujeito da prática da reflexão, da metáfora, do deslize, da interpretação. Esse modelo atrelado ao autoritarismo da ditadura militar impôs aos sujeitos uma postura passiva, sem direito à autoria e a decisões políticas.

É então, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9.394/1996, que organiza e estrutura o ensino nas políticas públicas no Brasil, que ocorreram as maiores mudanças no sistema educacional brasileiro. Logo após a promulgação dessa lei, foi elaborado o PCN (1997), com a finalidade de orientar as instituições de ensino a implementarem as mudanças, a partir da nova LDB.

Diante de uma sociedade desigual, essa lei vem como uma possibilidade de promover o equilíbrio social, e a educação é a via que propiciará a inserção do indivíduo na vida social, conservando seus direitos conforme § 2º do Art. 1º: “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.” A LDB/1996 se estrutura em torno da palavra *cidadania* (Art. 2º), demonstra preocupação com a formação plena do aluno, sua capacidade de aprender, o exercício da cidadania e suas consequências na vida em sociedade. No entanto, vivemos numa sociedade capitalista que torna as relações sociais opacas e dissimuladas, diferentes da escravagista e feudal que eram transparentes.

Na sociedade capitalista, a escravização do trabalho ao capital existe, mas é silenciada pelas ideias de liberdade, igualdade, democracia, solidariedade humana, valorização do

profissional da educação, entre outras. Características observadas nos Artigos 2º e 3º da Lei<sup>8</sup>. A ideologia torna a escravidão opaca e a LDB/1996 é articulada conforme esse modelo de sociedade.

Observamos que semelhante à LDB 5.692/1971, a concepção de língua proposta pela nova LDB, no primeiro momento, é também de língua, enquanto instrumento de comunicação, como podemos ver no Art. 36, inciso I, “destacará a educação tecnológica básica, a compreensão de significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação de sociedade e da cultura; a língua **portuguesa como instrumento de comunicação**, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania”. Entretanto, em 2017, esse inciso foi alterado, ou melhor, substituído pela expressão ‘**Linguagens e suas tecnologias**’ pela Lei nº 13.415, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ressaltamos que o termo ‘tecnologias’ liga-se à cidade e ao trabalho.

Desse modo, temos documentos pautados por uma linguística que não comporta as questões do sentido. A língua pensada por Pêcheux (1975) é a que está em relação com a história, “ligada a práticas e não ao tempo”. (ORLANDI, 2008, p. 42). Não pensamos a língua funcionando em relação a si mesma. A língua que o Estado impõe, a língua nacional, não é simples comunicação, mas uma relação de poder.

A língua como instrumento de comunicação, conforme Pêcheux (2014b [1975], p. 83), “deve ser tomada em sentido figurado e não em sentido próprio, na medida em que esse ‘instrumento’ permite, ao mesmo tempo, comunicação e não-comunicação.” No fio discursivo há contradições ideológicas, pois não bastam os procedimentos e mecanismos sintáticos linguísticos para que haja comunicação. A não-comunicação é constitutiva da linguagem, daí a função da incompletude do sujeito e do sentido. (ORLANDI, 2008).

---

<sup>8</sup> **Art. 2º.** A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de **liberdade** e nos ideais de **solidariedade humana**, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. **Art. 3º.** O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - **igualdade** de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - **valorização do profissional da educação** escolar; VIII - gestão **democrática** do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extraescolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (LDB/1996, negrito nosso).

Assim, temos uma língua imaginária nas LDBs, em que os deslocamentos de falas não entram em jogo. Ao tratar a língua imaginária (da ciência) e a língua para o dia a dia (a fluida), Orlandi (2008, p. 175) assinala que “O apagamento determinado pelo modo europeu de ver a língua brasílica (século XVI e seguinte), continua, embora com outros sentidos, no modo como o brasileiro não vê a presença das línguas indígenas na sua.”

Esse desconhecimento das línguas indígenas, seja pelas nossas práticas de linguagem, ou pela linguística indígena, é consolidado pelo discurso científico sobre a língua, à qual se impõe uma língua oficial, uma gramática objetivando um perfil de cidadão com uma língua, um rosto, uma condição social distinta. E é na escola e na universidade que o aluno/acadêmico vai ser trabalhado nesse perfil.

No Brasil há uma política nacional para todos os níveis<sup>9</sup>, porém nos interessa a formação inicial do professor de língua portuguesa e, principalmente, no Capítulo 4, no qual vamos analisar como se dá essa formação em relação ao ‘ensino’ de leitura. Por isso, é importante para nós entendermos como o ensino superior se organiza.

A formação em nível superior, conforme a LDB/1996, constitui-se de cursos e programas tratados nessa lei, por meio do Art. 62, que se referem ao curso de licenciatura, de graduação plena; pelo Art. 63, inciso I, sobre cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do ensino fundamental; pelo inciso II desse mesmo artigo, os Programas de Formação Pedagógica (Diplomados Ensino Superior); pelo inciso III do Art. 63, que trata dos Programas de Educação Continuada; e pelo Art. 64, referente aos Cursos de Pedagogia (Profissionais de Educação para a Educação Básica) e de Pós-Graduação. Conforme a Resolução nº 02, de 1º de julho de 2015<sup>10</sup>, visto que

As instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica na perspectiva do atendimento às políticas públicas de educação, às Diretrizes Curriculares Nacionais, ao padrão de qualidade e ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes), manifestando organicidade entre o

---

<sup>9</sup> A educação escolar configura-se nos termos dos Artigos 21, 37, 39, 44, 58 e 78 da Lei n. 9.394/96: a Educação Superior contempla Pós-Graduação, Graduação, Cursos sequenciais e Extensão; a Educação Básica organiza-se pelo Ensino Médio (mínimo 3 anos; apresenta também a modalidade de Educação de Jovens e Adultos) e o Ensino Fundamental (mínimo 8 anos); a Educação Infantil (Pré-escola e Creches). Há ainda outras modalidades: Educação Especial, Educação Profissional e a Educação Escolar para Povos Indígenas.

<sup>10</sup> Sofreu alteração no Art. 22, nos anos de 2017, 2018 e 2019, referente ao prazo de adaptação a essa resolução dos cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada.

seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), seu Projeto Pedagógico Institucional (PPI) e seu **Projeto Pedagógico de Curso (PPC) como expressão de uma política articulada à educação básica, suas políticas e diretrizes.** § 3º Os centros de formação de estados e municípios. (Art. 1º, § 2º, Negritados nossos).

O inciso II do Art. 11, dessa Resolução, também assinala que a formação inicial requer efetiva articulação entre faculdades e centros de educação. Das primeiras décadas do século XXI aos dias atuais, ainda observamos um distanciamento significativo entre as instituições formadoras e as escolas. Como ponto positivo, destacamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, que propiciou essa importante aproximação do acadêmico com a escola. O § 1º do Art. 13 estabelece para os cursos de licenciatura, no mínimo, 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, em cursos com duração de, no mínimo, 8 semestres ou 4 anos, organizados da seguinte forma:

- I - 400 horas de prática como componente curricular, distribuídas ao longo do processo formativo;
- II - 400 horas dedicadas ao estágio supervisionado, na área de formação e atuação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto de curso da instituição;
- III - pelo menos 2.200 horas dedicadas às atividades formativas estruturadas pelos núcleos definidos nos incisos I e II do artigo 12 da Resolução n. 02/2015, conforme o projeto de curso da instituição;
- IV - 200 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, conforme núcleo definido no inciso III do Artigo 12 da Resolução, por meio da iniciação científica, da iniciação à docência, da extensão e da monitoria, entre outras, consoante ao projeto de curso da instituição. (RESOLUÇÃO CNE/CP nº 02/2015).

Em relação ao currículo, a Resolução CNE/CP nº 02/2015 determina no § 2º que os “cursos de formação deverão garantir nos currículos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias” (Art. 13), além de conteúdos relacionados aos fundamentos da educação, direitos humanos, diversidades étnico-racial, de gênero sexual, religiosa etc.

Seguimos, então, pensando a formação inicial do professor conforme a Resolução CNE/CP nº 02, de 20 de dezembro de 2019, que se apresenta como uma ‘nova’ proposta de política de formação e que deve ser implementada em todas as modalidades dos cursos e programas destinados à formação docente.

Os currículos dos cursos de formação de docentes terão por referência a BNCC-Educação Básica<sup>11</sup>, conforme determina o § 8º do Art. 62 da LDB/1996. Pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no Art. 11 fica estabelecido um prazo de dois anos após a homologação da BNCC-Educação Básica para que seja implementada a adequação curricular da formação docente, o que ainda está em processo. A fim de garantir aos estudantes as aprendizagens essenciais, previstas na BNCC-Educação Básica, no Art. 205 da Constituição Federal/1988, reiteradas pelo Art. 2º da LDB/1996, os currículos requerem o estabelecimento das devidas competências profissionais dos professores.

Entretanto, é preciso fazer ecoar as palavras de Pêcheux (1983) sobre a necessidade de *homogeneidade lógica*, algo intrínseco ao sujeito pragmático que tende a buscar um “mundo semanticamente normal”, homogêneo, livre de falhas, normatizado. Modo de pensar também o conhecimento. Diante das múltiplas ‘coisas-a-saber’, “o Estado e as instituições funcionam o mais frequentemente – pelo menos em nossa sociedade – como polos privilegiados de resposta a essa necessidade ou a essa demanda.” (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 34).

O currículo, os manuais didáticos, por exemplo, representam as ‘coisas-a-saber’, as quais o sujeito pragmático precisa saber para sua existência, seu sucesso, nesse caso, tudo que um ‘bom professor’ precisa conhecer, formado por uma possível ciência da estrutura real da não interpretação, o que para a teoria marxista não funciona, já que o impossível é “próprio à estrutura do real histórico”. (Ibidem, p. 40).

Nesse sentido, o que dizer das competências e habilidades como ‘coisa-a-saber’, definidas e estruturadas para serem posteriormente mensuradas nas avaliações? A par dessas reflexões, Pêcheux [1983] propõe pensar em outro tipo de saber, que não se reduz às ‘coisas-a-saber’, ou seja, “um real constitutivamente estranho à univocidade lógica, e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeitos.” (Ibidem, p. 43).

Destacamos que, na organização curricular dos cursos superiores, conforme o inciso I do Art. 8º da Resolução CNE/CP nº 02/2019, um dos fundamentos pedagógicos assinalados é o desenvolvimento de competência de leitura e produção de textos em língua portuguesa e domínio da norma culta.

Em relação à organização dos cursos de nível superior, o Art. 10 da Resolução CNE/CP nº 02/ 2019 estabelece que serão organizados em três grupos, com carga horária total

---

<sup>11</sup> Instituída pelas Resoluções CNE/PC nº 2/2017 e CNE/PC nº 4/2018.

de, no mínimo, 3.200 horas, considerando o desenvolvimento das competências profissionais especificadas na BNC-Formação. Importante assinalar que não é a quantidade de horas que garantirá uma boa formação, mas no modo como esta será conduzida. Conforme Orlandi (2014a, p. 170-171), para que aconteça a formação é preciso “dar condições para que, em seu modo de individuação, pelo Estado, o sujeito tenha a ‘formação’ (conhecimento/saber) necessária para poder constituir-se em uma posição sujeito que possa discernir, e reconhecer, os efeitos de sua prática na formação social de que faz parte.”

A autora (2014a) segue dizendo da importância de se criar um espaço politicamente significativo, em que o educador se signifique enquanto formador e estabeleça um relacionamento com o educando, de forma que ele pense e administre suas práticas nesta diferença ‘como diferente’. Nesse sentido, a quantidade de horas pode ser importante, mas não significativa. Pois, o que está em jogo não é a capacitação, mas a formação.

Assim, conforme o Art. 11 dessa Resolução, a carga horária dos cursos de licenciatura se divide em:

Grupo I - com 800 horas para a base comum que abrange os conhecimentos científicos, educacionais, pedagógicos e fundamentam a educação e suas articulações com sistemas, escolas e práticas educacionais; Grupo II - com 1.600 horas, dedicada à aprendizagem dos conteúdos específicos das áreas, componentes, unidades temáticas e objetos de conhecimento da BNCC, e para o domínio desses conteúdos; Grupo III - com 800 horas de prática pedagógica que se organiza da seguinte forma: a) 400 horas para Estágio Supervisionado em situação real de trabalho na escola; b) 400 horas para a Prática dos Componentes Curriculares dos Grupos I e II no decorrer do curso, conforme o PPC da instituição formadora.

No Art. 13, que trata do Grupo II, o § 1º inclui algumas habilidades que devem nortear a formação de professores multidisciplinares da Educação Infantil; a formação de professores multidisciplinares dos anos iniciais do Ensino Fundamental; a formação de professores dos anos finais do Ensino fundamental e do Ensino Médio. Dessas habilidades, nos interessam os seguintes itens:

I. **Proficiência** em Língua Portuguesa falada e escrita, leitura, produção e **utilização dos diferentes gêneros de textos, bem como a prática de registro e comunicação, levando-se em consideração o domínio da norma culta;**

VIII. Alfabetização, domínio de seus fundamentos e domínio pedagógico dos processos e das aprendizagens envolvidas, centralidade nos resultados quanto à **fluência em leitura**, à

compreensão de textos e à produção de escrita das crianças, jovens e adultos. (Negritados nossos).

Coincidência ou não, parece que a concepção de língua segue na forma do estruturalismo. Quando a resolução propõe a condição de proficiência em língua portuguesa, imediatamente fazemos relação com os termos competência, capacidade e habilidade. Expressões que materializam o perfil do aluno e do ‘bom professor’ enquanto leitores ideais. Esse idealismo persiste nas nossas escolas e é naturalizado pela concepção decodificadora de leitura em que saber ler consiste em extrair informações do texto.

Desse modo, saber utilizar os diferentes gêneros de textos reduz o ensino de língua e, conseqüentemente, de leitura, à noção sistêmica e transparente de língua tratada pela Linguística Textual. Ressaltamos que para a Linguística Textual interessa o texto, que, por sua vez, representa uma rede de determinações que, na sua totalidade, contém elementos que mantêm uns com os outros relações de interdependência. Essa relação possibilita uma ordem coerente e consistente, que permite a inteligibilidade de cada seguimento textual. Nesse sentido, passou-se de frase para a noção de texto, assim, considerando o princípio fundador da linguística saussuriana: o estritamente linguístico. Para a Linguística Textual importam as relações consideradas internas ao texto, ou seja, o contexto que é linguístico remetido para o próprio texto (INDURSKY, 2010). Desse modo, “a leitura deve dar conta das relações linguísticas que se estabelecem entre os diferentes elementos linguísticos do texto”. (Ibidem, p. 165). Assim, o leitor só será capaz de ‘interpretar’ realizando as relações coesivas da ordem do formal que o coloca na linearidade, na completude. O que difere da AD que considera a exterioridade.

Materializa-se, nesse primeiro item, o termo comunicação. Noção de língua ideologicamente marcada pelo cenário histórico do ensino de língua no Brasil. De viés estruturalista, da língua enquanto instrumento de comunicação, apaga a compreensão de língua e sua ambigüidade, o equívoco, a incompletude, a exterioridade. Em suma, saber se comunicar implica em dominar a norma culta da língua. No segundo item, a noção de leitura pauta-se na fluência. O conceito de fluência denota sentidos de facilidade, espontaneidade, naturalidade. Esta compreensão de leitura restringe-se ao código, a uma leitura decodificadora, ou seja, coloca o leitor na literalidade dos sentidos.

Essa noção de língua nos leva a pensar nas palavras de Pêcheux (2015 [1983], p. 46), “Esse narcisismo teórico se marca, na inclinação estruturalista, pela reinscrição de suas

‘leituras’ no espaço unificado de uma lógica conceptual.” Nessa perspectiva teórica, a leitura, ainda se limita à fluência e apaga a interpretação, fazendo valer a língua pela língua. Nesse narcisismo, há uma inclinação ideológica que busca estabilizar os sentidos pelas práticas de ‘leitura’ advindas de abordagens estruturais.

Silva, no Sead/2019a<sup>12</sup>, faz reflexões valiosas a respeito da formação do professor de língua. Ressaltamos que as considerações que seguem são anotações particulares que fizemos, a partir da apresentação da autora no referido evento. Conforme explanou, o tecnicismo e o pragmatismo, como instrumentalização da língua, vão dominando as políticas públicas e as práticas pedagógicas numa perspectiva positivista e evolucionista através de determinados conceitos e teorias que se tornaram dominantes. Podemos observar que há uma dominância teórica no ensino de língua portuguesa, que se tornou praticamente a receita certa, tanto nos PCNs, BNCC, quanto na formação inicial docente (BNC-Formação) apresentada pela resolução. E como assinala Silva (2019a), essa dominância vem sempre atrelada às avaliações de larga escala nacional e internacional e estabelece equivalência entre sujeito e realidades muito distintas.

Tomamos aqui o parecer CNE/CES nº 492<sup>13</sup>, de 3 de abril de 2001, que propõe a Diretriz Curricular do Curso de Letras, para analisar o trabalho com a leitura na graduação. É importante assinalar que as Comissões de Pares que trabalharam nesses documentos, permaneceram nas tradicionais práticas formativas, privilegiando a formação disciplinar de modo indiscriminado e a relação licenciatura *versus* bacharelado ainda obscura. (GATTI, 2014).

Assim, conforme o documento, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades, dentre as quais destacamos cinco delas:

- **domínio do uso da língua portuguesa** ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações **oral e escrita**, em termos de recepção e produção de textos;
- **reflexão analítica e crítica sobre a linguagem** como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- **visão crítica das perspectivas teóricas** adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- **preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado** de trabalho;

---

<sup>12</sup> SILVA, Mariza Vieira da. O professor de língua(s): conhecimento e identidade. In: *Discurso, conhecimento, políticas linguísticas*. Simpósio I - SEAD/2019a. Disponível em: <https://www.discursousead.com.br/simposio1>. Acesso em: 04/01/2020.

<sup>13</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 15/12/2019. Retificado pelo parecer CNE/CES 1363 de dezembro de 2001.

- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;
- **domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem** no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino. (PARECER CNE/CES nº 492/2001, p. 30, negrito nosso).

Nessa perspectiva teórica da AD, a incompletude é característica de todo processo de significação. Como podemos ver nos recortes, a modalização pelo termo **crítica** aparece descrita em, pelo menos, duas das competências: “reflexão analítica e **crítica** sobre a linguagem”; “visão **crítica** das perspectivas teóricas”. Aquele que faz crítica: analisa, julga, aprecia, comenta, avalia, afere, ignora, censura, reprova, condena etc. Dessa forma, temos um leitor cuja relação com o texto é pautada na língua pela língua. O leitor analisa, julga, aprecia, observa no texto os significados para criar, reescrever ou produzir outro texto, mediante suas vivências e seu potencial cognitivo. O desempenho crítico do leitor supõe conhecimento linguístico, textual e de mundo.

Compreender a linguagem de forma crítica para nós implica pensar a própria língua no processo histórico-social, além de colocar o sujeito e o sentido como parte desse processo. Sendo a forma linguístico-histórica nem empírica, nem abstrata. A língua tem uma ordem própria, isto é, a sua não transparência e sua autonomia relativa. Ela é um sistema sujeito a falhas que se inscreve na história. (ORLANDI, 2017a).

No discurso das políticas públicas de ensino de língua, frente à mundialização, há uma tendência logicista de posições cognitivistas que estão presentes na BNCC/2018, por exemplo, toma-se competências como **conceitos, procedimentos, práticas cognitivas, psicoemocionais**; e pela sociologista de posições multiculturalistas estão **atitudes e valores** frente às questões sociais e linguísticas tratadas de maneira generalizada. Assim, a BNCC/2018 retoma as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica e “reconhece que a ‘educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza’, alinhando-se à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas (ONU).” (BNCC, 2018, p. 08). Ou seja, cultural antropológica, um discurso sobre valores, uma sociedade mais humana e justa, preocupada com a preservação da natureza etc. Aspectos individuais e sociais diferentes e diversos.

Seguindo essa mesma linha, temos uma competência que propõe “**domínio dos conteúdos básicos** que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem”. Nesse discurso, o professor precisa saber sobre o que vai ensinar, cujos conteúdos básicos estão alinhados “Com base nos mesmos princípios das competências gerais estabelecidas pela BNCC” e “é requerido do licenciando o desenvolvimento das correspondentes competências gerais docentes.” (BNC-Formação, 2019, Art. 3º). Isso significa que certos conteúdos sobredeterminam o ensino e a aprendizagem, bem como a formação do professor.

Outra questão muito presente nas políticas públicas de ensino é o de preparar para o mercado: **preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado**. No ensino de língua portuguesa escolarizada os sujeitos são individuados como trabalhadores que orientados e regulados na leitura e na escrita para uma atuação específica no sistema capitalista tornam-se cidadãos.

Observamos também que a questão da leitura não aparece aqui. Faz menção à oralidade e escrita, mas não toca na leitura/interpretação, apresentando uma noção confusa de linguagem, como nos faz refletir Pêcheux:

O objeto da linguística (o próprio da língua) aparece assim atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento, e o de transformações do sentido, escapando a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomados no relançar indefinido das interpretações. (PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 51).

O currículo ao se organizar, instala também uma forma-sujeito professor através da estabilização de sentidos. Assim, consideramos que o currículo é um lugar de relações tensas de poder e espaço. Nele dá-se visibilidade ao que somos e o que podemos nos tornar. Determina que alguns tenham acesso ao conhecimento, e outros não. São as condições de produção que individualizam os sujeitos e os interditam. Diante disso, como pensar a leitura oferecendo lugar à interpretação?

Essas questões nos remetem a Foucault (1999), que, ao fazer referência aos sistemas de exclusão que atingem os enunciados no discurso sobre sua aparição e circulação, descreve o funcionamento de diversos mecanismos institucionais e disciplinares, que controlam a produção dos enunciados e delimitam suas possibilidades de significação. Sistemas dos quais dois significam para nós: **a palavra proibida e a vontade de verdade**. No currículo, a

**palavra proibida** funciona como aquela que professores e alunos não podem dizer e nem têm o direito de dizer como gostariam de dizer.

Já a **vontade de verdade** se apoia em um suporte institucional que, segundo Foucault (1999), é reforçada e reconduzida por um conjunto de práticas como a pedagogia, o sistema de livros, a edição, as bibliotecas, as sociedades de sábios de outrora, os laboratórios etc., e, nesse sentido, acrescentaríamos o sistema de educação, a formação. A **vontade de saber**, assim abordada, tende a exercer pressão como um poder de coerção pelo modo como aplica o saber na sociedade, visto que o saber é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído. O currículo representa, então, um discurso de verdade, que se legitima.

Diante disso, vem à tona a questão: Por que algumas disciplinas são privilegiadas em detrimento de outras? Entendemos, então, que há uma relação de poder e espaço que passa pela relação com a sociedade e com o indivíduo político que se quer formar: passivo, obediente e conservador ou ativo, consciente e transformador.

Nesse sentido, fazemos um gesto de interpretação e inferimos que o ensino/aprendizagem, nessas condições, produz sentidos de uma organização curricular hegemônica. Assim sendo, as metanarrativas modernas (a verdade) idealizadas nos discursos pedagógicos, curriculares e linguísticos, podem ser compreendidas como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemônizá-los. Através do currículo escolar, mantêm-se os indivíduos nas suas classes sociais e imprime-lhes valores dominantes, considerando os aspectos econômicos para produzir sujeitos que podem ser necessários e úteis naquele momento histórico.

Em relação aos conteúdos curriculares, o parecer entende que os “conteúdos caracterizadores básicos devem estar ligados à área dos **Estudos Linguísticos e Literários**”. (PARECER CNE/CES nº 492/2001, p. 31, Negrito nosso). É o discurso da ciência institucionalizada, que parte de organismos que administram a ciência no comando do Estado: MEC, SEDUC, CAPES e organismos de fomentos. (ORLANDI, 2017b). Ou seja, o Estado e os linguistas, por meio dos organismos, definem os conteúdos necessários para a aprendizagem escolar.

Observamos que há dominância de determinados conteúdos que marcam a Diretriz Curricular do Curso de Letras. Outra vez nos deparamos com a ênfase no saber sobre a língua e do conhecimento literário, entretanto, nada com a interpretação, com a leitura e suas condições de produção, ou seja, não aparecem. Para Pfeiffer (2010, p.89),

É importante destacar o fato de que a LDB de 1996 estipula dentre suas normas a necessidade de avaliações e currículos comuns. É nesse diálogo com o jurídico que o Ministério da Educação lança os PCN e as avaliações governamentais para o ensino básico, médio e superior.

Nesse sentido, no percurso da nossa leitura, nos deparamos com a obra *Teorias de Currículo*, das autoras Alice Casimiro Lopes e Elizeth Macedo (2011), que, apesar do distanciamento teórico com a Análise de Discurso, podem contribuir com a nossa reflexão sobre o currículo e o ensino de leitura.

Conforme as autoras, a partir dos anos 70, os estudos curriculares começam a indagar sobre “por que esses e não outros conhecimentos estão nos currículos; quem os define e em favor de quem são definidos; que culturas são legitimadas com essa presença e que outras são deslegitimadas por aí não estarem.” (LOPES; MACEDO, 2011, p.29). O currículo toma outra direção. Ele não só forma os alunos, “mas o próprio conhecimento, a partir do momento em que seleciona, de forma interessada, aquilo que é objeto da escolarização.” (Ibidem, p. 29).

Destaca-se, nessa obra, a perspectiva pós-estruturalista. Conforme as autoras Lopes e Macedo (2011), fruto da crítica à estrutura<sup>14</sup>, “o pós-estruturalismo é obrigado a desconectar totalmente a ideia de significado do significante”. (Ibidem, p.40). O que para nós na perspectiva que assumimos significa que os sentidos não estão presos às palavras.

Ainda em diálogo com as autoras, o pós-estruturalismo recupera a dimensão diacrônica rechaçada pelo estudo estruturalista. Torna explícita uma imbricada relação entre discurso e poder. O poder funcionando como função do discurso. Como vimos, as meta-narrativas modernas (a verdade), construídas nos discursos pedagógicos e curriculares, podem ser entendidas **como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los**. Nessa perspectiva, o currículo nas suas tradições curriculares é um discurso que se hegemonizou. Tais tradições não produzem um sentido outro para currículo, mas o constroem, determinam o ser do currículo como ato de poder, conforme é partilhado, compartilhado e aceito. Logo, a postura pós-estrutural leva-nos a questionar a produção desses discursos e a desconstruí-los. (LOPES; MACEDO, 2011).

---

<sup>14</sup> O estruturalismo tem uma pretensão científica de se constituir em método para as ciências sociais e isso impacta fortemente sua capacidade de lidar com a linguagem. Desenvolvido por autores como Saussure, no campo da Linguística, Lévi-Strauss, na Antropologia ou Piaget, na Psicologia da Educação, o estruturalismo advoga a existência de uma estrutura ou sistema ou conjunto de relações que subjaz aos fenômenos. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 38).

Nessa direção, toca-nos pensar o currículo discursivamente, posto que a teoria nos remete ao processo de individuação, ou seja, entender o modo de individuação do sujeito-professor pelo Estado, em relação ao currículo, em nosso caso, de Letras. Cabe-nos pensar como o currículo pode ganhar nessa perspectiva, uma formulação que dê densidade ao processo no qual está instaurado e como pode funcionar de modo a produzir identidades em lugar da alienação.

Diante da conjuntura capitalista contemporânea e seus efeitos sociais, Orlandi (2017b) apresenta uma compreensão do que chama de individuação dos sujeitos, pondo em relação a forma-sujeito-histórica e a posição sujeito:

Sobre a individuação dos sujeitos, noção em que venho trabalhando há algum tempo, devo dizer que me tem trazido uma melhor compreensão das diferentes posições-sujeito, de processos de identificação e dos modos de Estado trabalhar os sujeitos socialmente com suas instituições e discursos. (ORLANDI, 2017b, p. 329).

Como vimos no Capítulo 1, o processo de constituição do sujeito passa pela interpelação do indivíduo em sujeito pela ideologia, constituindo, desse modo, a forma sujeito histórica capitalista caracterizada como sujeito jurídico (de direito e dever). Constituída sua forma histórica, o sujeito sofre o processo de individu(aliz)ação pelo Estado, pelas instituições, pelos discursos. Esse é o modo como o Estado administra o sujeito. Nesse processo, ocorre a identificação do sujeito com uma ou outra formação discursiva.

Orlandi (2017b) ressalta que pensar o sujeito individuado a levou a analisar, de modo mais preciso, a questão do individualismo enquanto característica própria do capitalismo. A autora (Ibidem) expõe o processo de constituição do que chama de individualismo: “o modo pelo qual a articulação simbólico-política, o processo de individuação do sujeito, realiza a forma-sujeito-histórica geral do capitalismo, a do sujeito individuado; forma-sujeito que, no capitalismo, se realiza pelo pragmático: o sujeito das coisas a saber”. (Ibidem, p. 330).

Seria possível, então, pensarmos nos processos de individuação pelo currículo, pelo ensino, pelas coisas-a-saber postas nas ementas dos currículos de Letras? Poderia o currículo funcionar como uma das formas do Estado, pelas instituições e pelo discurso jurídico, individuar o sujeito-professor? Ou seja, configurar-se como um mecanismo de individuação do sujeito-professor, pela escola e pela universidade através da formação em leitura?

Conforme Orlandi (2014b, p. 114), “segundo os termos da teoria do discurso que desenvolvemos, dá-se na Escola (instituição do Estado), pela relação que se estabelece entre o sujeito-aluno e a língua institucionalizada, a sua individuação, isto é, a individuação deste sujeito-aluno”. Assim, pensando a universidade como uma instituição do Estado e o currículo como um lugar onde a língua se materializa, podemos dizer que o currículo é uma das formas de individuar o sujeito-professor. Nas palavras de Orlandi (2017a, p. 154),

É nesse processo de individu(aliz)ação que os sujeitos são pegos em cheio pelos modos como as instituições os individu(aliz)am. É aí que incide fortemente a educação e é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc.).

À luz dessa compreensão, entendemos que, pelo currículo o sujeito professor pode, pelo processo de individu(aliz)ação, assumir posições, isto é, a posição de sujeito- professor de língua portuguesa, individu(aliz)ado na sua forma de pensar a língua e do saber sobre a língua que ensina. Ressaltamos que Orlandi (2017b) afirma que esse processo, que se realiza pelo pragmático, tem seus efeitos de um individualismo subjetivista que resulta do funcionamento que produz sujeitos divididos entre si e em si. Desse modo, instaura-se a possibilidade de se pensar o sujeito pela ilusão de origem que o constitui. (Ibidem).

Ainda que a curricularização dos saberes pareça determinar o mesmo, o preciso, o excludente, o fechado, o completo, o literal etc., a questão que supõe a ideologia, os sujeitos e os sentidos, a deriva, o deslize e a metáfora ascendem como uma forma de resistência. E, por isso, o sujeito pode significar, ressignificar e dessignificar nas suas práticas.

Pensando ainda o currículo, trazemos alguns apontamentos realizados por Pfeiffer (2010) que, em seu artigo “Políticas públicas de ensino”, se apoia em algumas reflexões de Lopes (2006)<sup>15</sup>. Pfeiffer (2010) propõe um distanciamento na compreensão de dois eixos de sustentação, que circulam pelas políticas curriculares: a *cultura comum* (currículo comum) e a *cultura da performatividade*. Conforme Pfeiffer (2010), Lopes (2006) identifica que a cultura comum é valorizada e potencializada pela importância dada às tradições acadêmicas das disciplinas escolares e, “é em nome da legitimidade conferida aos saberes das disciplinas científicas que são sustentadas as posições, que valorizam um conjunto de saberes entendido

---

<sup>15</sup> LOPES, Alice C. Discursos nas políticas de currículo. In: *Currículo sem fronteiras*, vol. 6, n. 2, jul/dez, p. 33-52. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 12/06/2019.

como necessário a toda e qualquer pessoa.” (PFEIFFER, 2010, p. 90). E em relação à cultura da performatividade, Lopes (2006) compreende como “uma tecnologia e um modo de regulação dos sujeitos que empregam *juízos, comparações*”. (PFEIFFER, 2010, p. 90, Grifo da autora).

Para Pfeiffer (2010), a cultura da performatividade “pressupõe que existe um *conjunto* de performances adequadas a ser formado no indivíduo e, igualmente, que exista um determinado modelo de currículo capaz de formá-lo, sendo importante a difusão de orientações para constituição na prática das escolas”. Nesse sentido, afirma que essa compreensão de cultura da performatividade “reforça a concepção de uma *cultura comum* voltada para a formação de desempenhos adequados ao mercado ou ao contexto social mais amplo, confirmando o entrelaçamento desses dois eixos de sustentação”. (Ibidem, p. 91).

Fazemos parte de um sistema que prima pela unidade do conhecimento. Orlandi (2017b) refere-se à institucionalização do conhecimento. Um conhecimento para todos, mas desigual. Desigualdade que vemos pelas condições materiais de existência de milhares de pessoas, ou seja, pela distribuição de saberes, das tecnologias, dos modos de vida etc. E observamos diversos organismos internacionais pensando a formação docente e o ensino em razão de injunções políticas e econômicas. Aquele que não consegue se inserir na cultura da performatividade está fora do mercado de trabalho. Nesse sentido, a formação discursiva da mundialização orienta e regula a leitura – como pela sua institucionalização – para que o sistema capitalista alcance o seu pleno desenvolvimento. Desse modo, tomamos o currículo como um lugar de relações tensas de poder, espaço e não apenas de conteúdos. Nele se envolvem o que somos e o que podemos nos tornar. Produz sujeitos dentro de uma performance.

Nessa direção, compreendemos que seja ela qual for a formação social em que estamos inseridos, o currículo sempre será um lugar favorável para se disseminar ideologias propícias à implementação de uma compreensão de mundo dominante.

### **3.2 A Relação Professor e o Conhecimento Linguístico**

No nosso percurso de leitura observamos, a partir das ciências da linguagem, da institucionalização das políticas de leitura e dos documentos oficiais, que o ensino da leitura se configurou numa prática complexa e desafiadora, sempre atrelada ao ensino das regras da

língua, à literatura, às políticas de Estado e às políticas de mercado. Em outras palavras, o saber, a interpretação, a língua, o sujeito sob os efeitos conjugados da história e da ideologia na gramática.

Observamos que a relação com a língua e com a leitura é historicamente afetada por noções, concepções de língua, sempre de adestramento para fins de poder. Além disso, a presença forte do sociologismo e logicismo, articulados na segunda metade do século XX, circulam no discurso de divulgação científica. E é nessa relação que se constitui a formação do professor de língua portuguesa e, conseqüentemente, sua formação leitora, enquanto licenciado a ensinar a ler e escrever.

Nesse processo de articulação, sustentado no conhecimento, enquanto informação, e nas instituições linguísticas, o discurso da língua produz o efeito de homogeneização, univocidade e normaliza a linguagem e nossa relação com ela, resultando numa ética linguística não só dos resultados dessa compreensão de língua, mas de pressuposições das práticas da e sobre a linguagem.

Nesse sentido, temos, na nossa constituição de leitores, uma relação com língua que nos permite ou não ser sujeito-leitor. A determinação religiosa e depois jurídica constituem etapas no processo de constituição de um sujeito que se reconhece autônomo. Porém, Haroche (2009, p. 26) diz que

Autonomia aparente: a determinação é um efeito inscrito no cerne da gramática como uma coerção, uma exigência de ordem, mas também um privilégio, acessível a alguns, negado à maioria, que é o próprio privilégio da interpretação.

Essa posição nos leva a entender que, pelas noções de língua fundadas no estruturalismo, pela relação do sujeito com a língua pura e o saber sobre ela, há um funcionamento ideológico que vai naturalizando a existência/constituição de sujeitos capazes e incapazes de interpretação. Assim, se não sei gramática, não sei a língua, não posso interpretar e não sei ler.

Cabe aqui a pergunta de Pêcheux (1975, p. 80): “Como devemos, então, conceber a intervenção da filosofia materialista no domínio da ciência linguística?” Pêcheux traz para a ciência não respostas, mas questões novas que saem do domínio próprio para um outro domínio científico: a ciência das formações sociais. O autor quer nos dizer que a língua não

se reduz a fórmulas sintáticas fixas. Quando falamos não há como administrar os sentidos, pois estes já estão no outro, nas relações, não é possível ‘trapacear a língua’<sup>16</sup>.

Porém, a leitura como interpretação esteve sempre sob os cuidados daqueles que detinham o poder e, hoje, não é diferente, ela continua refém de uns poucos. Sendo o sentido uma questão filosófica, a leitura, enquanto produção de sentidos, só é possível pelo gesto de interpretação. Gesto que historicamente nos foi negado, seja pela religião, seja pelo Estado.

Assim, temos acesso a um saber metalinguístico que traz as mudanças que convêm ao sistema educacional como um todo, com consequências da imposição de parâmetros, índices que vão produzir o efeito de fracasso escolar. Esses parâmetros e índices se inscrevem num discurso em que o fracasso aparece como resultado da falta de competência e habilidade do aluno. Não se considera o modo como o sujeito lê e escreve. Ao contrário, leva-se em conta o modo como os índices dizem que se deve ler e escrever, da mesma forma de como se deve ser competente. O trabalho com a leitura nesse processo é silenciado pela política individualizante, que promove o discurso da autonomia e da independência profissional a partir de um lugar teórico-científico. Desse modo, pela ordem do imaginário, torna-se mais interessante para o licenciado pensar sobre a língua a ensiná-la na escola tal como os currículos e as políticas de língua a propõe.

Nessas últimas décadas produziu-se, nos documentos institucionais, um discurso científico em relação à posição sujeito do professor de língua portuguesa como aquele que não sabe o que é ensinar, de negação da capacidade docente e, conseqüentemente, sua desvalorização no processo educativo.

Esse quadro nos leva a pensar nos aparelhos ideológicos de Estado, a escola, a universidade etc. Vamos pensar essas instituições como contraditórias, pois numa formação social como a nossa (capitalismo dominante) seria absurdo pensar que “*todos os aparelhos ideológicos de Estado contribuem de maneira igual para a reprodução das relações de produção e para a transformação.*” (PÊCHEUX, 2014b [1975], p. 131-132, grifo do autor). Pêcheux (1975) denomina os aparelhos ideológicos como conjunto complexo de relações de contradição, desigualdade e de subordinação.

Olhando dessa perspectiva, talvez possamos entender por que universidade e escola seguem tão distantes. Forma-se o professor para dar aulas de língua portuguesa, ou somente

---

<sup>16</sup> GADET, Françoise. Trapacear a língua. In: *Materialidades discursivas*. (Org.). CONEIN, Bernard [et al.]. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2016, p.185-199.

para tomá-la como ciência a ser ensinada? A formação do professor na Faculdade de Letras lhe proporciona condições suficientes para conhecer a língua e como ensiná-la? É claro que, nessa relação de produção do conhecimento linguístico, há um vínculo contraditório entre a reprodução – ensinar e transformação – aprender que se liga ao nível ideológico. Em relação à língua a ser ensinada na escola, é perceptível nos textos oficiais que há contradição entre unidade e diversidade, entre a língua imaginária do Estado e a língua falada. Mas, é essa a dinâmica do Estado que funciona pela falha. Porém, essa forma de funcionamento do Estado pode ser usada para o lugar do possível.

Importante assinalar que somos indivíduos interpelados em sujeito pela ideologia, afetados pela língua. (PÊCHEUX, [1975]). Nas palavras de Orlandi (2017a, p. 153-154),

Como sabemos, a forma-sujeito-histórica do sujeito moderno é a forma capitalista caracterizada como sujeito jurídico, com seus deveres e direitos e sua livre circulação social. Em um segundo movimento, há a individu(aliz)ação dessa forma-sujeito-histórica pelo Estado, pelas instituições, pelos discursos.

É pelas formas de individu(aliz)ação que nos tornamos sujeitos de direitos e deveres pelo Estado. É também através das instituições que nos tornamos sujeitos responsáveis e donos de vontade. Doce ilusão que nos prende aos discursos e às instituições pelo modo como nos individu(aliz)am. Porém, como a autora diz, “é também aí que podemos pensar tanto a reprodução como a resistência, a ruptura e os movimentos (dos sujeitos, dos sentidos, da sociedade, da história etc.)” (Ibidem, p. 154).

Nessa direção, observamos que há um silenciamento dos docentes em relação às políticas públicas de ensino e em relação à formação que se dá em suas formas de assujeitamento. O conhecimento linguístico que circula nos manuais de ensino, livros didáticos, nos orientativos, nos currículos etc., são formulações que estão em circulação e nem sempre foram pensados pelos professores que estão nas escolas. Como já dissemos, o Estado toma o lugar da autoria. E como resultado disso, temos um mosaico de conceitos e fundamentos epistemológicos contraditórios, cujo efeito ideológico é produzir discursos hegemônicos em que predomina o quadro teórico político, que vem se formando desde os anos 60 e 70, em termos de repetição e deslocamentos: português através de texto, expressão do pensamento, instrumento de comunicação, expressão da cultura etc., como observamos em alguns dos documentos citados.

É importante lembrar que é pela linguagem que o Estado articula o conhecimento e a ciência na formação do docente. Nogueira e Dias (2018), citando Lecercle (2004)<sup>17</sup>, assinalam que o discurso político burguês prefere a ‘língua de algodão’ à noção de ‘língua de madeira’<sup>18</sup>. As autoras retomam os conceitos de língua de algodão, a partir de Huygle (1991, 2018, p. 33)<sup>19</sup>, que a define como “a que tem resposta para tudo porque ela não enuncia nada. É uma língua de poder, consensual por excelência.”

Ao se referirem à constituição do sujeito, a ‘língua de algodão’, própria do neoliberalismo, quando posta em relação com a ‘língua metálica’, pode configurar-se de outra maneira. A partir do texto de Gadet e Pêcheux [1981], *A língua inatingível*, as autoras destacam a definição de ‘língua metálica’: “se há uma língua fascista, é a língua metálica, que não funciona pela censura/repressão explícita e, sim, pela imposição de que se diga x, se faça x.” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 34).

Nesse sentido, compreendemos que a ideologia dominante da sociedade neoliberalista apaga a possibilidade dos sentidos outros, da interpretação. Podemos trazer, como exemplo, os efeitos produzidos por essa ‘língua de algodão’, nas avaliações semestrais do Ensino Fundamental (Ciclo de Formação Humana), realizadas nos sistemas (SigEduca/MT), através do módulo GED da Seduc/MT, que subsidia o trabalho pedagógico e compõe o registro da vida escolar dos alunos ao longo do ano letivo. No sistema, o professor avalia seus alunos pelos Objetivos de Aprendizagem, elaborados com base nos PCNs/1995, BNCC/2018 etc. Desse modo, o trabalho do professor em sala de aula está atrelado ao sistema de avaliação, ou seja, diga x e faça x.

Assim, cada vez mais o professor é cerceado na sua autonomia profissional. Ainda na formação inicial, são apresentadas ao formando as diferentes concepções de língua no livro didático que, muitas vezes, é sua única ferramenta, e no qual estarão presentes as orientações que devem ser trabalhadas/enfatizadas e que delimitam sua compreensão de língua/leitura.

Há um direcionamento sobre como e o quê ensinar. Como um exemplo disso, trazemos um recorte de uma atividade do livro *Se liga na língua: leitura, produção de texto e*

---

<sup>17</sup> LECERCLE, J.-J. *Une philosophie marxiste du langage*. Actuel Marx, Confrontation. Paris: PUF, Presses Universitaires de France, 2004.

<sup>18</sup> Conforme as autoras (2018, p. 33), é “aquela pela qual se produzem estereótipos e repetições na linguagem dos políticos sustentados/escondidos atrás de formulações prontas, usadas por líderes do movimento operário em declínio”.

<sup>19</sup> HUYGHE, F.-R. *La Langue de coton*. Paris, Laffont, 1991.

linguagem, do 7º ano do Ensino Fundamental<sup>20</sup> (3º. Ciclo), dos autores Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi. O livro, com as adequações da BNCC/2018, é um manual do professor (2018), e faz parte dos exemplares postos em avaliação aos professores de uma escola estadual da cidade de Cáceres/MT, cuja finalidade é a escolha do livro didático. A obra traz como concepção de leitura a perspectiva cognitivista/interacionista em que “a **leitura** é considerada um **processo interativo**, no sentido de que os diversos conhecimentos do leitor interagem em todo momento **com o que vem da página** para se chegar à compreensão”. (KLEIMAN, 1989, p. 17, Negritados nossos).

Tal perspectiva considera a leitura como um processo mental-cognitivo complexo, que se sujeita a um trabalho interativo e compensatório de constituintes internos e externos à prática leitora. Nesse sentido, o trabalho com a língua e a leitura permanece no nível da informação, da língua na relação com ela mesma, ou seja, **com o que vem da página**. O sentido não está somente na estrutura, mas nas relações. A língua é a base, mas é no sujeito que se encontram as formações discursivas, que permitem a distinção dos sentidos.

Vamos à atividade:

**Textos em conversa**

O gênero textual verbete exige a habilidade de definir, isto é, indicar com precisão o sentido de algo. Você lerá agora um poema que apresenta uma definição. Foi escrito pelo poeta maranhense Ferreira Gullar (1930-2016).

**A estrela**

Gatinho, meu amigo,  
fazes ideia do que seja uma estrela?  
Dizem que todo este nosso imenso planeta  
coberto de oceanos e montanhas  
é menos que um grão de poeira  
se comparado a uma delas  
Estrelas são explosões nucleares em cadeia  
numa sucessão que dura bilhões de anos  
O mesmo que a eternidade  
Não obstante, Gatinho, confesso  
que pouco me importa  
quanto dura uma estrela  
Importa-me quanto duras tu,  
querido amigo,  
e esses teus olhos azul-safira  
com que me fitas

In: FERREIRA GULLAR et al. *Poesia*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992, p. 65.

**Biblioteca cultural**

Conheça a biografia do poeta no site da Academia Brasileira de Letras. Ali também está o discurso que ele fez quando foi eleito "imortal".

1. Sugestão: **Estrela** (es.lra, to) s.f. explosão nuclear em cadeia numa sucessão que dura bilhões de anos. Verifique se os alunos sabem a entrada no singular.

4. O Gatinho é chamado de amigo e de querido: o eu lírico fala diretamente com ele, criando intimidade, enquanto a estrela é um assunto, tratado com linguagem objetiva.

**Questão 3** – A figura do eu será explicada no Capítulo Neste momento, basta que o nome dado a ele está falando no poema, é ficcional, que não necessariamente é o poeta.

51

<sup>20</sup> Os livros didáticos referentes ao Ensino Médio, com as alterações da BNCC, se encontram em processo de formulação.

Fonte: WILTON, Ormundo; SINISCALCHI, Cristiane. *Se liga na língua: leitura, produção de texto e linguagem: manual do professor*. 7º. Ano, São Paulo: Moderna, 1989.

Os autores propõem, nessa atividade, que o aluno encontre no texto-poema o sentido de algo próprio do gênero textual *verbete* que, nesse caso, é a definição. A orientação dada ao professor para a leitura desse poema é que, ao lê-lo, o aluno encontrará uma definição. Veja que o sentido pode ser encontrado. E, para isso, enumeram-se oito questões:

1. A terceira estrofe do poema define o que é uma *estrela*. Transforme-a num *verbete* de dicionário linguístico.
2. Identifique os seres que, nesse poema, equivalem a *eu*, *tu* e *ela*.
3. A linguagem é mais objetiva quando o *eu* lírico fala de *ela* ou de *tu*?
4. Agora conclua: de que modo a linguagem é responsável pela impressão de afastamento em relação a *ela* e de intimidade com *tu*?
5. O que significa a expressão *fazer ideia*, do segundo verso?
6. Observe o conteúdo das estrofes 2, 3 e 4 como elas se relacionam com a primeira estrofe?
7. A partir da quinta estrofe, percebemos que definição da estrela é um pretexto para o *eu* lírico expressar um sentimento? Qual?
8. O título “A estrela” passa, então, a se referir a duas ideias. Quais seriam?

Primeiro, sublinhamos que a página do livro inclui, além das orientações e sugestões de respostas, as competências e habilidades propostas na BNCC/2018 do ensino fundamental, ‘facilitando’ o planejamento e a avaliação do professor, conforme o documento. Em outras palavras, o que está fortemente posto nesse gesto de ‘facilitar’ é a des-autor-ização do professor. Ele é censurado na sua condição de professor habilitado e enquanto autor de suas aulas. Agora, são as competências e habilidades o diretor principal do trabalho pedagógico. Fora dessa condição de ensinar, assinalamos com Silva (2018), o fracasso escolar e os problemas de linguagem são produtos da incompetência, e acrescentamos, da ineficiência de alunos-professores, pois é assim que os define o Grupo do Banco Mundial (2017). O trabalho com a língua divide os sujeitos – privilegiados e populares – numa contradição linear e nas línguas que falam.

Em relação a essas questões, tomamos as palavras de Silva (2018, p. 126):

Uma representação logicista, por outro lado, se concentra diretamente na questão do significado, sujeito e comportamento, trabalhando na relação entre linguagem e cognição do ponto de vista da comunicação. (Tradução nossa).<sup>21</sup>

Como podemos observar, a perspectiva cognitivista tem como método a didatização de teorias, trabalhando os exercícios pela metalinguagem, propondo o ensino da língua portuguesa como disciplina, sugerindo estratégias, conteúdos, atividades, recursos para o desenvolvimento das aulas, apresentação de exemplos, orientando como a leitura e a escrita devem ser realizadas. É essa a forma como o Estado, pelos processos de individu(aliz)ação, retira o professor da sua forma sujeito-leitor, da sua função-autor.

Segundo a BNCC/2018, a linguagem é “uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história.” (BNCC, 2018, p.67). Como nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), a BNCC assume a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. A linguagem como interindividual, interativa, que tem uma função específica: a interlocução nas práticas sociais. Uma compreensão um tanto pragmática de sujeito e língua, que tenta organizar o relacionamento da Linguística com as Ciências Humanas.

Conforme Silva (2018, p. 127),

Seguindo caminhos próprios do logicismo e do sociologismo, essas materialidades linguístico-discursivas ajudam a construir um quadro teórico-político adequado, que não é uma simples reprodução ou transposição do discurso acadêmico. Essa estrutura é instalada em diferentes discursividades como evidência, o que contribui para a produção de um consenso como um produto histórico estruturado e para a estruturação de práticas pedagógicas. (Tradução nossa).<sup>22</sup>

---

<sup>21</sup> “La représentante du logicisme, de l’autre côté, se concentre directement sur la question du sens, du sujet et de son comportement, travaillant le rapport entre langage et cognition du point de vue de la communication.” SILVA, Mariza Vieira da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l’espace scolaire bresilien: le logicisme et le sociologisme. *Revista Fragmentum*. Santa Maria (UFSM), Edição Especial, p. 126, jul./dez. 2018.

<sup>22</sup> “Suivant des chemins propres au logicisme et au sociologisme, ces matérialités linguistico-discursives aident à construire un cadre théoricopolitique propre, qui n’est pas une simple reproduction ou transposition du discours savant. Ce cadre s’installe dans différentes discursivités comme évidences, ce qui contribue à la production d’un consensus comme produit historique structuré et structurant des pratiques pédagogiques”. SILVA, Mariza Vieira da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l’espace scolaire bresilien: le logicisme et le sociologisme. *Revista Fragmentum*. Santa Maria (UFSM), Edição Especial, p. 127, jul./dez. 2018.

Temos, então, um quadro teórico-político que permeia toda a produção científica de documentos, manuais pedagógicos, sustentados por uma formação ideológica capitalista dominante, que se realiza na projeção de inúmeras formações discursivas, formando um complexo dominante: formação discursiva da desigualdade, formação discursiva dos marginalizados, formação discursiva do mercado, formação discursiva da (des)valorização profissional, formação discursiva da qualidade, formação discursiva das competências e habilidades etc. Tal complexo é a manifestação na linguagem, afirmando que regamente o capitalismo exerce sua dominância, subjugando as contradições. (ORLANDI, 2017b).

É nesse sentido que o sociologismo trabalha de forma sempre generalizada, diversa, múltipla, as questões sociais e linguísticas pelo discurso sobre os analfabetos, os alfabetizados, os proficientes, os não proficientes, os capazes, os incapazes, os eficientes, os ineficientes, os iguais, os diferentes etc. Elaborando uma série de oposições referentes às dimensões individuais e sociais diversas e peculiares que, no decorrer da história, se mumificam. Conforme Silva (2019),

Trata-se de um discurso pseudocientífico que apaga a cientificidade do científico. Silencia as Ciências da Linguagem e seus diferentes domínios cada uma com seus objetivos próprios e seus conceitos, sua teoria e suas metodologias. Dessa forma, não se difunde um pensar científico rigoroso sobre línguas e seus efeitos. (SILVA, 2019, s/p).

Nessa perspectiva, entendemos que as ciências da linguagem e seus diferentes domínios são tomados nos documentos institucionais como um conjunto de teorias, métodos e afirmações com aparência científica, não como uma prática da significação do conhecimento que vai além da informação, comunicação. Passa-se a informação, mas não se trabalha os sentidos. Do mesmo modo, na universidade, a leitura é trabalhada para a informação, aquisição de conhecimento, não para a interpretação, que é silenciada pelas ementas e pelos planos de ensino.

No próximo capítulo passaremos às análises das ementas dos PPCs.

## CAPÍTULO 4

### A FORMAÇÃO EM LETRAS E O ENSINO DE LEITURA

Que a linguagem, como ferramenta, seja imperfeita é patente e não há mais quase nada a falar sobre isso, do ponto de vista científico, quero dizer. Enquanto instrumento de comunicação e de troca, do pensamento e da sua expressão, a linguagem acaba traindo o pensamento, por ser causa de mal-entendidos, de ilusões e de erros. (PAUL HENRY, 2013, p. 185).

No nosso percurso de leituras e análises para entender como a leitura se configura nos processos de formação do professor, compreendemos pelas análises discursivas que desenvolvemos até aqui, que o ‘ensino’ de língua portuguesa e de leitura, tornou-se uma forma de controle do sujeito, seja pelo jurídico, seja pelo econômico, seja pelo político. Por não pensarmos a leitura presa às palavras ou às informações do texto, consideramos que conforme a conjuntura mundial, nacional e regional, mudam as determinações históricas que também afetaram o modo como determinadas práticas de leitura nos cursos de Letras acontecem bem como os seus efeitos nas escolas.

Ao tomarmos, então, a constituição do saber linguístico da e sobre a língua como conhecimento sócio-histórico, tomamos os projetos pedagógicos de curso de Letras, doravante PPCs, enquanto textualização do saber sobre a língua, para entender como se constroem os discursos sobre estes saberes linguísticos a fim de compreender o imaginário do que significa ler. Nesse sentido, analisaremos como o ensino de leitura curricularizado nos processos formativos, estabilizam práticas do seu ensino, produzindo sentidos e fazendo significar os sujeitos professores de graduação e, supostamente, seus futuros alunos na escola.

Nosso gesto de interpretação sobre tais textos pauta-se na incompletude da língua, na falha, no equívoco enquanto funcionamento ideológico do discurso que se estrutura sob o modo da contradição. Conforme Orlandi (2014b, p.30), “Toda teoria é política e tem articulações complexas com a forma como o político dominante se significa na sociedade e na história.” Assim, entendemos que a ideologia que rege um país toma toda a sociedade e suas instituições pelo modo como o Estado administra o político. (ORLANDI, 2014b).

Nesse sentido, os PPCs de licenciatura em Letras se constituem das concepções instituídas pelas políticas públicas de ensino de língua e seu ensino que o Estado republicano,

pelo político - divisões e relações de poder simbolizadas, a fim de produzir o efeito de unidade linguística. Assim, todos os projetos estão em consonância com os documentos oficiais que os sustentam: LDB/1996, Parecer nº CNE/CES 496/2001, Resolução CNE/CP nº 02 de julho de 2015 dentre outros; além das normativas internas como o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) das universidades/instituições que os ofertam.

O acesso aos Projetos Pedagógicos de Curso de Letras selecionados para análise, encontram-se disponíveis na página oficial de cada instituição. São eles: 1. Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa (UNEMAT), Sinop - MT, 2013 (implantado em 1990, p. 05); 2. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Letras/Português (UEMG), Passos - MG, 2016 (implantado em 1970, p. 04); 3. Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Língua Portuguesa (UERN), Patu - RN, 2018 (implantado em 2012, p. 12); 4. Projeto Pedagógico do Curso Letras Português (UNESPAR), Apucarana - PR, 2018 (implantado em 2013, p. 05); 5. Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura (UERR), Boa Vista - Roraima, 2018 (criado em 2006).

Assinalamos que conforme o art. 2º da Resolução 18/CNE/CES, de março de 2002, o projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecido pelos cursos de Letras deverá especificar o seguinte:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores básicos e os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação.

Essas especificações estão em consonância com as habilidades e competências descritas no Parecer CNE/CES nº 492/2001, que analisamos no Capítulo 3 desta pesquisa. O perfil do formando constitui-se de competências e habilidades, que, como vimos, devem oferecer ao formando o domínio da língua portuguesa ou de uma outra língua estrangeira; reflexão crítica sobre a linguagem e perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias; conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem; domínio dos métodos e técnicas pedagógicas; preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado etc. (BRASIL, 2001).

Todos os PPCs de Letras, que constituem o *corpus* desta pesquisa, configuram-se a partir da Resolução 18/CNE/CES/202 e do Parecer CNE/CES nº 492/2001. Observamos que o documento prescreve, em nível nacional, as competências e habilidades específicas da formação, inclusive os conteúdos básicos que têm a ver com a estrutura do curso e das formas de avaliação, posto que não se percebem espaços nas especificações para discutir modos de avaliação por dar visibilidade a algo já dado/conhecido. Portanto, no que tange ao nosso propósito de pesquisa, veremos como esses documentos vão constituindo a ciência da linguagem.

Assim, propomos uma prática discursiva de leitura e interpretação de algumas ementas dos referidos PPCs que formam o conjunto das disciplinas obrigatórias dos cursos de Letras dessas unidades acadêmicas. É pelo batimento entre descrição e interpretação que nosso texto se constrói. No entanto, é preciso relevar que o *corpus* em AD é instável e provisório, uma vez que não segue critérios empíricos, mas teóricos discursivos. Desse modo, o que vamos analisar são estados de um processo discursivo sem a pretensão de um efeito de conclusão, de esgotar o gesto de leitura, porém estabelecendo relações com outros estados, significativos do mesmo modo, desse processo. (ORLANDI, 2003b).

#### **4.1 Bacharelado ou Licenciatura?**

A partir da HIL, vamos refletir sobre a titulação de licenciado e/ou bacharel. A universidade brasileira segue tal como a concebemos em sua estrutura e forma de organização desde 1930, quando os cursos ofereciam apenas a formação em bacharel.

É importante para nós historicizar os conceitos de bacharelato e licenciatura para entendermos o funcionamento dos cursos de formação inicial docente. A institucionalização das licenciaturas como *lócus* da formação de professores em nível superior foi um processo longo e demorado. No Brasil essa institucionalização se deu perpassada por aspectos políticos, econômicos e sociais. Contudo, a preocupação com a formação do professor surgiu, de forma mais marcante, após a independência, logo que se colocou em discussão a abertura e a organização da instrução popular.

Consideramos nossos apontamentos a partir dos anos 30 do século XX, quando aparecem os primeiros cursos de formação de professores considerados como licenciatura. Assim, entre os anos de 1931 a 1939, foram criadas várias unidades de ensino nos diferentes

projetos de universidade, inserindo, nesse contexto, diversas formas de organização de instituições dedicadas à formação de professores.

Conforme Fiorin (2006, 14), o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, através da Reforma Francisco Campos, determinou um único modelo a ser considerado pelas universidades do país. Assim, com base no Estatuto das Universidades Brasileiras, promulgado pelo governo provisório de Getúlio Vargas, em 1931, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi criada, no Rio de Janeiro, pelo Decreto 19.852, de 11/04/1931, e, em São Paulo, pelo Decreto 6.283, de 25/01/1934, cria-se a Universidade de São Paulo (Art. 3º). Esta faculdade seria responsável pela qualificação de indivíduos **capazes** de exercer o magistério. Assinalamos que esse acontecimento histórico é marcado pelas políticas de um governo autoritário, implantado sob a ditadura, conhecida como “Estado Novo”.

Nesse sentido, essa faculdade se organizava em três seções: a de Filosofia, a de Ciências e a de Letras. A de Ciências compreendia os cursos de Ciências da Matemática, Ciências Físicas, Ciências Químicas, Ciências Naturais, Geografia e História e Ciências Sociais e Políticas; a de Letras se subdividia em Letras Clássicas e em Português e Línguas Estrangeiras. (FIORIN, 2006).

Nesse mesmo governo, através da Lei nº 7.462, de 05/07/1937, estrutura-se a Universidade do Brasil, que, aliada à Faculdade Nacional de Educação (ao ser padronizada pelo Decreto-Lei Nº 1.190 de 04/04/1939), contava com uma seção de Pedagogia estruturada de um curso de 03 (três) anos, que concedia ao aluno o título de bacharel em Pedagogia. Entretanto, essa seção incluía o curso de Didática com a duração de 01 (um) ano que, uma vez cursado pelos bacharéis do curso de Pedagogia, estariam aptos para o magistério e receberiam, desse modo, o título de licenciado. Assim, através desse decreto, as licenciaturas surgiram a partir da conhecida fórmula 3 + 1.

Nas palavras de Santos e Mororó (2019, p. 05),

A formação de professores em nível superior estava, portanto, diretamente vinculada aos cursos de bacharelado das Faculdades de Filosofia, Ciências e Letras. Isto é, o aluno não ingressava em um curso para fazer licenciatura. Sua finalidade era ser um bacharel, uma vez que, ao final dos três anos de curso, esse aluno obtinha o diploma de bacharelado. Aqueles que pretendiam postergar os estudos ou tinham vocação para o magistério, viam a possibilidade de licenciar-se, mediante as disciplinas da área pedagógica, por um período de um ano. Ou seja, a decisão de se tornar professor poderia ser tomada *a posteriori*.

Entendemos que os cursos de licenciaturas no Brasil se instituem por um decreto no bacharelado. Nesse sentido, podemos dizer que a formação do professor funciona pela memória da formação em bacharel. A licenciatura, então, se constituiu como uma prótese do bacharelado já que a formação docente se tratava de uma complementação pedagógica. Logo, para ser professor de ensino secundário, bastava acrescentar mais um ano de curso de Didática para que, assim, o indivíduo passasse a ‘ensinar’. Essa condição encontra-se no artigo 49 do Decreto-Lei nº 1.190, de 04/04/1939, que prescreve à Faculdade Nacional de Filosofia: “Ao bacharel, diplomado nos termos do artigo anterior, que concluir regularmente o curso de didática, referido no art. 20 desta lei, será conferido o diploma de licenciado no grupo de disciplinas que formarem o seu curso de bacharelado.” (BRASIL, 1939).

Os autores afirmam, citando Romanelli (2007 *apud* SANTOS; MORORÓ, 2019), que nesse momento, os cursos de Filosofia, Ciências Sociais e Pedagogia provocam, por desvios da expansão do ensino superior, um crescimento desordenado das Faculdades de Filosofia, pois os cursos tinham como finalidade a formação de profissionais para as carreiras ligadas à pesquisa e à formação dos profissionais para a função do magistério secundário.

Borges, Aquino e Puentes (2011) assinalam que o número de escolas secundárias e de alunos era bem pequeno, porém a criação das instituições para a formação desse profissional docente era algo imprescindível, uma vez que a prática de ensino era comumente exercida por profissionais liberais ou autodidatas.

Um outro acontecimento importante que impulsionou a expansão do sistema de ensino e exigiu maior escolarização foi a industrialização do país. No ano de 1968, a Reforma Universitária, instituída pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, definiu normas de organização e funcionamento do ensino superior, e tornou-se um marco regulatório da formação de professores. Com essa Reforma, as faculdades e os centros de educação das universidades adquirem um novo campo de estudos, razão pela qual tomam outras configurações as licenciaturas que estavam ligadas à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, e criam-se departamentos específicos de cada área do conhecimento: um espaço de formação pedagógica. De tal sorte que se constituíram os cursos de Licenciatura curta e os de Licenciatura plena destinados a formar os professores para ensinar nas séries finais do 1º grau e no 2º grau respectivamente. (SANTOS; MORORÓ, 2019).

Com a criação dos institutos e departamentos, temos a consolidação das práticas de pesquisa nas Instituições de Ensino Superior-IES, visto que a “reforma da estrutura da

universidade possibilitou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa”. (PEREIRA, 2007, p.06 apud SANTOS; MORORÓ, 2019). Contudo, as atividades de ensino e a graduação aos poucos perdem importância em relação à pesquisa e à graduação, o que produziu um efeito contrário ao propósito de se formar para o ensino. Conforme Santos e Mororó (2019), a reestruturação das IES produziu um deslocamento de privilégios. Nas palavras dos autores (Ibidem, p. 06), “O poder que ora se centrava nas cátedras, passa ao domínio da pesquisa, da pós-graduação e do bacharelado. O ensino, a graduação e as licenciaturas ficam na condição de dominadas”.

Nesse sentido, observamos que as instituições precisam, ao mesmo tempo, dedicar-se à pesquisa e a promover a formação pedagógica nos cursos de Licenciaturas e de Pedagogia. (VICENTINI; LUGLI, 2009 apud SANTOS; MORORÓ, 2019). Condição essa que, ainda hoje, pode ser observada em muitos cursos de graduação, em que, recorrentemente ouvimos dizer que as instituições formam ‘bons pesquisadores’, mas não ‘bons professores’, um equívoco que pode levar à compreensão de que para ser professor não é necessário o exercício da pesquisa. Para Santos e Mororó (2019),

a mudança ocorrida no campo da formação de professores no contexto da reforma universitária dos anos 1960 e início dos anos de 1970, apesar da mobilização dos estudantes e professores, não foi a resposta política que almejava a implantação de políticas públicas de formação docente. A mudança foi resultado de um conjunto de medidas emergenciais, de caráter administrativo e organizacional, orquestradas pelos técnicos norte-americanos, que de acordo com MEC-USAID, por ocasião das assessorias, determinaram as soluções para superar a demanda de formação de professores pertinente ao projeto educacional do período. (SANTOS e MORORÓ, 2019, p. 08).

É nesse sentido que, nesta pesquisa, compreendemos que, desde o início, as políticas públicas de formação docente se constituem por políticas não só nacionais, mas internacionais, como os acordos com a United States Agency for International Development – USAID. Esses acordos inseriam-se num contexto histórico, extremamente marcado pelo tecnicismo educacional da teoria do capital humano, ou seja, o desenvolvimento econômico alcançaria seus objetivos através da educação. Nessa direção, a assistência financeira para a educação e o trabalho prestado pelos técnicos norte-americanos objetivava garantir a adequação do sistema educacional aos interesses da economia internacional. Esses acordos não significaram mudanças diretas na política educacional, porém exerceram forte

atravessamentos discursivos nas formulações e orientações que, posteriormente, conduziram o processo de reforma da educação brasileira na Ditadura Militar. Entre elas estão a Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, imprescindíveis na reforma universitária imposta pela Lei nº 5.540/1968, que fixou as normas de organização e funcionamento do Ensino Superior e sua articulação com a escola média, bem como a reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/1971). Portanto, esses acordos visavam a reformas imediatas e não a uma mudança de postura.

Segundo Santos e Mororó (2019, p. 15),

Essa reforma das universidades proporcionou a criação das faculdades/departamentos nas respectivas áreas, desvinculou, nos aspectos formais, as licenciaturas dos bacharelados. Por outro lado, promoveu a aceleração da formação de professores em cursos de licenciatura curta, a qual manteve o mesmo dilema do sistema 3+1, que agora diluído ao longo do curso, acabou por priorizar os conhecimentos específicos em detrimento dos conhecimentos pedagógicos, colaborando de tal maneira, com a precarização da formação didático pedagógica dos professores.

Diante do exposto, ressaltamos alguns impasses enfrentados pelos cursos de licenciatura desde o princípio e que, atualmente, não encontraram resultados significativos: a questão da fórmula 3+1 que, mesmo com a promulgação da LDB nº 4024/61, a partir da qual as resoluções do Conselho Federal de Educação determinam a extinção do modelo de licenciatura baseada neste formato. Desse modo, a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura segue, de forma diluída ao longo dos cursos e, em muitas instituições brasileiras, funcionam, dentro do mesmo curso, essas duas modalidades de formação. Esta relação impõe à instituição uma dupla postura, ou seja, a de propor a formação de professores, mas que, na grande maioria, privilegia a formação do pesquisador.

Para Santos e Mororó (2019), as licenciaturas não apresentam mudanças significativas na sua estrutura e no seu reconhecimento político-social, ao longo da história de desenvolvimento das políticas de formação de professores no Brasil. Atrelada ao modo de produção capitalista, a licenciatura sempre foi acessível para um pequeno grupo de elite dominante, a fim de administrar o capital do país e formar mão de obra barata para trabalho conforme os objetivos do capital.

#### **4.2 A Formação Inicial Docente: a Leitura nos PPCs de Letras**

Formular um discurso sobre a leitura nos processos de formação do professor e, por conseguinte, do professor como leitor, é uma prática que, às vezes, parece ter sido silenciada nesse processo. Desde a colonização até os nossos dias, nossa história de leitura vem sendo atravessada por uma compreensão de língua ocidental pragmática – o português do Brasil como uma contextualização do português de Portugal –, instrumentalizada com dicionário e gramática, o que garante a sua unidade imaginária cuja escrita tem suas raízes no latim.

Nas palavras de Nunes (2003, p. 25), “O sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória social de leitura. Ele já esteve na Idade Média, predominantemente, localizado no espaço religioso. Na época moderna, ele pode ser localizado entre o espaço do literário e o do científico.” Dessa forma, através do gesto de interpretação de algumas disciplinas do curso de Letras, pelo efeito de evidência, vamos expor a opacidade dos processos discursivos, dando visibilidade aos discursos que estão na base da formação docente para compreender como se reverberam na escola.

Na produção de um conhecimento sobre a língua, as políticas de língua e seu ensino, existe um jogo contraditório. Conforme Orlandi (2002, p. 96), “Trata-se de uma relação tensa, mas necessária entre a forma logicista de um sistema jurídico concentrado em um centro único e a forma sociologista de uma absorção negociada da diversidade”. Uma língua, como a nossa, possibilita a condição de existência dual que se põe numa relação necessária e dinâmica de uma língua nacional e de uma língua do Estado. Ou seja, temos uma diversidade de línguas no território brasileiro, mas há uma que é legitimada pelo Estado.

Os PPCs de Letras se constituem de saberes metalinguísticos que estão à disposição da sociedade e sua formulação deriva de um determinado lugar teórico-científico. Orlandi (2002) afirma que o argumento de cientificidade do Estado afeta a questão da língua e do saber sobre ela. E, desse modo, recai sobre a questão do ensino na escola e, nós diríamos, sobre a formação na universidade também. Com a Linguística, a língua é tratada no âmbito da ciência, e sua relação com as instituições é determinada pelo conhecimento gramatical no ensino/aprendizagem da língua materna.

Conforme Orlandi (2002, p. 195), “Na organização do saber, há duas disciplinas que estão ligadas ao desenvolvimento do ensino da gramática na Universidade: a) a Filologia (românica e portuguesa) e b) a Linguística.” Nesse sentido, historicamente, a gramática é dominante no estudo científico da língua.

Partimos do pressuposto de que não é possível separar “o gesto de autoria de escrita, do gesto de leitura.” (PFEIFFER, 2017)<sup>1</sup>. As sequências linguístico-discursivas que, logo analisaremos, compõem um conjunto de disciplinas que, pela regularidade, tomamos como sendo aquelas que tocam especificamente as noções de língua/leitura, texto e sujeito advindas de diversas teorias linguísticas. É pela Linguística enquanto ciência, que tem por objeto a linguagem verbal e escrita (ORLANDI, 2003a), que as sequências linguístico-discursivas foram consideradas. Para nós não é possível refletir sobre o trabalho de leitura, desconsiderando a noção de língua. Compreendemos que o modo como a língua é tomada nos processos discursivos incide sobre o modo como a leitura é trabalhada, seja na universidade, seja na escola. Deixamos claro que todas as disciplinas dos cursos de Letras implicam na leitura, no entanto, a questão é: a quê leitura estamos falando? É importante ressaltar que para a AD a leitura é tratada como gesto de interpretação, como prática discursiva. A leitura nas ementas dos cursos aparece de maneira disciplinarizada. O que queremos propor com as análises é pensar a possibilidade de uma leitura que se manifeste ou se trabalhe para além desse processo de disciplinarização de um certo conteúdo, mas como a podemos tratar na relação com a exterioridade das práticas sociais.

Pensamos as análises por curso por se tratar de regiões diferentes, cujas noções de leitura são igualmente diversas. Assim, encontramos noções em que a leitura é tomada como ativa, analítica, crítica, discursiva, interativa, tradicional, não linear, intertextual, intencional, irônica, ambígua, clara, comunicativa, dentre outras. Nosso gesto de interpretação incide sobre o conteúdo proposto na ementa e nas competências e habilidades, por entendermos que se trata de um só conjunto de sentidos que se relacionam para formar uma unidade.

### **4.3 Competências e Habilidades**

É entorno da concepção cognitiva da linguagem que as competências e habilidades da ‘formação’ do ensino básico e do ensino superior se organizam. Nas palavras de Orlandi (2014b, p.25-26), “introduz-se o sujeito e o ‘contexto’ na reflexão, mas privilegia-se a comunicação e o aspecto cognitivo de um sujeito das intenções, e que não é determinado pelas condições de produção nem interpelado pela ideologia.” Pelas regularidades contidas

---

<sup>1</sup> Transcrito do vídeo *Recortes em leitura na perspectiva da Análise de Discurso materialista*. Bauru: Programa de Mestrado Profissional em Educação Unesp/Bauru, 2017. (Participação em vídeo – produto do Mestrado Profissional em Educação da Unesp sobre Leitura Discursiva).

num e outro PPC, destacamos algumas competências e habilidades do PPC de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop/2013, Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa (p. 18 - 19); do curso de Letras da UEMG/2016, competências e habilidades do curso de Letras da Unidade Acadêmica de Passos, Licenciatura em Letras/Português (p. 19 -20); do curso de Licenciatura em Letras/Português da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/2018; do curso de Letras da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN/2018, habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas; do curso de Letras Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura - UERR/2018.

Lembramos que essas competências estão alinhadas às competências do Parecer CNE/CES nº 492/2001 que analisamos acima. É importante assinalar, que o modo como organizamos as sequências linguístico-discursivas implica em uma maneira de ler o arquivo, ou seja, numa forma de compreender a língua/leitura, o texto e o sujeito inscritos na materialidade discursiva desses objetivos. Essas reflexões supõem considerar uma ética linguística pela qual as políticas linguísticas “compreendida como uma política sobre a língua e a produção de conhecimento” (ORLANDI, 2002, p. 96), tomam distintas posições: a *unidade como valor* (razões do Estado e Instituições); a *dominação como valor* (razões que regem as nações entre povos, Estados); a *diversidade como valor* (razões relativas aos falantes). (ORLANDI, 2002).

Seguimos, então, com as sequências linguístico-discursivas de competências e habilidades dos cursos de Letras.

## **SD 01**

**“a) Compreender, avaliar e produzir textos de tipos variados em sua estrutura, organização e significado – domínio do uso da língua portuguesa e/ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos e sua articulação interdisciplinar”.** (UNEMAT, 2013).

**“e) Dominar o uso da Língua Portuguesa em sua variante padrão,** bem como compreender **criticamente as variações linguísticas,** oral e escrita, nas vertentes sincrônica e a diacrônica” (UNEMAT, 2013).

**“I. Domínio do uso da língua, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”.** (UEMG, 2016).

**\*“Usar proficientemente a língua portuguesa** nos contextos oral e escrito”. (UNESPAR, 2018).

**“f. Compreensão dos papéis e funções da língua em si mesma e no seio da vida social e simbólica.”** (UERN, 2018, p. 27 - Negritados nossos).

Essa sequência toca a questão da língua e seu ensino quando pensa a produção e recepção de textos. Como podemos observar, nessa sequência linguístico-discursiva há, em relação ao texto, uma preocupação com a **estrutura, organização e significado**, cujas noções estão em relação a compreender, avaliar e produzir textos, visto que a **representação oral e escrita são manifestações**, e o texto é constituído de dois processos – **recepção e produção**, que se articulam de forma **interdisciplinar** pelo uso. Logo, a formação do professor se inscreve em teorias que descrevem e pragmatizam tanto a noção de língua quanto a de sujeito e texto.

Ora, não há como dividir o texto em recepção e produção, pois a interpretação não se inscreve na dicotomia oral e escrita. Interpretar é contígua da língua e do sujeito. Não há um antes e um depois e muito menos contextos de atuação. Contextos são sócio-históricos e de atuação que se inscrevem no uso, numa relação teórica e prática que são determinadas por competências específicas. Nesse sentido, Orlandi (2001) afirma que o texto não é uma unidade fechada, mas aberta, enquanto objeto simbólico, para múltiplas possibilidades de leituras que manifestam o processo de textualização do discurso que se produz sempre pelas ‘falhas’.

Outra regularidade bastante forte nessa SD é o uso da palavra ‘**domínio**’ sempre relacionada ao uso da língua observados nos itens a- **domínio do uso da Língua Portuguesa**, e- **Dominar o uso da Língua Portuguesa** (UNEMAT, 2013) e I- **Domínio do uso da língua, nas suas manifestações oral e escrita** (UEMG, 2016). Essa palavra é determinante e produz sentidos de comando, controle, autoridade, poder, soberania etc. Essa forma de domínio da língua nos move para uma compreensão de língua estática, gramatical, objetiva e de um sujeito de intenções.

Orlandi (2014b, p. 81) afirma que “A norma padrão resulta de uma estabilização da língua produzida em certo momento de sua história na sociedade e praticada na escola e nos livros didáticos como modelo. Não se pode pensar a norma padrão sem pensar a relação língua nacional, a língua oficial, as línguas maternas etc.” Portanto, dominar o uso da língua ou da variante padrão, supõe inscrever-se numa formação discursiva dominante que coloca o sujeito num ensino de leitura onde se cobrará na escrita estrutura, organização, paragrafação,

coerência, coesão, argumentação, não contradição, continuidade, unicidade etc., na variedade padrão.

Quanto ao modo de uso da língua **proficientemente**, entendemos que se trata da relação língua imaginária que funciona, como vimos no Capítulo 1, de forma sistematizada, engessada nos livros de gramática e livros didáticos. Nossa sociedade se movimenta pela informação que produz um imaginário do completo, do fixo, do preciso, do exato. Apaga-se o real da língua, o real da história. Para a AD, na língua não há uma relação palavra/palavra, posto que o conhecimento precisa da incompletude, da falta, do claudicar do sujeito e dos sentidos. É justamente sobre essa relação da linguagem com o conhecimento que precisamos considerar e por em prática nos PPCs de Letras e, pelos professores nas escolas.

Na última competência os **papéis e funções da linguagem** que aparecem na letra f-/UERN, chamam a atenção para a compreensão deles não só na língua **em si mesma**, ou seja, uma compreensão metalinguística, mas **no seio da vida social e simbólica**. Nessa perspectiva, não se trata de transposição, mas de compreendê-las num e noutra espaço, isto é, na **vida social** (uso da linguagem e suas funções) e **simbólica** (gramática). Contudo, trata-se de papéis e funções da linguagem. Nesse caso, o futuro professor precisa entender que a linguagem tem papéis e funções. Essa compreensão inscreve o sujeito numa perspectiva cognitivista do uso da linguagem que prima pela abordagem comunicativa da língua com condição para compreendê-la e ensiná-la.

## **SD 02**

“b) **Ler e interpretar enunciados em diferentes linguagens demonstrando domínio dos conteúdos** a serem socializados nos diferentes contextos de atuação”. (UNEMAT, 2013).

\* “À valorização do **processo de leitura e escrita como formas de alcançar o letramento acadêmico e a autonomia profissional**”. (UERR, 2018 - Negritados nossos).

**Ler e interpretar**, nessa via de reflexão, nos permite dizer que a leitura é atravessada pela história do ensino de língua no Brasil que orienta professores para um ‘ensino’ de leitura presa ao texto. A noção de leitura parafraseada pela recepção do texto, ainda, encontra-se encadeada à literalidade produzida historicamente. A leitura na AD trabalha com a possibilidade da multiplicidade de sentidos, o que é próprio da natureza da linguagem. Por outro lado, em condições de produção específicas, um sentido pode ser dominante em relação

aos outros. Conforme Orlandi (2012, p.61), “Uma sugestão pedagógica seria os professores proporem uma organização curricular que fosse capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história de leitura.” No entanto, o que vemos é que a leitura segue atrelada à noção de conteúdo: **demonstrando domínio dos conteúdos.**

Discursivamente, a leitura e a interpretação são produzidas em “condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta” (Ibidem, p. 114). Os sentidos, enquanto parte de um processo, são construídos a partir dos confrontos de relações sócio-históricas atravessadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Eles são produzidos num contexto, porém não se fecham nele, pela historicidade, há passado e se lançam num futuro. (Ibidem).

Temos nessa SD a leitura como **valor acadêmico e de autonomia profissional.** Pensando no quadro de regulamentação da produção de discurso de que falou Foucault (1971), Souza (2003, p.128) assinala que,

a constituição de um perfil de leitor na universidade equivale historicamente a procedimentos de controle, seleção, organização e redistribuição, cuja finalidade, conforme diz o filósofo referindo-se à ordem discursiva das instituições acadêmicas, é deter a força e os perigos do discurso, enfim, de “dominar seu **acontecimento aleatório**, esquivar seu peso, sua temível materialidade”. (Negritado nosso).

Nesse sentido, Souza (2003) traz a baila essa discussão da domesticação do “acontecimento aleatório”, tanto da leitura quanto do sujeito. Segundo o autor, “a política pedagógica vigente, a produção acadêmica pressupõe uma determinada posição de leitor, posição fora da qual não se produz leituras e escritas destinadas a alimentar a construção do saber”. (SOUZA, 2003, p. 129). Por isso, entendemos que não é pela falta, mas pelo excesso que as coisas a saber funcionam na formação, logo não se trata de adquirir conhecimento, informação. Parafraseando Souza (2003) trata-se de pensar a leitura enquanto prática discursiva convertida em objeto de saber que faz com que a leitura só se torna visível e interpretável enquanto acontecimento discursivo.

### **SD 03**

“c) **Refletir analítica e criticamente acerca da linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico**”. (UNEMAT, 2013 - Negritado nosso).

**“II. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico”.** (UEMG, 2016).

• **“Ao posicionamento crítico sobre as diversas linguagens e suas manifestações específicas, considerando a língua como fato social, histórico, psicológico, cultural e ideológico; a percepção de contextos pluriculturais e a articulação deles com a constituição dos discursos.”** (UERR, 2018 - Negritados nossos).

Nessa sequência, vejamos que a língua está posta em relação às diversas correntes nos dois primeiros objetivos: c) **refletir analítica e criticamente acerca da linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; II. Reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico:** diferentes modos de compreender a língua, colocados de forma simplificada. O que significa, por exemplo, tomar a língua como fenômeno psicológico? Nessa compreensão significa tomar a língua em uma relação entre linguagem e pensamento. Pelo desenvolvimento da linguagem e do pensamento o ser humano biológico torna-se um ser capaz de se comunicar e de conviver socialmente. A partir dessa compreensão, sobrepõem-se todas as demais. A linguagem como fenômeno psicológico desempenha as funções como meio de comunicação, conhecimento científico, instrumento para a transmissão histórico-social-cultural, um posicionamento político etc. O ensino da língua/leitura é sustentado por uma prática educativa que consiste na formação cultural e psíquica, na formação da inteligência e da personalidade. E o trabalho do professor com a língua se inscreve numa prática intencional e sistematizada.

Para nós, afirma Orlandi, a linguagem é “mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. (ORLANDI, 2010, p. 15). Já “a língua tem sua ordem própria, mas só é relativamente autônoma (distinguindo-se da Linguística, ela reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da linguagem). (Ibidem, p.19)”. Desse modo, na AD não trabalhamos a língua como um sistema abstrato, mas a tomamos na relação com o mundo, considerando nas competências a produção de sentidos.

Ao conceber a linguagem/língua ao mesmo tempo como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico põe-se em relação diferentes teorias como se fossem as mesmas. Não se trata de **refletir criticamente**, mas ao contrário, trata-se de perceber e compreender as diferentes filiações teórico-ideológico que estão na base

de cada uma dessas acepções. Compreender a relação sujeito e língua pelo viés psicológico, educacional e cultural é muito complexo e tem efeitos que sobredeterminam a relação do sujeito com a língua, a leitura, o Estado e a sociedade. Assentam-se nessas acepções o indivíduo como responsável pela aquisição dos conhecimentos, de níveis de inteligência, da cultura como resultado de classes sociais, etc.

Distanciando-se dessas acepções significa pensar a linguagem enquanto estrutura e acontecimento. A linguagem tem de existir na relação necessária com a história (e com o equívoco). (ORLANDI, 2007a).

Nota-se uma paráfrase e/ou mesmo repetição entre as competências apresentadas nessa sequência linguístico-discursiva. Entretanto, é preciso alguns destaques, a exemplo, da forma como aparecem as competências e habilidades nas teorias e práticas que permeiam o tratamento da leitura. Desse modo, observamos que a leitura é apresentada como compreensão e interpretação de diversos gêneros textuais de forma que se posicionem **criticamente** frente às manifestações da língua como **fato social, histórico, psicológico, cultural e ideológico**. No entanto, a percepção de contextos pluriculturais devem estar articulados à constituição dos discursos que aparecem isolados e sem uma inscrição definida.

#### **SD 04**

“d) **Compreender gêneros e textos** em diferentes processos interculturais”. (UNEMAT, 2013).

• “**Produzir textos nas modalidades escrita e oral** (literários, técnicos, jornalísticos, dissertações etc.)”. (UNESPAR, 2018 - Negritados nossos).

Para essa sequência toca-nos **compreender os textos a partir dos gêneros** que propõe a relação língua e a leitura em termos de recepção e produção de textos. Conforme Souza (2003, p.131), “trata-se do gênero textual cujo objetivo é informar e expor ideias, e não convencer.” A literatura aparece também como conteúdo separado de outras relações e está sustentada pelo viés do repertório e do sistema linguístico que a remete à semiótica e estilística.

Salientamos que a produção dos textos está relacionada aos textos **literários, técnicos e científicos**, já a escrita é sempre um produto, um conteúdo, um modelo de. Em outras palavras, a produção de textos está sempre cerceada pelas *relações coesivas*, pelos conteúdos,

pela tipologia. Para a AD o texto é de natureza incompleta, pois a condição de existência da linguagem é a incompletude, o que muda completamente o modo de ver o sujeito e o sentido.

## SD 05

“h) **Relacionar textos literários da tradição com o repertório representativo de literaturas contemporâneas**”. (UNEMAT, 2013).

“III. **Visão crítica** das perspectivas teóricas adotadas nas investigações **linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional**”. (UEMG, 2016).

• “**Analisar e criticar textos literários e/ou artísticos associados à literatura, ampliando o seu repertório cultural**”. (UNESPAR, 2018).

• “**Conhecer as técnicas e estratégias** associadas ao ensino contemporâneo de língua e de literatura”. (UNESPAR, 2018).

• “**Compreensão crítica e teórica de textos literários em diálogo com outras áreas do conhecimento como a sociologia, a história, a filosofia, a psicanálise**, dentre outras interfaces”. (UERR, 2018 - Negritados nossos).

Tomamos essa sequência que trata da língua e da literatura para, também, refletirmos sobre a leitura. Observamos que a leitura nesse objetivo limita-se a **relacionar** textos literários da tradição com o repertório representativo de literaturas contemporâneas. O verbo relacionar convoca o leitor para uma leitura no interior do texto. Nesse sentido, relacionar supõe comparar, confrontar, associar, ligar, correlacionar etc. O leitor apenas toma o texto pelas suas ideias articuladas e as relaciona para o entendimento dos textos literários da tradição e os de literatura contemporânea. Desse modo, desconsidera-se a historicidade do texto, bem como a historicidade da própria ação da leitura, da sua produção. Relacionar, na perspectiva discursiva, reclama sentidos. Que sentidos podem ser lidos nessa relação de textos literários da tradição com o repertório representativo de literaturas contemporâneas? É preciso considerar que existe uma relação entre linguagem e exterioridade como constitutiva da leitura. (ORLANDI, 2012).

Em seguida, temos a expressão **visão crítica** que propõe que as perspectivas devem ser aquelas que **fundamentam a sua formação profissional**. Isto é, trata-se de aprender aqueles conteúdos que devem, posteriormente, serem aplicados em sala de aula. Parece-nos assim, que esse modo de compreender língua, sujeito e sentido e, subjacentemente, a leitura por competências e habilidades vão construindo tanto o que e como se deve trabalhar no ensino de língua portuguesa. E, nesse caso, a leitura resume-se a uma visão crítica sustentada pelo conhecimento linguístico, textual e de mundo.

A ideia de **literatura** como **repertório cultural** produz um efeito de sentido em que quanto mais repertório tenho, mais cultura tenho, logo, sou cidadão. A proficiência em textos orais e escritos deve obedecer à língua formal e o seu ensino moldar-se às **técnicas contemporâneas**. A ideia de estratégias conjugada com o ensino contemporâneo de língua e literatura nos remete a uma compreensão cognitiva da linguagem, ou seja, através de operações práticas para compreender o texto. Para tanto, existem técnicas e estratégias que desenvolvem a compreensão leitora do sujeito, seja em relação à língua ou à literatura.

A compreensão crítica dos **textos literários devem dialogar com a sociologia, história, filosofia e psicanálise**. O que essas funções de concepções justapostas de língua, literatura como educação nos dá a ver? Como esperar que o professor de português se aproprie de um certo modo de compreender a língua e o sujeito num PPC de curso inscrito em diferentes correntes teóricas cuja textualização as apagam, tornando as diferentes compreensões da língua, sujeito, texto e leitura como unívocas?

## SD 6

“m) **Gerenciar** o próprio desenvolvimento profissional, constituindo ações de **autonomia intelectual na construção de conhecimentos e práticas**”. (UNEMAT, 2013).

“e. Preparação profissional atualizada de acordo com a **dinâmica do mundo do trabalho**”. (UERN/2018).

•“**Refletir sobre a linguagem como meio de inserção e integração social, compreendendo a sua atuação docente como parte da construção da cidadania**”. (UNESPAR, 2018).

•“**Aptidão para a realização de projetos educativos** e estudos contínuos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*”. (UERR, 2018).

“VII. **Domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino**”. (UEMG, 2016).

•“Assumir os compromissos **socioculturais de um professor de língua e literatura, valorizando os seus princípios éticos e humanistas**”. (UNESPAR, 2018 - Negritados nossos).

Essa SD toca diretamente na formação do professor de Língua Portuguesa. Ressaltamos que são muitas as competências e habilidades direcionadas ao perfil do professor em cada curso de Letras e que se repetem ora em um, ora em outro PPC. Nessa sequência, assinalamos algumas delas. No primeiro objetivo temos dois conceitos que produzem um efeito de evidência: gerenciar e autonomia intelectual. O conceito de **gerenciar** que evoca

sentidos como dirigir, administrar, manejar, presidir, encabeçar, entre outros. Entretanto, as políticas públicas de ensino tomam o lugar da autoria do professor pelo modo como são formuladas pelo Estado. Assinalamos que não é o professor que pensa e administra a sua prática, mas o Estado, as organizações internacionais. Desse modo, posicionar-se com **autonomia intelectual** face à **construção de conhecimentos e práticas**, temos um efeito de ‘evidencia’, pois são as regras, as políticas públicas de língua e ensino que determinam o quê e como ensinar. Não é o professor quem constrói seu percurso de formação e tão pouco sua prática na escola. Como ser autônomo nessa relação dos conhecimentos, práticas e metodologias, uma vez que as políticas públicas são constituídas de forma profusa e pautada em uma compreensão pragmática?

Na segunda competência, **preparação profissional atualizada de acordo com a dinâmica do mundo do trabalho**, observamos a relação entre preparação profissional e mercado do trabalho como uma condição de se tornar cidadão. A expressão **de acordo com** tem sentido de decisão em comum, conciliatória, uma conclusão, dando por resolvida qualquer situação ou problema. Produz um efeito de evidência, estabelecendo um elo entre formação e trabalho. Logo, forma-se para a mão de obra. Aqui podemos pensar nas relações de forças funcionando na condição do sujeito-professor submisso ao Estado, à Instituição.

Nessa direção, a questão da formação do leitor está atrelada à constituição da “construção da cidadania e na qualificação da vida sócio-econômica.” (Reuniões, 1992 -1994, p. 12). Tomar o processo de produção da leitura pela lógica de mercado, nos leva a reler Nogueira e Dias (2018) que afirmam que a Educação tem se articulado de uma forma mais direta com o mercado e suas regras de competitividade internacionais que o Estado regula para as nacionais, legitimando essa política de língua. O que nos leva a dizer que somos presos a uma mesma formação discursiva dominante, a de mercado imposta pelo Estado. É ele quem orienta e regula a leitura, a escrita, qualificando-as de acordo com aspectos socioeconômicos.

Na base dessa ideologia mercantil se conjugam outras formações discursivas como a da mundialização que, conforme Orlandi (2017b, p. 182), citando Laurent Carroué (2005), “é esse processo geo-histórico de extensão progressiva do capitalismo em escala planetária e que é ao mesmo tempo uma ideologia (o liberalismo), uma moeda (o dólar), um instrumento (o capitalismo), um sistema político (a democracia), uma língua (o inglês).” Um aspecto forte da

ideologia do discurso da mundialização é que ela produz as condições para a hegemonia do texto e sua circulação favorecendo a indistinção das teorias. (ORLANDI, 2017a).

Em suma, consideramos que o ensino da leitura é atravessado por essas formações discursivas que desconsideram a história do leitor, a história do texto, o real da língua e da história, a ideologia. Por isso, a divisão social da leitura, os gestos de interpretação são já determinados pelo modo como ela é trabalhada, os lugares de significância são ‘previstos’. (ORLANDI, 2007a). Para o mercado interessam sujeitos capacitados, com preparação profissional atualizada. Daí a importância de sujeitos atomizados em competências e habilidades.

Em **refletir sobre a linguagem como meio de inserção e integração social, compreendendo a sua atuação docente como parte da construção da cidadania** temos uma referência à **linguagem** e não à língua, sendo concebida como lugar de inserção e integração social. Essa integração implica no futuro docente um promotor da **cidadania**. Ao referir-se à questão da linguística e sua relação com a cidadania, Orlandi e Guimarães (1996, p. 13) assinalam que

A língua, a Ciência e a Política estabelecem entre si relações profundas e definidoras na constituição dos sujeitos e da forma da sociedade. Ao mesmo tempo em que a linguística vai-se constituindo como ciência, a questão da língua é afetada pela relação do sujeito com o Estado e as políticas gerais de um país manifestam essa interrelação, de que a forma mais visível é a formulação específica de políticas linguísticas.

Desse modo, é pela língua ensinada na escola que nos identificamos enquanto cidadãos de uma nação. Por isso, ela nos constitui enquanto sujeitos de direitos e deveres.

Observamos que o professor deve desenvolver a **aptidão para a realização de projetos educativos e estudos contínuos de pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu***. Outra questão que põe em jogo a função do professor de ensinar é ter **domínio dos métodos e técnicas pedagógicas** como se a língua fosse clara, objetiva, completa etc. Como vemos, deve-se preparar o sujeito para os conteúdos básicos de língua portuguesa do ensino fundamental e médio. Isto pressupõe que houvesse um funcionamento linguístico específico em cada nível, o que seria suficiente, então, aprender e dominar **técnicas de transposição de conteúdos**. O verbo transpor é um verbo composto pelo verbo ‘por’ e o prefixo ‘trans’ que indica a ação de levar de um lugar para outro, uma, dentre outros. Na perspectiva que nos

inscrevemos, não nos prendemos somente a conteúdos, mas consideramos a relação da língua com a exterioridade que compreende as condições de produção em que funciona o simbólico (sujeito e situação), a memória discursiva, ou interdiscurso. (ORLANDI, 2014b).

Por último, coloca o futuro professor na relação com **princípios éticos e humanistas**, inscrevendo-os em uma relação também religiosa como tem sido compreendido esse humanismo, o que pressupõe também que o modo como se mobilizam os conteúdos da formação recebida a isso implicasse.

Podemos conceber que as competências e habilidades tentam colocar o aluno/futuro professor dentro da forma/fôrma dos saberes necessários à sua formação e, por conseguinte, em uma forma de leitura também.

#### 4.4 Análise das Ementas

##### 4.4.1 PPC Licenciatura em Letras: Português/Inglês UNEMAT/MT

O curso de Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso, *Campus* Universitário de Sinop/2013, implantado em 1990, oferece licenciatura com formação em Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa, num período de quatro anos (VIII semestres), em regime de créditos. Aprovado pelo Parecer nº 035/1991, do Conselho Estadual de Educação – CEE, o curso passa a funcionar como **Licenciatura em Letras – Habilitação em Língua Portuguesa e Língua Inglesa**.

O curso funciona no período noturno e disponibiliza 80 vagas anuais, destas, 40 pelo Sisu e as demais pelo vestibular da UNEMAT. As disciplinas do curso organizam-se da seguinte forma: unidade curricular I que se constitui de **disciplinas de formação geral e humanística + nivelamento**, totalizando 240 horas aulas; unidade curricular II, com **formação específica + estágio**, somando um total de 2160 horas aulas; unidade curricular III, com **formação complementar de enriquecimento** com 600 horas. Além disso, há as atividades complementares obrigatórias que abrangem um total de 200 horas. Assim, a carga horária total do curso é de 3.200 horas aulas, com 41 disciplinas obrigatórias e 03 eletivas.

Consideramos, no conjunto dessas 41 disciplinas<sup>2</sup>, três disciplinas para a análise dos processos discursivos sobre a noção de língua/leitura, texto e sujeito: **Leitura e Produção de**

---

<sup>2</sup> Em anexo a estrutura curricular.

**Texto I**, no 1º semestre; **Leitura e Produção de Texto II**, no 2º semestre e **Linguística: Análise de Discurso e Ensino** no 5º semestre.

Antes de iniciarmos as análises, é importante refletir sobre o conceito de “ementa”. A etimologia da palavra vem do latim *ementum*, que significa “pensamento”, “ideia”. No *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 2010), **ementa** significa síntese; texto curto e resumido que contém o essencial. Assim, temos um pré-construído de que para a formação existe um conteúdo considerado básico e essencial para o exercício do magistério.

Passamos, então, à nossa primeira sequência linguístico-discursiva.

### **SD 01**

*Leitura e Produção de Textos I* - (CH 60 / 4.0.0.0.0 créditos) – disciplina de nivelamento.

Leitura e produção de textos verbais, não-verbais, impressos e digitais, **a partir das perspectivas sociointeracionista e discursiva da linguagem**, contemplando análise textual, **escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais** nas mais diversas **esferas enunciativas e de variedades linguísticas**. Fundamentos da produção do texto: **estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão, argumentação. Apresentação dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática)**. (UNEMAT, 2013, p. 29 - Negritados nossos).

### **SD 02**

*Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos II* - (CH: 60 / 3.0.0.1.0 créditos).

Leitura e produção de textos verbais, não-verbais impressos e digitais, a partir das perspectivas sociointeracionista e discursiva da linguagem, contemplando análise textual, escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais nas mais diversas esferas enunciativas e de variedades linguísticas. Fundamentos da produção do texto: estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão, argumentação. Apresentação dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática). (UNEMAT, 2013, p. 29 - Negritados nossos).

A primeira observação que trazemos é que as ementas da disciplina de Leitura e Produção de Textos I e II são idênticas. Outra questão é que essas disciplinas são de nivelamento. Nivelamento supõe colocar no mesmo nível (FERREIRA, 2010). Assim, temos o efeito de pré-construído de que os acadêmicos ‘não sabem ler e escrever’ e faz-se necessário que todos estejam no mesmo nível de leitura e escrita. A leitura está intimamente ligada à produção de textos. Entretanto, há algo que se faz diferente: a gramática e o dicionário são tomados como instrumentos linguísticos, que, para nós é um conceito caro. Instrumento linguístico é uma noção tratada por Auroux (1992) que toma o dicionário e a gramática como tecnologias que descrevem e instrumentalizam a língua. Essa instrumentalização produz o efeito imaginário de unidade de uma língua, independente do espaço, das circunstâncias e dos

locutores. No Brasil, por uma abordagem da HIL, pesquisadores como Orlandi (2001), Silva (2003), Mariani (2018), Nunes (2008), dentre outros, apresentam a composição desses instrumentos linguísticos na relação com a constituição de um saber metalinguístico e a construção da língua nacional. Nesse sentido, esses instrumentos são objetos históricos como discursos, que têm caráter linguístico-histórico, político e ideológico.

A ementa apresenta dois conceitos teóricos que sustentam o modo como a leitura é trabalhada: o de *sociointeracionismo* e a *discursiva* da linguagem. Ainda que nos encontremos na primeira metade do século XXI, a noção de texto, língua, linguagem e, por conseguinte, de leitura, que constituem a ementa, produzem efeito cognitivista-funcionalista que toma o conhecimento por meio da percepção e pela noção de representação, por isso **escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais** – ou seja, “um cognitivismo tingido de funcionalismo” (ORLANDI, 2014b, p. 91), saber escrever determinados tipos de textos e saber sua função são conhecimentos que se adquirem através da linguagem. Porém, com uma abertura ao sociologismo, razão pela qual apresenta-se como aquela que tocará diferentes gêneros textuais em **diversas esferas enunciativas** e de **variedade linguística**.

Nessa direção, a partir dos estudos de Orlandi (2014b), vimos no Capítulo 1 deste trabalho que a pragmática se apresenta como funcionalista, ao considerar a língua de forma particular pelo **contexto** e pela **interação**. Assim, para a pragmática, a noção de exterioridade está no “desenvolvimento de noções como contexto extralinguístico, situação, contexto de uso, usuário, participantes etc.” (ORLANDI, 2014b, p. 61). Lembramos, como assinalou Silva (2018), que o sociologismo e o logicismo foram institucionalizados na escola como abordagens teóricas complementares e que, juntas, propiciaram condições para a conciliação entre a pragmática e o funcionalismo. Nesse sentido, desaparece a ordem própria da língua: a incompletude, o equívoco, a falha.

Para a Análise de Discurso os objetos simbólicos como o enunciado, o texto, a pintura, a música etc. produzem sentidos. Ela problematiza as formas de ler e suscita no leitor/falante questões sobre o que produz e o que escuta nas diversas manifestações de linguagem. Pensa a língua em relação à ideologia e coloca em questão os sentidos que compreendem a exterioridade. Por isso, não há neutralidade no uso dos signos, não há transparência, não há objetividade, mas opacidade na relação sujeito/sentido. (ORLANDI, 2010). Nota-se que a ementa põe em relação duas concepções com diferentes objetos de estudos, posto que o sociointeracionismo procura entender como o conhecimento é adquirido, tendo a linguagem

como ponte de mediação. Portanto, não se ocupa da língua e nem do seu ensino. Já a abordagem discursiva pode sim tomar a língua como objeto, mas depende da sua posição teórica, o seu ponto de vista.

É importante assinalar também que a noção de texto na ementa está marcada por um caráter instrumental e técnico, pois, pensa-se o texto como **estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão, argumentação**. Ou seja, mostra que são conteúdos para estruturar o texto, mas não faz referência à leitura acima trabalhada. E, nesse sentido, é a escrita que pode ser aperfeiçoada **pela escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais**. Moldar a sociedade à demanda industrial e tecnológica era, nas décadas de 60 e 70, próprio da formação social capitalista, modelo que ainda segue funcionando nas escolas. Faz parte de uma pedagogia embasada na objetividade do conhecimento e métodos programados passo a passo, com o uso da gramática, do dicionário “instrumentos linguísticos”, mas também de livros didáticos. Sempre tentando produzir o efeito de uma língua una.

Como vimos na ementa, há uma relação de equivalência entre diferentes formas de compreender a relação língua x sujeito postas em uma mesma condição, uma forma de organizar o ‘ensino’ da língua nos livros didáticos.

### **SD 03**

*Linguística: Análise de Discurso e Ensino* – (CH: 60 / 4.0.0.0.0 créditos)

Fundamentos epistemológicos da Análise do Discurso em suas **várias filiações**, voltados à compreensão de **práticas discursivas**, voltados à compreensão do cotidiano escolar, a partir dos conceitos de leitura, escrita, texto e sujeito. (UNEMAT, 2013, p. 32 - Negritados nossos).

Ao tomar o discurso em suas **diferentes filiações** como condição para se pensar os conceitos de leitura, escrita, sujeito e texto, põe a teoria em suas diferentes correntes como conteúdos, pois estes têm que ser voltado às **práticas discursivas** e às práticas escolares que estão designadas por cotidiano. Nesse caso, é preciso relacionar essa ementa com outras e sua carga horária, posto que compreender as diferentes filiações que estão na base da Análise de Discurso, exige-se um estudo amplo e complexo. De modo que parece a ementa simplificar, conteuditar, didatizar determinados campos do saber para aplicar ao uso.

#### 4.4.2 O PPC Licenciatura em LETRAS/Português/UEMG/MG

O curso de Letras/Português da Universidade Estadual de Minas Gerais – UEMG/2016, da Unidade Acadêmica de Passos, oferece **Licenciatura em Letras/Português**. O curso tem duração de 04 (quatro) anos e funciona em regime semestral e de créditos. Foi implantado pelo Decreto Federal nº 66.535, de 05/05/1970, e teve autorização de funcionamento do curso homologado pelo Decreto estadual nº 40.560, de 24/08/1999.

O curso funciona no período noturno e prevê um número inicial de 40 vagas anuais. Tem como critérios de seleção e admissão de discentes o vestibular UEMG, o SISU e admissão por transferência e obtenção de novo título. As disciplinas do curso organizam-se da seguinte forma: Disciplinas Obrigatórias, que somam 65, totalizando 2.010 horas; Disciplina Eletiva de 60 horas; Disciplina Optativa de 60 horas; Prática de Formação Docente de 405 horas; Trabalho de Conclusão de Curso de 90 horas; Estágio Supervisionado de 405 horas; Atividades Acadêmico-científico-culturais de 210 horas, num total de 3.240 horas aula. (UEMG, 2016).

Consideramos, ao tomar a forma de organização curricular, as disciplinas: **Leitura e Produção Textual I**, do 1º período; **Leitura e Produção Textual II**, do 2º período; **Leitura e Produção Textual III**, do 3º período e **Leitura e Produção Textual IV**, do 4º período.

Seguimos, a análise da segunda sequência linguístico-discursiva.

## **SD 01**

*Leitura e Produção Textual I* – (CH: 45 / 3.0.0.0.0 créditos).

Estudo da **linguagem verbal e da não-verbal. Diferenciação entre língua oral e língua escrita. Seleção lexical, vocabular e argumentativa. Reconhecimento, técnica e prática das formas narrativas:** conto, crônica, conto de fadas, fábula, novela, romance, texto publicitário, cinema, jornal e teatro. **Técnica e prática de resumo e resenha.** As reflexões e as práticas textuais por meio de temas transversais: direitos humanos, educação ambiental, diversidades étnico-raciais, de gênero sexual, religiosa, de faixa geracional. (UEMG, 2016, p. 29 - Negritados nossos).

Como podemos perceber no ementário, a leitura aparece em relação com a produção de textos, o que implica uma como condição da outra, ou competências para habilidades. Considerando que o sujeito se inscreve numa sociedade urbana pautada pela escrita, sublinhamos, nessa disciplina, que os conteúdos propostos para o trabalho com a leitura e produção de texto, no campo científico, estão relacionados a um conceito de língua como *sistema linguístico*. Nesse sentido, a escrita não está para a produção textual destinada à compreensão, mas como um sistema linguístico, pois é regida por regras e funcionamentos

próprios: **Seleção lexical, vocabular e argumentativa**. Nessa direção, trazemos Pêcheux (2014b [1975], p. 21), para quem a tese fundamental da posição formalista em Linguística se resume em dois pontos: a primeira afirma que “a língua não é histórica precisamente na medida em que ela é um sistema (pode-se também dizer uma ‘estrutura’)”; a segunda assinala que “é na medida em que a língua é um sistema, uma estrutura, que ela constitui o objeto teórico da Linguística.”

Nota-se que os futuros professores não iniciam o curso pela relação com a leitura e escrita como uma formação do sujeito, mas em um aprendizado da estrutura para sua aplicação posterior. Então, percebemos, de novo, a entrada na capacidade de diferenciar **linguagem verbal da não-verbal, da língua oral e escrita, seleção lexical e argumentativa, técnicas de diferentes narrativas e de resenhas e resumos**.

Nessa direção, a ementa parece ‘preparar’ o sujeito para uma sequência de aprendizagens que virão depois, isto é, desenvolver pressupostos para. Assim, não há um ponto de vista de observação da relação língua e sujeito, mas de vários. Em ser variado não haveria problemas, desde que se separassem por correntes específicas e não pela simplificação delas. Conforme Pêcheux (Ibidem, p. 25), “a questão da divisão discursiva por detrás da unidade da língua é, na realidade, por intermédio da comunicação/não-comunicação”. Como já nos referimos anteriormente, ao analisar alguns pressupostos teóricos da Resolução CNE/CP n. 2/2019, percebemos que a concepção de língua presa ao estruturalismo interdita os sentidos outros, a incompletude, o equívoco da língua. (Ibidem).

Há uma preocupação com a escrita de modo arraigado à gramática tradicional, em que a linguagem é tratada de modo técnico, com instruções básicas para se escrever corretamente – **Seleção lexical, vocabular e argumentativa. Reconhecimento, técnica e prática das formas narrativas**. Efeito de uma ciência régia que procura excluir de seu interior tudo que é exterior ao sistema linguístico, pois o importante é ter técnica.

Nesse sentido, o currículo é determinante, pois seleciona de forma interessada o conhecimento ‘necessário’ à formação e, através de competências e habilidades, estabelece um perfil de professor de língua que tenha: “domínio do uso da língua, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos”. (UEMG, 2016, p. 19). Diante disso, compreendemos como Orlandi (2007, p. 96) que

Os aparelhos de poder de nossa sociedade gerem a memória coletiva. Dividem os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever (os que são

intérpretes e autores com obra própria) dos outros, os que fazem os gestos repetidos que impõem aos sujeitos seu apagamento atrás da instituição.

Tendo em mente essas reflexões, lembramos que Foucault (1986), em *Vigiar e Punir*, ao se referir à instituição escolar, a vê como um lugar onde definem, regularizam, homogeneízam e normalizam as formas de trabalhar a língua, ou seja, nas formas de dizer, ler e escrever. Discursivamente, podemos dizer que o professor capacitado pela língua do Estado é silenciado nos sentidos possíveis, na pluralidade de formações discursivas existentes em sua complexidade. Dessa maneira, Pfeiffer (2003, p. 103) afirma:

O perfil do leitor que estamos percebendo no contexto escolar é uma forma-sujeito que diz respeito a todo e qualquer indivíduo que se enrede nas FDs que estão funcionando no processo de escolarização – portanto os professores também se engendram neste processo.

Entende-se a leitura como uma atividade para encontrar mensagens explícitas e implícitas e esse implícito como deduzido e não interpretado. É assim que muitos professores são formados para ‘ensinar’ leitura na escola. Sinalizamos para um estudo da língua pela língua - **seleção lexical, vocabular e argumentativa**, como instrumento de comunicação que se constitui por uma univocidade lógica. Ou seja, o sentido único, que parte do sujeito falante como origem e da realidade do pensamento, pode ser apreendido pelo seu interlocutor. Desse modo, significam para nós as palavras de Silva (2018, p. 130): “A comunicação como marco teórico-ideológico abrigará termos e conceitos na busca de uma comunicação unívoca, sem equívoco, nas relações sociais e políticas, nas práticas pedagógicas.”<sup>3</sup> (Ibidem, p.130, Tradução nossa).

Assim como vimos, no Capítulo 2, pelo viés da História das Ideias Linguísticas no Brasil, a existência de uma só língua possibilitou e possibilita a homogeneização nacional, a univocidade linguística, legitimando uma escrita como língua da realeza/elite e, nesse contexto, como língua de Estado. Temos uma língua com finalidade comunicacional, seja pela escrita, seja pela oralidade, que possibilita ao sujeito ascender na sociedade e fazer valer sua condição de cidadão. Portanto, saber a língua do Estado é imprescindível para que haja cidadania que é outra relação que explicaremos mais adiante.

---

<sup>3</sup> “La communication comme cadre théorique-idéologique logera les termes et les notions dans la recherche d’une communication univoque, sans équivoque, dans les rapports sociaux et politiques, dans les pratiques pédagogiques.” (SILVA, 2019, p.130).

## SD 02

*Leitura e Produção Textual II* – (CH: 45 / 3.0.0.0.0 créditos).

**Estudo das funções da linguagem.** Apresentação das diversas modalidades de leitura: **tradicional, não linear, intertextual, intencional, irônica e a leitura ambígua, a partir da análise de textos.** Reconhecimento e diferenciação dos **gêneros descritivos com ensino da técnica e prática** de: descrição física, psicológica, dramatúrgica e documental. Apresentação da descrição além da percepção visual: a iconografia, a música, a dança e o audiovisual, bem como as ferramentas próprias para essas atividades. As reflexões e as práticas textuais por meio de temáticas transversais que abordam: Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. (UEMG, 2016, p. 36 - Negritados nossos).

No que se refere ao “ensino” da língua, leitura e escrita, a ementa propõe diversas modalidades: **tradicional, não linear, intertextual, intencional, irônica e a leitura ambígua, a partir da análise de textos.** A compreensão de leitura, a partir dessas modalidades, nos permite reconhecer a noção de língua/leitura da qual o discente terá de se apropriar na sua formação.

Novamente nos deparamos com uma noção de língua como instrumento de comunicação que, conforme Geraldi (1997), toma a leitura sob a perspectiva de texto (a partir da análise de textos) e trata a língua como um código (tradicional), um conjunto de signos que se combinam, seguindo regras, exercendo uma troca de mensagens entre emissor e receptor.

Parafraseando Orlandi (2014b), no efeito teórico-político complementar do sociologismo, junto ao formalismo, existe um deslocamento para o psicologismo, que se mostra pela dominação da pragmática e do funcionalismo. Observemos que a ementa inicia com o estudo das funções da linguagem, que faz eco com diversas concepções de leitura, posto que se trabalha com as funções da linguagem. Esta concepção tem origem no ensino das técnicas e práticas de descrição. Assim, são compreensões muito complexas para uma ementa apenas, uma ementa que objetiva preparar o aluno-professor para trabalhar língua e literatura, cada qual com seu conteúdo específico.

Conforme Silva (2015, p. 173), “A língua não é mero instrumento de trocas linguísticas, constituídas em outro lugar por sujeito intencional, fonte e origem de seu dizer, fora das clivagens ideológicas.” Nesse sentido, o sujeito não é afetado pela ideologia e nem pelo inconsciente no uso da linguagem. Ainda que se inclua o sujeito e o ‘contexto’ na reflexão, prevalecem a comunicação e a condição cognitiva de um sujeito de intenções, que não é determinado nem pelas condições de produção, nem interpelado pela ideologia.

Sobre o sujeito e sua relação com a língua, pensando a leitura discursiva em Pfeiffer (2017)<sup>4</sup>, que, ancorada em Pêcheux e Orlandi, afirma que língua e sujeito se constituem ao mesmo tempo. E é pela língua e pelo simbólico que o sujeito compreende as relações de sentido, as relações sociais, que constitutivamente, são efeitos do trabalho da ideologia e da história. Pela história, a produção simbólica de sentidos pode ter várias direções, e algumas direções desses sentidos vão se constituindo como evidentes, dentro das condições de produção do sujeito e da língua, o que para a AD não são automáticas. Diante do narcisismo da comunicação bem-sucedida, Pêcheux (2012 [1975]) assinala o valor político e histórico da falha. Por isso, não entendemos a língua como algo calculável e tão pouco buscamos um sujeito de intenções.

### SD 03

*Leitura e Produção Textual III* – (CH: 45 / 3.0.0.0.0 créditos).

Estudo do texto dissertativo, com **reconhecimento de sua estrutura e características**. Compreensão da importância da **definição clara do assunto do texto** dissertativo, bem como da **organização e da seleção das ideias**. **Apresentação da técnica e da prática da escrita do tópico frasal**, com as várias possibilidades para isso, que origina a tese dissertativa e dos argumentos que poderão prová-la. Estudo das relações de causalidade e das diferenças entre fatos e opiniões. **Técnica e prática das principais formas dissertativas**: resenha, opinião, blog, dissertação, crítica, polêmica, posicionamento e autoria. (UEMG, 2016, p. 41 - Negritos nossos).

Como podemos observar, incide, novamente, o domínio da estrutura como característica do texto e sua tipologia, elementos próprios da teoria de gêneros. As ementas aos poucos tiram a língua em sua objetividade, em que a clareza das ideias é algo que se ensina, se didatiza. O texto dissertativo tem características próprias, como organizar a seleção de ideias, como técnicas que se praticam a partir do tópico frasal.<sup>5</sup>

Não desconhecemos que a língua tem sua própria ordem e organização. O que está sendo reforçado é a sua exterioridade histórica-ideológica como constitutivo. Logo, não se trata de técnica da qual nos apropriamos, mas de um modo histórico-ideológico com o qual

---

<sup>4</sup> Paráfrase da fala da pesquisadora Claudia Castellanos Pfeiffer no vídeo *Recortes em Leitura na Perspectiva da análise de discurso materialista*. Bauru: Programa de Mestrado Profissional em Educação Unesp/Bauru, 2017. (Participação em vídeo – produto do Mestrado Profissional em Educação da Unesp sobre Leitura Discursiva).

<sup>5</sup> É importante assinalar que na bibliografia complementar dessa ementa, autores como *Othon Garcia* que tomam a linguagem enquanto Comunicação e Expressão se fazem presentes e, portanto, significam a língua e a leitura de outro modo. (Anexo p. 189).

nos relacionamos com a língua. Quando assentado na ideia de conteúdo, vamos tocar a capacidade do sujeito em aprendê-la.

Conforme Indursky (2010, p. 164), referindo-se à concepção de leitura na Linguística Textual, assinala que “leitura deve dar conta das relações linguísticas que se estabelecem entre os diferentes elementos constituintes do texto. Ou seja: compete ao leitor processar logicamente tais relações que, nesta teoria, são as relações coesivas.” Assim, a ementa propõe: **Apresentação da técnica e da prática da escrita do tópico frasal** e, nesse sentido, cabe ao futuro professor ‘leitor’ observar a estrutura e os elementos que constituem o processamento do texto: relações de retomada, de substituição, revisão da colocação pronominal, enfim, tratar de considerar todas as relações coesivas das quais depende a produção de um texto com coerência.

Na AD a língua não é só considerada em sua estrutura, mas como acontecimento. Assim, “É acontecimento porque se dá no mundo, sendo da ordem do que reclama sentido e é estrutura porque tem a ordem da língua (pensada como sujeita a falha)”. (ORLANDI, 2001, p. 46). Desse modo, o sistema para a AD é um sistema significante, sujeito a falhas, que para significar é afetado pelo real da história. Nessa perspectiva, o real da língua é trabalhado na sua relação com o real da história e com a ideologia.

Sendo assim, pensar a leitura, a partir da perspectiva da AD, é concebê-la como trabalho simbólico. Isso significa que “Todo texto tem pontos de deriva possíveis, deslizamentos que indicam diferentes possibilidades de formulação”. (ORLANDI, 2001, p. 65).

A partir das nossas discussões, no Capítulo 2, sobre a divisão social do trabalho da leitura e conforme vamos pensando a língua, compreendemos que essas ementas produzem uma determinada direção de sentido de língua, leitura e escrita, e pela compreensão institucional, numa formação social dada que administra esse trabalho, vai definindo quem tem e quem não tem direito à interpretação.

Nesse sentido, a leitura na disciplina de Leitura e Produção Textual III passa a ser significada por elementos como **reconhecimento de sua estrutura e características; definição clara o assunto do texto; organização e da seleção de ideias, apresentação da técnica** etc. Visto desta perspectiva, entendemos que o ensino de leitura, legitimado pelas políticas públicas de língua portuguesa e seu ensino, é uma forma de individuação do sujeito, como vimos, que o coloca na literalidade condenado à ‘letra’.

Consideramos que as ementas, de modo geral, pelo discurso jurídico, tornam-se a língua de madeira afetada pelas leis que determinam o que se deve saber e quem deve saber, eliminando o gesto político. É a ideologia dominante que impõe, pelo modo como a língua é tratada, um sujeito inerte, que o faz acreditar que é livre para pensar e agir; no entanto, está preso à estrutura.

Desse modo, há uma relação de força e relações de sentidos que intervêm na formulação dos textos que restringe o gesto de interpretação, **definição clara do assunto, organização e da seleção das ideias**, de quem se coloca em uma posição de domínio e controle do efeito-leitor e função-autor dos formandos. Assim, parafraseando Pêcheux (2014 [1975]), quando explicita o processo de produção do conhecimento como um processo sem sujeito, que opera através das tomadas de posição pela objetividade científica, o autor diz ser impossível encontrar um discurso sem que este tenha ligação com alguma ideologia.

Pois bem, como vínhamos observando nas políticas públicas de leitura sobre a ideologia dominante do capitalismo, a formação em leitura, disponibilizada aos formandos nos documentos e nas ementas, leva-nos a dizer que essa formação se retrai e se torna um corpo linguístico intocável (PÊCHEUX, [1982]), pois, pela inscrição teórica em que se sustenta, vai determinando os sentidos e, portanto, direciona o modo de ler um objeto simbólico.

#### **SD 04**

*Leitura e Produção Textual IV – (CH: 45 / 3.0.0.0.0 créditos).*

**Estudo de textos dissertativos-argumentativos, a partir da leitura ativa, analítica e crítica** de textos dessa tipologia. **Técnica e prática de planejamento** e produção de resumos, resenhas críticas e textos dissertativos-argumentativos. (UEMG, 2016, p. 47 - Negritados nossos).

Nessa ementa, a produção de texto fundamenta-se numa prática de leitura **ativa, analítica e crítica**. Essas noções sobre a leitura encontram-se descritas tanto na segunda competência do PPC/2016 - **reflexão analítica e crítica sobre a linguagem** quanto no Parecer CNE/CES n. 492/2001, o que significa que estão alinhadas sob o ponto de vista do discurso institucional do Estado.

A **leitura ativa** requer que o sujeito leia, pense criticamente sobre a leitura que fez e realize **o estudo de textos dissertativos-argumentativos**. Nesse caso, supõe desenvolver atividades relacionadas à tipologia dos textos, as quais necessitam de **técnica e prática de**

**planejamento.** Podemos dizer que a produção dessas tipologias de textos são atividades empíricas, com ênfase nas técnicas de construção, descartando a relação com o arquivo e com a do sentido. Isto é, hierarquiza-se uma relação da língua e do sujeito com a história, ou seja, suas condições de produção. A AD considera a textualidade como espaço aberto à significação, com a qual se trabalha a leitura enquanto trabalho simbólico. Assim, “Conhecendo como um texto funciona na produção de sentido é preciso, para ensinar leitura, dar condições para que o leitor trabalhe com o que ele *não* sabe.” (ORLANDI, 2001, p. 70).

Sendo assim, propor a produção de textos com **técnica e planejamento**, desvinculada da relação com a exterioridade, transforma-a em conteúdo que, apreendido pelo sujeito, o torna capaz. Nas palavras de Orlandi (2001, p. 87),

O texto não pode assim ser visto como uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginados), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação) e com o que chamamos exterioridade constitutiva, ou seja, o interdiscurso, a memória do dizer (o que fala antes, em outro lugar, independentemente).

A AD considera a historicidade na relação estrutura X acontecimento, como já dissemos. Nessa perspectiva, se trabalha como a matéria textual produz sentidos, como um texto funciona enquanto objeto linguístico-histórico. Logo, não se trata simplesmente de atrelar a noção de leitura a uma ação/uso ativo analítico e crítico.

Uma **leitura analítica** é aquela que direciona o leitor a encontrar a mensagem do texto, ou seja, o que o texto quis dizer. Trabalha-se a fórmula e não a formulação. Toma-se o texto apenas como produto. É o gesto de interpretação fora da história. Nessa mesma direção, está o conceito de **leitura crítica**<sup>6</sup>, que faz referência à técnica ou ao processo que permite descobrir as ideias e a informação subjacente dentro de um texto escrito. Dessa maneira, inscreve-se esta relação em uma concepção cognitiva de linguagem e sujeito, em que está em jogo o domínio de técnicas para a aplicação prática, o que requer uma leitura analítica, reflexiva e ativa.

Conforme Orlandi (2007a, p. 27), “O sentido, para a Análise de Discurso, não está fixado *a priori* como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um: há determinação histórica.” Como sabemos, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas, ou seja, “A ideologia é interpretação de sentido em certa direção,

---

<sup>6</sup> Disponível em: <https://conceito.de/leitura-critica> Acesso em: 12/05/2020.

direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários.” (ORLANDI, 2007a, p.31).

É nessa inscrição que entendemos a leitura crítica/reflexiva. Nessa perspectiva, buscamos trabalhar os processos de constituição da linguagem e não somente apenas os conteúdos. (ORLANDI, 2007a). Daí que essa “relação com a história mostra a eficácia do imaginário, capaz de determinar transformações nas relações sociais e de constituir práticas.” (ORLANDI, 2007a, p. 32).

Diante disso, a técnica e a prática são elementos importantes na escrita, no entanto, não são suficientes por si só para um trabalho com a leitura. Na AD, o lugar de observação é a ordem do discurso, pois partimos da compreensão de que há um real da língua e um real da história.

#### 4.4.3 O PPC Licenciatura Letras/UERN/RN

O curso de Letras, Língua Portuguesa da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte – UERN/2018, oferece habilitação em Língua Portuguesa e respectivas literaturas. Foi criado em 2011 pela Resolução n. 37/2011- CONSEPE, iniciando-se somente no 2º semestre de 2012. O curso, de modalidade presencial, tem a duração de 4 (quatro) anos, e funciona com sistema de créditos, com matrícula semestral. O curso acontece no período matutino e disponibiliza um número inicial de 40 vagas semestrais. Tem como critérios de ingresso o Sistema de Seleção Unificada – SISU, Processo Seletivo de Vagas Não Iniciais Disponíveis (PSVNID), Transferência escolar ex-ofício e Aluno Especial. As disciplinas do curso organizam-se da seguinte forma: 40 Obrigatórias, totalizando 2.970 horas, Optativas 120 horas, Atividades Complementares 200 horas. O conjunto dessas disciplinas soma um total de 3.290 h/a.

Dando continuidade, analisaremos as disciplinas: **Produção Textual e Leitura e Análise de Discurso**, no 6º semestre, que constituem a terceira sequência linguístico-discursiva.

#### **SD 01**

*Produção Textual* (CH 60 horas aula 4.0.0.0.0 créditos).

**Leitura, escrita e análise de gêneros textuais acadêmicos** (resumo, resenha e seminário). **Elementos responsáveis pela textualidade. Atividades e estratégias** de processamento da escrita acadêmica. (UERN, 2018, p. 56 - Negritados nossos).

A ementa propõe a **Leitura, escrita e análise de gêneros textuais acadêmicos** dando visibilidade à compreensão da leitura a partir de uma perspectiva da Linguística Textual, que tem por objeto de reflexão o texto e a leitura nas relações entre coesão e coerência pautadas nas condições da comunicação entre os indivíduos. Assim, para essa perspectiva, o texto é “concebido como uma unidade pragmático-comunicativa, isto é, o autor tem certas intenções comunicativas que se fazem presentes no texto sob a forma de instruções (referências e relações), que se encontram marcadas no corpo do texto.” (INDURSKY, 2006, p.12). Esta forma de entender o texto consiste em uma natureza cognitiva, em que a competência textual do sujeito estudante vai lhe propiciar a produção de **resumo, resenha** e preparar o **seminário**. Essa competência textual depende do domínio dos **elementos responsáveis pela textualidade**: coesão e coerência.

Conforme Indursky (2006, p. 14), “O que está em jogo, nestes trabalhos, fundamentalmente, é a trama do texto em sua superfície formal e o sentido que esta trama projeta.” Logo, ao leitor cabe processar logicamente as relações linguísticas através de **atividades e estratégias** que lhe permitam avaliar se o texto está encadeado, se sua estrutura está coesa e se existe coerência na sua totalidade. Logo, toma a relação língua, sujeito e sentido na relação apenas com a ordem interna da língua.

## **SD 02**

*Leitura* – (CH: 60 / 4.0.0.0.0 créditos).

**Estudo da natureza, modelos e estratégias de leitura** e suas implicações para o desenvolvimento da compreensão leitora. (UERN, 2018, p. 73 - Negritado nosso).

Nesta ementa a leitura é tratada a partir do **Estudo da natureza, modelos e estratégias de leitura**. Nesse sentido, a leitura, assim entendida, nos remete a uma compreensão cognitiva da linguagem, ou seja, através de operações práticas para compreender o texto. Para tanto, existem modelos e estratégias que desenvolvem a compreensão leitora.

Em relação a essa perspectiva, Silva (2018)<sup>7</sup> assinala para a didatização de teorias, trabalhando a metalinguagem dos exercícios, propondo estratégias, conteúdos, atividades, materiais a serem utilizados nas aulas, apresentação de modelos etc. Sempre tentando explicar como realizar os atos de leitura que, em geral, estão a serviço da escrita. A autora afirma que este é um projeto de aculturação, pois se constitui de conhecimentos específicos para ser desenvolvidos na escola.

Nessa linha, o modo como a leitura é ‘ensinada’ contribui para a constituição de um perfil de leitor na universidade e, *a posteriori*, de um professor-leitor na escola, que historicamente continua sob procedimentos de controle, seleção, organização e segregação, cuja finalidade é ‘dominar’, ou seja, para um assujeitamento do sujeitos na sua relação com a língua, a leitura e o texto.

Nesse sentido, ‘capacitar’ o futuro professor para ensinar leitura corresponde à forma de individuação do sujeito pelo Estado que, pelas políticas públicas de leitura, tem determinado, através de um tratamento em massa do ensino de leitura, fins meramente estatais e mercantis. É importante dizer que, para ser considerado cidadão, o sujeito precisa saber ler e aprender a ler, compreendido por **Estudo da natureza, modelos e estratégias de leitura**, direcionando o sentido.

Di Renzo (2012), referindo-se aos diversos sentidos que os termos ‘escola’ e ‘educação’ produzem, afirma que “os sentidos, histórico e ideologicamente construídos resultam num imaginário de que a escola é um instrumento que possibilita a condição de mudança de vida: ‘vai-se à escola para aprender a ler e escrever, para conseguir emprego’”. (Ibidem, p. 134). A autora segue dizendo que se produziu a naturalização de uma *política de civilização*, que faz com que o sujeito conceba tudo como natural, mas também como dever e obrigação. Com essa naturalização da relação com a escola se apagaria o efeito político, resultando numa forma de neutralidade na formulação das políticas públicas. (Ibidem). Em outras palavras, as desigualdades, as diferenças e o fracasso escolar recaem sobre o cidadão, pois as políticas públicas de ensino são formuladas para todos.

---

<sup>7</sup> “La perspective cognitive, cependant, dans cette archive, contrairement à l’approche sociale, apporte une préoccupation constante avec la didactisation des théories, travaillant la métalangue des exercices, montrant la manière de transformer le portugais en discipline, proposant des stratégies, des contenus, des activités, des matériaux à utiliser en classe, présentant des modèles, explicitant le faire des actes de lecture et d’écriture et les comportements qui y sont présents à explorer dans les pratiques pédagogiques. Il y aurait là le pouvoir de la norme scolaire dans les processus d’individuation du sujet en rapport à l’État. Un véritable projet d’acculturation par la constitution d’un savoir linguistique spécifiquement scolaire”. SILVA, Mariza Vieira da. La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l’espace scolaire brésilien: le logicisme et le sociologisme. *Revista Fragmentum*. Santa Maria (UFSM), Edição Especial, p. 136, jul./dez. 2018.

Assim, conforme SOUZA (2003, p. 129), “segundo a política pedagógica vigente, a produção acadêmica pressupõe uma determinada posição de leitor, posição fora da qual não se produz nem se reproduz leituras e escritas destinadas a alimentar a construção do saber. Vê-se aparecer aqui algo como efeito de ausência.” Como vimos no Capítulo 2, há um apagamento do professor-leitor na própria política de formação em Letras, pelo modo como se administram as disciplinas do curso. Sentidos direcionados que produzem a ausência, o excesso, o apagamento de uma relação muito mais complexa entre língua e sujeito.

### SD 03

*Análise de Discurso* - (CH: 60 / 4.0.0.0.0 créditos).

Contexto epistemológico da **Análise de Discurso** de tradição francesa. Dispositivos teórico-analíticos da Análise do Discurso. Análise de discursos institucionais e não-institucionais (político, midiático, religioso jurídico e do cotidiano). Relações saber/poder e produção de subjetividades. (UERN, 2018, p. 74 - Negrito nosso).

Compreendemos que a AD francesa defende a pluralidade de leituras, toma o texto como um objeto aberto, como lugar de jogo de sentido, contrapondo-se a uma leitura, enquanto produto já inscrito no próprio texto. Sendo assim, essa disciplina possibilitaria um certo deslocamento dos conceitos de leitura das ementas anteriores. A própria redação do texto aponta para este lugar de ruptura, posto que é Análise de Discurso, de tradição francesa. Entretanto, na bibliografia dessa ementa encontramos autores como: Mikail Bakhtin (2003) e Beth Brait (2005)<sup>8</sup> o que nos leva a entender que não é só sobre a AD de tradição francesa que a ementa trata.

Orlandi (2012, p. 112) afirma que a “característica fundamental dessa teoria está em se trabalhar com os processos de constituição do fenômeno linguístico e não meramente com o produto desta constituição.” Essa colocação da pesquisadora mostra que o ato de ler, nessa perspectiva, implica compreender “como a relação que liga os sentidos às condições em que eles são produzidos é uma relação necessária, constitutiva da própria significação.” (ORLANDI, 2012, p. 112).

Dessa forma, a leitura tomada nessa perspectiva teórica conduz necessariamente a um outro posicionamento com relação à linguagem e ao sujeito no mundo. Na epígrafe deste capítulo, citamos Paul Henry (2013) para assinalar que a linguagem, enquanto ferramenta

---

<sup>8</sup> Anexo p. 191.

imperfeita, não se tem mais quase nada a falar, em termos científicos. Porém, enquanto instrumento de comunicação e de troca de pensamento e de sua expressão, ela nos trapaceia. Somos sujeitos sociais inseridos numa formação social da pluralidade de formações discursivas e, portanto, expostos a uma diversidade de leituras possíveis. Dessa forma, vemos nessa ementa, um lugar para o impossível ser tocado, isto é, quebrando o discurso institucionalizado.

#### 4.4.4 O PPC Licenciatura Letras/Português: UNESPAR/Apucarana/PR

O curso de **Licenciatura em Letras/Português** da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR/2018, *Campus* de Apucarana, implantado em 2013, com sede no Município de Paranavaí, foi criado pela Lei estadual n. 13.283/2001. O curso tem duração de 4 (quatro) anos e funciona em regime de seriado anual, com disciplinas anuais e semestrais (misto).

O curso funciona no período noturno e disponibiliza 40 vagas por período. As disciplinas do curso organizam-se da seguinte forma. São 31 disciplinas obrigatórias, 20 disciplinas optativas, das quais os estudantes de Letras Português devem cumprir, ao menos, 02 disciplinas de 60 horas, e participar das Atividades Acadêmicas Complementares, num total de 3.960 horas-aulas. É importante assinalar que as disciplinas se desenvolvem semipresenciais.

As disciplinas que analisaremos nessa sequência linguístico-discursiva são: **Leitura e Produção de Textos e Práticas de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos**, ambas no 1º ano. Avançamos, para a quarta sequência linguístico-discursiva.

#### **SD 01**

*Leitura e Produção de Textos* (C/H teórica 40 / C/H prática 20).

**Práticas de leitura e produção textual fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interativa e no texto como unidade básica significativa da língua.** Reconhecimento de **estratégias de leitura, de texto e textualidade e dos diferentes gêneros textuais**, no universo discursivo. Emprego da coesão e da coerência textuais. **Tópicos de Linguística Textual.** (UNESPAR, 2018, p. 37 - Negritados nossos).

A disciplina de *Leitura e Produção de Textos* da UNESPAR/2018 sustenta-se em teorias cognitivas que são veiculadas pela Linguística Textual. Propõe como ementa **Práticas de leitura e produção textual fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interativa, o texto como unidade básica significativa da língua e estratégias de leitura, de**

**texto e textualidade.** Notamos que essa ementa não se refere à língua, mas à linguagem, como também concebe essa relação pela noção de atividade de interação. Portanto, a leitura, assim como o texto carecem de estratégias, que tratam igualmente a textualidade que será garantida pelo domínio de outros conteúdos: coesão e coerência. Para esta concepção, trata-se de uma metalinguística específica, em que a coesão liga elementos da frase e a coerência, ideias.

No nosso percurso de leituras e análises, vamos observando que a noção de língua e leitura, inscrita nas ementas dos PPCs, segue tomada pela concepção da comunicação, marcada pela dominância da cognição, da pragmática e do funcionalismo. Desse modo, outra vez temos uma ementa que toma a língua em si mesma, numa relação palavra a palavra. Além disso, a prática leitora se reduz ao uso dos conhecimentos linguístico-gramaticais.

Na AD, Pêcheux (2014b [1975]), ao opor *base linguística e processo discursivo*, mostra-nos que todo sistema linguístico é dotado de uma *autonomia relativa* que o submete a leis internas que formam o objeto da linguística. O filósofo esclarece que é *sobre a base dessas leis internas que se desenvolvem os processos discursivos*, e não enquanto expressão de um puro pensamento, de uma pura atividade cognitiva etc., que utilizaria ‘acidentalmente’ os sistemas linguísticos.”<sup>9</sup> (Ibidem, p. 82). O funcionamento da língua vai além de seus mecanismos sintáticos linguísticos, pois os processos discursivos estão imbricados nos processos ideológicos. A sintaxe organiza a língua, porém, para nós, é principalmente o lugar de acesso à ordem da língua. Em outras palavras, os processos ideológicos estão imbricados no sistema linguístico. A língua se articula pela ideologia.

O autor segue fazendo uma crítica à tendência de entender a fala como discurso, pois a fala supõe um sujeito pragmático, consciente, que controla os sentidos. Para Pêcheux [1975], a língua quando posta em funcionamento se estabelece num fio discursivo e, desse modo, por mais que queiramos dizer com ‘completude de sentidos’, o nosso dizer só poderá ser dito num fio discursivo. O domínio de todos os sentidos nos escapam.

Para Orlandi (2007a), o modo como a ciências humanas e sociais concebem a ideologia, isto é, como busca do verdadeiro sentido e pela transparência da linguagem, essas ciências primam por conteúdos ideológicos<sup>10</sup> e entendem a ideologia como ‘ocultação’. Nesse sentido, acredita-se que, pela busca de conteúdo, pode-se encontrar o verdadeiro sentido do

---

<sup>9</sup> Grifo do autor.

<sup>10</sup> “A ideologia não é um conteúdo “x” mas o mecanismo de produzi-lo”. (ORLANDI, 2007, p. 65).

discurso. Razão pela qual, a competência que visa ao **reconhecimento de estratégias de leitura** nos remete às palavras de Silva (2015, p. 275), que diz:

a escola trata, muitas vezes, a possibilidade de aprender a ler e a escrever no sentido de fornecer ao aluno um instrumento, técnicas, estratégias, modelos, que operam sustentados por uma propriedade combinatória de composição de unidades significantes mediante regras de correspondência entre grafemas e fonema e de composição de fonemas, sílabas e frases. (SILVA, 2015, p. 275).

Assim, pensar a leitura através de estratégias, a coloca no lugar da técnica, da objetividade, do sentido ideal, pautada pelo discurso da verdade. Descartamos a história do texto, a história do leitor e a imprevisibilidade de sentidos que resultam da história.

A partir das análises, é possível observar que existe uma tendência nos PPCs em descrever e detalhar a forma linguística do texto, formatando-o em uma tipologia, impondo à interpretação um caráter controlador dos sentidos.

## **SD 02**

*Práticas de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos* (C/H teórica 40 / C/H prática 20).

**Estudo e desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita de textos acadêmicos. Procedimentos de reescrita/reestruturação orientada dos textos produzidos.** Adequação do texto às diferentes condições de produção. A comunicação e as competências linguísticas na educação ambiental. **Linguagem científica.** Análise linguística voltada à produção dos textos. (UNESPAR, 2018, p. 38 - Negritados nossos).

A disciplina *Práticas de Leitura e Escrita de Textos Acadêmicos* direciona o formando para uma leitura e escrita científicas. Conforme Souza (2003, p. 136),

Não há leitores, urge construí-los para o exercício acadêmico nas malhas rígidas das estruturas textuais. Esse é o enunciado de base que subjaz como função primitiva que deriva discursos hegemônicos, instrumentando e embasando práticas pedagógicas de ensino de leitura no contexto da universidade.

É no sentido descrito pelo autor que temos percebido, nesse trajeto de leitura, que o leitor no curso de Letras é constituído. Entretanto, em geral o leitor não aparece nas ementas, há uma ausência do sujeito e do sentido como constituído das suas condições de produção e a história. A produção científica, como sabemos, é regida por algumas normas que disciplinam como devem ser produzidas, ou seja, formalizadas na base da norma culta que respalda sua

veiculação em instrumentos linguísticos específicos. Essa disciplinarização das práticas de leitura e escrita, através de rígidas estruturas textuais, apaga as histórias de práticas de leitura, ou seja, a história do sujeito-leitor. Souza (2003, p. 137) afirma que

os elementos estruturantes das tipologias textuais não podem existir sem o leitor inscrito num ato de leitura, isto é, texto e leitor são termos co-existentes no ato de ler. Nessa perspectiva, não há textos sem leituras, sendo a leitura possível apenas nos meandros imanentes das regras que estruturam os textos. Tais regras funcionam como marcas que correspondem à chave de leitura. (SOUZA, 2003, p. 137).

Assim, nessa ementa, compreende-se que a leitura é restrita às regras que estruturam o texto. Nesse sentido, cabe ao futuro professor desenvolver compreensão técnica e bom desempenho linguístico, ou seja, a comunicação e as competências linguísticas de um uso proficiente da língua. Nessa direção, referindo-se à sintaxe, Pêcheux (2010 [1982], p. 57) afirma que esse imaginário de controle é apenas uma ilusão, pois,

a materialidade da sintaxe é realmente o objeto possível de um cálculo – e nesta medida os objetos linguísticos e discursivos se submetem a algoritmos eventualmente informatizáveis – mas simultaneamente ela escapa daí, na medida em que, o deslize, a falha e a ambiguidade são constitutivos da língua, e é aí que a questão do sentido surge do interior da sintaxe.

Nessa linha de raciocínio, a forma de leitura proposta pela Análise de Discurso, que praticamos, abre espaço para o estabelecimento de relações entre o texto e sua exterioridade, autoriza a circulação de diferentes sentidos. Porém, é importante dizer que esses gestos de interpretação não acontecem no vazio e, por isso, a noção de arquivo é fundamental. Nas palavras de Pêcheux (2010 [1982], p. 51) arquivo é “entendido no sentido amplo de ‘campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão’”. O arquivo é como um campo de documentos que está relacionado a determinados saberes que se constituem por uma certa organização e estão disponíveis. Desse modo, o arquivo é organizado por uma (re)leitura desses documentos à luz da relação língua, história e ideologia. Assim, subentende-se que existem diversas formas de se constituir os arquivos de um tema ou outro de leitura.

Observamos, assim, que nos PPCs é muito comum lugares de contradição entre os múltiplos conceitos de leitura, pautadas no efeito de ‘evidência’, pois são restringidas pelo gesto de leitura técnico-científico-institucional. Esse gesto é produzido pelo trabalho da ideologia que representa a saturação, o efeito de completude que se sustenta sobre o já-dito, os

sentidos institucionalizados e naturalizados. (ORLANDI, 2007a). Cabe lembrar os sentidos institucionalizados pela LDB/1996, pelo Parecer CNE/CES nº 492/2001 dentre outros, que estão na base das formulações dos discursos das ementas. Saberes que sobredeterminam uma certa produção do conhecimento sobre a língua portuguesa e seu ensino.

#### 4.4.5 O PPC em Licenciatura em Letras: Português e Literatura: UERR/RR

O curso Licenciatura em Letras, com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura - UERR/2018 de Roraima, criado em 2006, pela Resolução n. 0001/2006, teve início em 2015. O curso de modalidade presencial tem duração de 4 (quatro) anos e funciona em três turnos, em regime semestral e de créditos.

O curso disponibiliza um número de 35 vagas por semestre e tem como critério de seleção o vestibular (institucional). Conforme a matriz curricular, as disciplinas se organizam da seguinte maneira: Disciplinas destinadas às atividades científicas somam 2.355 h/a, Atividades complementares 200 h, Estágio 405 h, Prática Profissional como componente curricular 400 h.

Tomamos, nessa sequência linguístico-discursiva, as disciplinas: **Leitura e Produção Textual**, no 1º semestre; **Produção Textual**, no 2º semestre; **Prática Profissional II**, no 4º semestre. Por fim, analisaremos a última sequência linguístico-discursiva do conjunto das ementas.

#### **SD 01**

*Leitura e Produção Textual* - ( CH 60 / 4.0.0.0.0 créditos).

**Leitura, processos e análise de textos científicos e não científicos. O processo de interação texto-leitor. Paráfrase. Produção de textos acadêmicos (resumo, resenha, estrutura de artigo científico).** (UERR, 2018, p. 46). (Negrito nosso).

Nesta ementa nos deparamos novamente com questões já observadas neste percurso de análises, por exemplo, a leitura sendo trabalhada a partir dos gêneros textuais, dentre outras observações.

Inicialmente, ao se denominar **Leitura e Produção Textual**, esperávamos que se iniciasse com gêneros textuais mais veiculados. No entanto, inicia-se com **textos científicos**, assentando-se na concepção de **interação texto-leitor**. A interação é tomada como relação entre os elementos do texto e o leitor. A isso se segue o estudo da **paráfrase**, supostamente

com sentido de ‘diferir’ repetição e paráfrase. Assim, os elementos são conteúdos para ser ensinados.

Silva (2015), em seu trabalho sobre a *História da Alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização*, afirma que

O procedimento da análise adotado nas teorias e práticas linguísticas e pedagógicas tem sido o da segmentação, mensurável em sua linearidade, o que possibilita pensar e trabalhar a escrita como uma combinatória passível de ser dominada e controlada pelo sujeito e de manter uma estabilidade funcional do sentido, independentemente do espaço e do tempo histórico. (SILVA, 2015, p. 279).

O que estamos tentando dizer e ao mesmo tempo compreender é que o efeito dessa formação se dá, a nosso ver, no modo como a leitura é trabalhada pelo professor de língua portuguesa na escola. ‘Ensina-se’ a leitura como se os sentidos estivessem colados às palavras do texto, em uma relação de domínio e de controle do sujeito sobre a ‘letra’. No jogo de **interação texto-leitor**, entende-se que a partir da interação exista influência mútua, envolvimento e comunicação entre os sujeitos, a fim de que aconteça a troca de informação e de intenções aspiradas entre eles, no caso entre professor e aluno. Contudo, não há um espaço na ementa que propicie alcançar o funcionamento material da língua, ou seja, fora da superfície textual e para uma prática discursiva de leitura. Observamos que, ao futuro professor, é necessário ter competência textual que lhe possibilite parafrasear textos, resumí-los, resenhá-los etc., além de ser capaz de estruturá-los a fim de que se constituam coerentes com a tipologia.

O currículo é um texto que organiza uma certa maneira de aprender e ensinar a Língua Portuguesa e, de modo geral, estabiliza o que é por essência instável. É lugar de domínio de um conhecimento ‘sobre’ que funciona através de relações tensas de poder, uma vez que nele se envolve o que é sujeito e naquilo que se pode vir a ser. O efeito é um sujeito escritor de textos e suas tipologias tais como **resumo, resenha, estrutura de artigo científico**, mas sem alcançar a relação do sujeito com a língua como sujeito-leitor e na função-autor. Nessa compreensão, está o domínio do tecnicismo e o pragmatismo como instrumentalização da língua no discurso das políticas públicas de língua portuguesa e seu ensino, tornando-a como práticas pedagógicas.

Nessa direção, Silva (2015) chama esse processo de “alteridade esvaziada” que, no processo de formação, a significação é afetada e conduzida para uma determinada direção

ideológica que terá como resultado final, na escola, as dificuldades com leitura e escrita. Uma formação que apaga “as letras, as sílabas e as palavras, enquanto unidades construídas historicamente, constituem lugares de estruturação da significação em que o sujeito inscrito em uma formação discursiva significa e ressignifica o mundo e a si próprio.” (SILVA, 2015, p. 280). Nessa mesma concepção há um apagamento do professor-leitor, na própria política de formação disponibilizada pelos cursos de Letras, como vimos no documento: *Por uma política de formação de leitores (2006)*.

## **SD 02**

*Produção Textual* (CH 60 / 4.0.0.0.0 créditos).

Prática de leitura e de produção de textos na universidade. **O artigo acadêmico: função social, características e estrutura retórica.** (UERR, 2018, p. 59 - Negrito nosso).

Temos nesta ementa uma disciplina também dedicada à produção textual acadêmica e, mais uma vez, nos deparamos com a língua dissecada nas estruturas do texto - **função social, características e estrutura retórica** - que se inscreve em uma perspectiva funcionalista. Na formulação desse tipo de texto é preciso levar em consideração sua finalidade comunicativa e, por isso, deve submeter-se a uma organização que supõe estabilidade, controle, continuação, completude. Inscreve-se o artigo acadêmico em uma relação com a retórica, cuja origem está na Grécia com a finalidade de saber argumentar, arte do bem dizer, o que é contradição, posto que para a Análise de Discurso é relação língua, história, sujeito e condições de produção específicas.

Novamente chamamos a atenção para o fato de que não há trabalho efetivo com a leitura na universidade, de modo geral. Nas palavras de Silva (2015, p. 316),

Esse desejo de estabilidade e de completude, que assegura o funcionamento da ideologia da transparência e o da comunicação, e que sustenta grande parte das teorias e das práticas de leitura e de escrita, vê-se, contudo, frustrado pelo próprio objeto que as instituiu e pelo sujeito que as produz”.

É nesse sentido que temos entendido, através das políticas de formação de professores em Letras, que a ‘formação’ tem sido tratada como ‘capacitação’, produzindo uma formação leitora alienada, uma leitura enquanto informação para a produção de textos, com ênfase nos elementos estruturais. Como vimos no terceiro capítulo com Pêcheux (1975), a língua não se reduz a fórmulas sintáticas fixas, não é possível administrar os sentidos, pois estes já estão no

outro, nas relações. São, então, um desejo frustrado a estabilidade e a completude. Silva (2015) traz a questão da leitura, enquanto “ler com compreensão”, pois “nesse processo, a interpretação é negada como se o significado – único e verdadeiro – estivesse nas palavras e a linguagem fosse transparente.” (SILVA, 2015, p. 318).

Indo por essa direção, a formação inicial vai limitando, impedindo que os futuros professores constituam lugares de interpretação distintos. Em outras palavras, que o sujeito-professor exerça a função de autoria. Por outro lado, vale lembrar que à formação do professor, nos moldes da acumulação flexível, interessa um professor menos especializado, com formação mais geral e um conhecimento subjetivo impossível de ser ensinado. (NOGUEIRA, 2017).

### SD 03

*Prática Profissional IV* (CH 100 / 2.0.0.0.0 créditos / 2.0.0.0.0 créditos prática),  
Discussão sobre os **fenômenos da leitura e da produção de textos orais e escritos**, propondo uma **visão complexa das relações que estão associadas ao ato de ler e de produzir textos em eventos comunicativos os quais supõem a língua em uso**. Problematização do trabalho com os **gêneros discursivos** na sala de aula, bem como as implicações pedagógicas dessa prática para a **formação de sujeitos capazes de refletir sobre a língua/linguagem em situações concretas de comunicação**. (UERR, 2018, p. 59 - Negritos nossos).

Destacamos, primeiramente, que a ementa entende a **leitura e a produção de textos** como **fenômenos**. Conforme o *Dicionário Aurélio* (2010, p. 932), fenômeno é um substantivo masculino do latim pós-clássico *phaenomenon*, *-i*, de origem grega *fainómenon*, que significa: 1. *Fato, aspecto ou ocorrência passível de observação*. Nesse sentido, entendemos que, nessa definição, há uma acomodação pragmática em relação à leitura e à escrita. Como se a leitura e a escrita fossem dados de natureza empíricos. Assim, podemos inferir que a escrita e a leitura, enquanto fenômenos são passíveis de observação. Conforme Orlandi (2007a), para a AD não existem dados enquanto tal, pois resultam de um gesto teórico e é, nesse sentido, que a interpretação torna-se importante no trabalho com a leitura. A interpretação produzida numa relação do homem com a língua e com a história, “não a inscreve, no entanto, no campo da manipulação, da intenção, da mera vontade. Algo que está aquém e além do homem, essa relação não se dá no âmbito de seu controle”. (ORLANDI, 2007a, p. 47).

Nessa direção, pensar o **complexo das relações que estão associadas ao ato de ler e de produzir textos em eventos comunicativos os quais supõem a língua em uso** remete-nos à teoria da comunicação. São políticas de ensino de língua portuguesa, apenas como um

meio de alcançar a eficácia comunicacional – pela escrita ou pela oralidade, legitimando teorias linguísticas de orientação estruturalista que tomam a língua como um sistema autônomo e, assim, seguem naturalizando a relação do sujeito com a língua. Compreendemos, então, como Orlandi (2014b, p. 76), que

é difícil apreender a língua em seu funcionamento, e que entre o empirismo e o abstracionismo há uma região que resulta de construção e que é a do real concreto, que só atingimos indiretamente pelo método e por uma teoria que nos permita compreender o seu funcionamento. A língua que praticamos não é transparente, visível a olho nu, e é preciso elaborar uma escuta.

Com essas palavras, como pensar a **formação de sujeitos capazes de refletir sobre a língua/linguagem em situações concretas de comunicação?** Primeiro, é importante pensar que a carga horária prevista para o trabalho com a produção textual e leitura é bastante insignificante e a carga horária reservada à prática é sempre inferior à carga horária teórica. Aliás, não se trata de dividir teoria e prática, como acreditam as ementas, mas de uma relação de imbricamento entre sujeito, língua e história. Por outro lado, há uma língua que funciona só para a comunicação, mas uma língua que não comunica, que silencia sentidos. (PÊCHEUX, 2014b [1975]).

Nessa perspectiva, consideramos, as condições de produção sócio-históricas e ideológicas da formação inicial de professores, afetadas pelo pragmatismo que impõe um aprendizado imediato, anulando e desconsiderando o processo de apropriação do conhecimento pelo futuro professor. Além disso, leis, programas e projetos educacionais oferecidos pelo Governo para a ‘melhoria’ da qualidade de ensino são elaborados de forma distanciada dos professores que atuam nas escolas, e funcionam para produzir um efeito de homogeneização de sujeitos e sentidos e de hegemonização dos saberes pelo currículo sustentados pela noção de competências e habilidades.

#### **4.5 Para uma Mudança de Terreno**

Assumindo uma postura crítica diante da análise de conteúdo, do psicologismo e do sociologismo, Pêcheux (1969), ancorado nas teorias do Marxismo, da Linguística e da Psicanálise, elabora outra teoria, a da Análise de Discurso, que trata das relações entre sujeito, linguagem e história. A teoria tem como objeto o discurso e Pêcheux, então, consegue propor uma mudança de terreno nos estudos da linguagem “que faça intervir conceitos exteriores à

região da linguística atual” (PÊCHEUX, 1969, p. 72). O filósofo pós-estruturalista se coloca na contramão das teorias vigentes, reintroduzindo a noção de sujeito e de situação e, distanciando-se da análise de conteúdo, elabora a noção de acontecimento e de estrutura. Nesse sentido, trabalha a questão do sentido na contradição que opõe o formalismo ao sociologismo.

Pêcheux (1969) desconstrói alguns pressupostos teóricos que sustentam a noção de língua nas ciências da linguagem e inaugura uma nova relação com a língua e seu ensino. Pensando nesse deslocamento realizado por Pêcheux, também sentimos a necessidade de trazer à baila algumas possibilidades para se pensar o ‘ensino de leitura’ na formação inicial do professor de língua portuguesa. Lembramos que “a nossa inscrição em uma filiação teórica ou outra é já uma questão de ética e política linguística”. (ORLANDI, 2002, p. 99). Nesse sentido, arriscamos uma centelha de provocações para sinalizar a possibilidade de uma mudança de terreno nos cursos de Letras. Essa mudança de terreno supõe um sujeito livre de um subjetivismo que o coloca como origem de suas palavras e que toma a língua como um sistema autônomo. Entendemos que não há uma receita a ser dada, mas podemos, a partir do dispositivo teórico analítico da AD, refletir sobre lugares de fuga da curricularização do ensino de língua/leitura pelas políticas públicas de ensino.

É importante assinalarmos que não esperamos e, tão pouco queremos que uma formação em Letras seja totalmente fundamentada na teoria da AD. Porém, provocamos o leitor para um outro lugar de onde se propõe olhar e dizer sobre as diferentes formas do objeto de ensino fora da relação com o logicismo e o sociologismo, mas no materialismo. Isso implica mostrar não apenas como se estabiliza disciplinarmente modos de se relacionar com objetos, modos de escrever e interpretar, como modos de se construir esse objeto. Um curso que permita que o discente compreenda como se dá condição para que uma leitura e uma autoria se inscrevam na disciplinarização de um curso de Letras.<sup>11</sup>

Para tanto, trouxemos o PPC/2017<sup>12</sup> da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – Minas Gerais, não como um modelo, mas como um lugar de reflexão que nos mova para um deslocamento possível das práticas de leitura e a formação do sujeito-leitor. Na sequência apresentamos o quadro de disciplinas que determinam o perfil de formação do professor em Letras nessa universidade.

---

<sup>11</sup> Contribuições da Profa. Dra. Cláudia C. Pfeiffer na minha defesa 12/03/2021.

<sup>12</sup>Disponível no portal da Universidade do Vale do Sapucaí – UNIVÁS: <https://www.univas.edu.br/menu/ensino/graduacao/curso.asp?id=30>. Acesso em: 03/11/2020.

| 1º Período  | 2º Período  | 3º Período   | 4º Período  |
|---|---|--|---|
| Filosofia – LPC   | Leitura e produção de textos – LPC                      | Produção de textos científicos – LPC               | Psicologia da Educação – LS                       |
| Fundamentos da Educação - LPC                                   | Metodologia do trabalho científico – LPC                | Didática I – LA                                    | Didática II – LA                                  |
| Introdução aos Estudos da Linguagem – FEL                       | Língua e literatura da Língua Inglesa na sociedade – LS | Processos de significação: teoria e análise – LSig | Prática de ensino I - LE                          |
| Estrutura da Língua Portuguesa I (Fonologia e Morfologia) – FEL | Literatura, história e sociedade – LS                   | Linguagem e sua dimensão sócio-histórica - LS      | Estudos da significação: níveis de análise – LSig |
| Língua Inglesa e suas manifestações literárias – LE             | Prática de leitura, escrita e análise de textos I - LPC | Literatura, análise e ensino – LE                  | Discurso e Texto - LSig                           |
| Introdução aos Estudos Literários – LE                          | Estrutura da Língua Portuguesa II (sintaxe) - FEL       | Processos de significação da Língua Inglesa – LSig | Língua Brasileira de Sinais - Libras – FEL        |
|   |   |  | Políticas Públicas, Gestão e Educação Social - LS |

| 5º Período  | 6º Período  | 7º Período  | 8º Período  |
|---|---|---|---|
| Política educacional brasileira – LSig                                | Conhecimento e tecnologia da e na linguagem - LT                      | As novas tecnologias e seus efeitos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa – LT | Produção do saber sobre a linguagem – LPC                               |
| Tópicos em Educação – LS  | Linguagem em funcionamento - LA                                       | Estágio supervisionado em língua estrangeira e suas literaturas I – LE            | Oficina: tópicos em linguagem e pesquisa – LA                           |
| Aquisição da linguagem - FEL  | Teorias da aprendizagem de línguas: pesquisa e ensino - LPC           | Linguagem: sentido e interpretação – LSig   | Oficina: tópicos em Língua Inglesa – FEL                                |
| Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas literaturas I – LE | Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e suas literaturas II– LE | Prática de leitura, escrita e análise de textos II – LPC                          | Estágio Supervisionado em língua estrangeira e suas literaturas II – LE |
| Prática de ensino II – LE   | Prática de ensino de língua estrangeira - LE                          | Tecnologias de linguagem e ensino – LT  | O conhecimento produzido na e pela Língua Inglesa – LPC                 |
| Língua Inglesa, acontecimento e significação - LA                     |   |   |   |

Adaptado do PPC/2017 da Universidade do Vale do Sapucaí – MG. (p. 24 – 25)

#### LEGENDA:

1. LPC = Linguagem e produção do conhecimento
2. LS = Linguagem e sociedade
3. LE = Linguagem e espaço
4. LSig = Linguagem e significação
5. LT = Linguagem e tecnologia
6. FEL = Forma e estrutura da linguagem
7. LA = Linguagem e acontecimento (UNIVÁS, 2017, p. 25)

Na parte introdutória do documento, alguns apontamentos sobre a noção de língua fazem significá-lo de outro modo, como veremos. O PPC propõe a noção de língua

não mais como abstração intangível, nem definida exclusivamente por seu passado, mas como elemento sócio histórico, dinâmico, atual, cotidiano, não raro à frente dos dicionaristas e gramáticos. Mais do que isso, a língua passa a ser estudada a partir de sua **articulação com a história e a ideologia**. Em outros termos, considerada em sua **estrutura e seu funcionamento**, partindo-se do pressuposto de que ela **não é transparente**, nem tampouco homogênea. Nesse sentido, **a compreensão fundamental que se pretende**

**trabalhar no curso de Letras é discursiva**, ou seja, é a que considera a relação da língua com a história e a ideologia, levando-se em conta as condições daqueles que a têm como sua língua, visando à compreensão da constituição dos sentidos e dos sujeitos na e pela linguagem. (UNIVÁS, 2017, p. 06 – 07). (Negrito nosso).

O documento marca a noção de língua a partir da sua relação com a história e a ideologia, enquanto estrutura e acontecimento, de natureza não transparente. Sobretudo, marca que o curso pretende acontecer sustentado em uma postura discursiva da linguagem. Nesse sentido, “Formar-se-iam, por este motivo, não apenas profissionais tecnicamente capacitados, mas sujeitos formados politicamente e, portanto, engajados no processo de superação da pobreza intelectual que infelizmente ainda marca a escola brasileira.” (UNIVÁS, 2017, p. 09).

O curso de Letras da UNIVÁS está estruturado em sete eixos temáticos que objetivam trabalhar o conhecimento sobre a linguagem em suas variadas formas de manifestação e construção histórico-social. Os eixos são: Forma e estrutura da linguagem (FEL), Linguagem e sociedade (LS), Linguagem e produção do conhecimento (LPC), Linguagem e significação (LSig), Linguagem e tecnologia (LT), Linguagem e acontecimento (LA), Linguagem e espaço (LE). A soma das horas que compõem os eixos é de 3.432h.

Dentre as 47 disciplinas distribuídas nos diversos eixos, destacamos três delas: **Leitura e Produção de Textos**, com 32h (p. 28); **Processos de Significação: teoria e análise**, com 64h (p. 32 - 33); **Linguagem em Funcionamento**, com 64h (p. 41). Nosso propósito aqui não é apenas provocar, produzir inquietação, desestabilizar as colunas do conhecimento logicamente estabilizado pela curricularização de alguns saberes sobre a língua/leitura e o sujeito, no leitor deste trabalho. Mas, sobremaneira, apontar alternativas possíveis, teorias outras que desconstroem o absolutizado como ideal de língua e ensino.

Notamos que, na denominação de algumas disciplinas, já se experimenta uma mudança em relação à forma como o curso propõe o ensino de língua: uma postura discursiva da linguagem. Seguimos, então, com a ementa *Leitura e produção de textos*:

Leitura: concepções, funções, processo. A produção da leitura; a divisão social do trabalho da leitura; história da leitura dos textos e história da leitura dos sujeitos leitores. Leitura e interpretação. A relação leitura e escrita. As condições históricas de produção da leitura e da escrita. Escrita: papel social e os sujeitos da escrita. Oralidade e escrita. Concepções de texto e produção textual. Observação de elementos textuais e de mecanismos de textualização no oral, no impresso e no espaço digital. Aspectos argumentativos do texto. (UNIVÁS, 2017, p. 28).

Vimos que a Linguística, ao se institucionalizar, passa a contribuir para o campo das ciências e das instituições sob diferentes formas de se pensar a língua e, por conseguinte, a própria linguagem. Observamos que essa ementa propõe um espaço que possibilita a reflexão sobre as noções, as funções e o processo de leitura num primeiro momento. E, em seguida, passa a propor a leitura de maneira discursiva. No segundo momento, propõe uma reflexão sobre a relação leitura e escrita, e em relação à oralidade e à escrita. Por último, traz o texto para reflexão desde a perspectiva discursiva da linguagem.

Como podemos observar, não foi da estrutura, do léxico, do gênero textual, da organização e da seleção de ideias que se tratou. Sobre o texto, Orlandi (2007, p. 80) afirma que “é heterogêneo e se apresenta como uma unidade, dada a sua relação com o discurso e sua inscrição em uma formação discursiva específica que se confronta com outras”. Para a AD, o que importa estudar na construção do texto é esse efeito ideológico como unidade discursiva que se constitui de outras discursividades: política, cultural, social etc., e isto é possível perceber pela forma como a ementa se propôs.

Vejamos a ementa *Processos de significação: teoria e análise*.

A produção de efeitos de sentido. A linguagem e os processos de significação: o discurso como lugar de observação das relações entre língua, história e ideologia. A linguagem e sua exterioridade constitutiva. Condições de produção; memória discursiva; formação ideológica, formação discursiva e formações imaginárias. O processo de constituição do sujeito e do sentido na/pela linguagem. Dispositivo teórico e dispositivo analítico da interpretação: as formas de análise e o funcionamento discursivo. A relação entre marcas e propriedades. (UNIVÁS, 2017, p. 32 - 33).

Essa ementa possibilita ao formando de Letras refletir sobre a produção de efeitos de sentido, para além de uma noção de língua inscrita numa relação termo a termo. Toda a ementa propõe uma compreensão de língua fora da dominação pragmática e funcionalista, pois é preciso considerar as relações entre língua história e ideologia.

É importante dizer que o sujeito não se constitui, empiricamente, como vimos. Há um processo: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia. Desse modo, o apagamento do sujeito, enquanto resultado de um processo, é um “apagamento necessário no interior do sujeito como ‘causa de si’, e tem como consequência, a nosso ver, a série do que se poderia chamar as *fantasias metafísicas*, que tocam, todas, na questão da causa”. (PÊCHEUX, 2014b

[1975], p. 143 -144). O sujeito se coloca como origem de seu dizer esquecendo-se que todo dizer é afetado por outros dizeres. O sujeito, enquanto causa de si, não se significa. Para significar ele precisa da história, da ideologia. Conforme Pfeiffer (2003, p. 102),

para haver sentido é preciso inscrever-se no repetível (histórico), fica clara a necessidade do efeito ideológico de sentido ‘sempre-já-lá’ (o pré-construído). A interpelação (autor/leitor) só se dá se o sujeito reconhece a materialidade linguística como dotada de sentidos colados a ela a *priori*.

Como podemos observar, essa noção de linguagem, a partir da noção de discurso enquanto ‘efeito de sentidos entre interlocutores’, “recusa o conceito de linguagem como instrumento de comunicação ou expressão do pensamento, e o de língua como um sistema abstrato, neutro e controlável por um sujeito consciente e autônomo para produzir sua fala”. (SILVA 2015, p. 56).

Na ementa *Linguagem em funcionamento* temos:

A noção de funcionamento em diferentes perspectivas dos estudos da linguagem. Da função para o funcionamento da linguagem: a definição de discurso. As diferentes formas da linguagem em seu funcionamento e seus diferentes modos de significar. A noção de forma-material. A linguagem e seus diferentes modos de significar. A especificidade dos procedimentos de análise e de compreensão do funcionamento da linguagem considerando objetos simbólicos diversos. O funcionamento da linguagem nos diferentes espaços. (UNIVÁS, 2017, p. 41).

A ementa provoca uma reflexão acerca do funcionamento da linguagem. Objetiva pensar sobre a noção de funcionamento em diferentes perspectivas teóricas da linguagem. Porém, direciona o formando para uma compreensão de língua para além da gramática, funcionando nas práticas linguageiras do sujeito, produzindo sentidos nos sujeitos. Daí a noção de discurso. Nessa direção, o trabalho com a língua/linguagem/leitura coloca o sujeito em diferentes práticas sociais de leitura. Os sentidos, nessas condições, não podem ser controlados.

Assim, observamos que o trabalho de produção das ementas, nesse PPC, teve como ponto de apoio uma teoria, nesse caso a Análise de Discurso de linha francesa, que propõe refletir sobre a língua/linguagem/leitura/sujeito/texto, através de uma perspectiva discursiva. Essa iniciativa rompe com as malhas rígidas das estruturas textuais que constituem as ementas dos PPCs, que seguem presos à política pedagógica vigente e possibilita uma mudança de

terreno. Ao contrário dos outros projetos de curso em que as ementas se instituem na compreensão de língua, sujeito e sentido inscritos apenas na estrutura linguística da comunicação, trabalhando o sujeito para relações de comunicação, aculturando-o para uma relação simplificada com a noção de cultura e humanismo.

Contudo, ressaltamos que a mudança de terreno não se dá de um momento a outro. Muitas questões estão implicadas, como por exemplo, as condições de produção das universidades diferentes em diferentes espaços que geram conflitos pessoais e teóricos. É um processo difícil e complexo, próprio dos processos de rupturas. Por outro lado, temos que considerar que a história de ensino de língua solidificada, naturalizada que é tão forte que ao se propor uma ementa como as da UNIVÁS, pode acontecer ainda que o professor poderá continuar na mesma posição de ensinar língua e leitura posto que suas condições históricas de formação são mais fortes.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Contribuições da Profa. Dra. Mariza Vieira da Silva na minha defesa 12/03/21.

## PARA UM EFEITO DE FECHO DE NOSSA LEITURA

Nosso propósito, com esta pesquisa, foi observar e descrever, a partir da articulação entre a AD e a HIL o funcionamento discursivo de alguns conceitos, teorias, normas, documentos etc., relacionados ao ensino de língua/leitura postos pelas políticas públicas de ensino, a fim de compreender como significam a posição sujeito-professor e o ‘ensino de leitura’ nas ementas dos cursos de Letras de algumas universidades estaduais do Brasil. Contudo, o cruzamento de discursos que se produz pelas políticas públicas nacionais e internacionais marcam esses projetos fortemente tanto a noção quanto o ensino da língua e da leitura materializados nas ementas dos cursos de Letras.

Por outro lado, nossa tentativa de concluir as reflexões, ou dar um efeito de fecho acerca da formação do professor em leitura, mostra-se afetada pelo incompleto, pelo inacabado, o que se abre para possibilidades de estarmos sempre instados a novos gestos de interpretação. O texto está sempre aberto, pois são constitutivos dele a dispersão, a opacidade e a incompletude. Assim, é considerando essas características próprias da escrita de um trabalho em AD que temos a ilusão de fecho.

É importante dizer que optamos por um modo bastante disperso e livre de construir o texto, reunindo diversos materiais como leis, pareceres, resoluções, livro didático, PPCs etc., que propiciaram análises importantes para a compreensão das políticas públicas de língua portuguesa, especialmente no que toca ao ensino de leitura dedicada à formação do professor.

Refletir sobre o ensino de língua/leitura, postos pelas políticas públicas, nos leva a pensar sobre a constituição do sujeito-leitor brasileiro, do professor-leitor, de modo a compreender em que noção de língua/leitura ele se inscreve. Daí considerar que o ‘ensino’ de leitura produzirá seus efeitos a partir das filiações teóricas que se adotam.

Ao longo deste estudo, fizemos alguns movimentos que significaram a noção de leitura. A **leitura como ‘ensino’** provoca-nos a pensar a leitura para além do ato de simplesmente decodificar. As aspas supõem pensar na possibilidade de ensinar ou não a leitura, uma vez que para a AD é o trabalho de leitura que está implicado. Contudo, a palavra **ensino** evoca sentidos como educa, instrui, orienta, forma, prepara, habilita. Nesse sentido, pensamos a **leitura como formação** do professor com condições de ler e trabalhar a leitura com seus alunos. De outro modo, refletir sobre a leitura como ‘ensino’ supõe pensar em uma organização curricular, que seja capaz de provocar o aluno a trabalhar em sua própria história

de leitura. (ORLANDI, 2012). Jogamos também com a forma ‘**ensino**’ de **leitura**. Essa formulação propicia pensar a leitura como prática, trabalho, produção. Esse trabalho implica sujeitos e sentidos se constituindo ao mesmo tempo, num mesmo processo. Entretanto, esse processo implica formas diferentes, pois depende da relação que se configura entre o leitor virtual e o leitor real. Além disso, há também modos de leitura que indicam diferentes formas de relação dos leitores com o texto.

Outra forma de situarmos a leitura foi a de **leitura como interpretação**. Ler, para nós, significa “saber que o sentido pode ser outro”. (ORLANDI, 2007, p. 138). Sendo o sentido a possibilidade de sempre ser outro, isso significa que ele está sempre em movimento. Mesmo que o sujeito queira trapacear ou cercar as palavras, a linguagem escapa à unicidade, ao completo, à literalidade, porque se constitui da falta, do equívoco, do silêncio. Isso porque a linguagem é estrutura e acontecimento. Sendo assim, a linguagem existe na relação necessária com a história numa abertura do simbólico e, desse modo, não pode manter uma relação direta do homem com o mundo e o pensamento. Nesse modo de tomar a leitura como interpretação, “os sentidos não são indiferentes à matéria significante”. (ORLANDI, 2007).

Desde a máquina discursiva da *Análise Automática de Discurso* (PÊCHEUX, 1969), enquanto oficina em que se aprende o objeto novo – o ‘processo discursivo’ até sua junção com as leituras de arquivo “coloca a leitura em um horizonte que não é mais o da ‘máquina de ler’, mas o confronto com os textos sócio-históricos mais diversos” (MALDIDIER, 2003, p. 80), os trabalhos de Pêcheux sustentam de forma científica em uma noção de língua/leitura e sujeito fora da evidência empírica, resistindo à pragmática e apostando na materialidade específica da língua.

Nosso investimento teórico possibilitou-nos pensar que, no fio que tece as políticas públicas de ensino e, precisamente, de formação do professor de língua portuguesa, prevalece uma noção de língua transparente que desconsidera o processo complexo e contraditório das Histórias das Ideias Linguísticas no Brasil, na sua conjuntura social e política. As práticas linguísticas que observamos nas ementas funcionam pelo/no estabelecimento de suas teorias e disciplinas pela ‘ideologia da comunicação’, que inscreve o sujeito numa noção de língua/leitura como perfeita, de sentido completo, de redução da polissemia, de desambiguação, de intenções comunicativas, de competência textual, de processos lógicos, de técnicas e práticas de descrição, da percepção, pela lógica de mercado etc.

Desse modo, vimos que a leitura é entendida como um processo lógico das relações coesivas de um texto que prende o sujeito aos seus elementos constituintes, através dos quais o leitor deverá produzir sua ‘interpretação’. Observamos que a noção de língua/leitura está vinculada à técnica, ao planejamento, à formula que desconsidera a relação com a exterioridade e a transforma em conteúdo. Ao sujeito cabe aprendê-lo para tornar-se capaz, competente na língua portuguesa. Desse modo, a política pedagógica atual não permite ao futuro professor uma posição-leitor que lhe possibilite a construção do saber.

Podemos dizer que os cursos de graduação constituem a ética de uma política linguística, isto é, os saberes linguísticos se sustentam por princípios teóricos que norteiam as principais práticas linguísticas escolares como ler e escrever. Por outro lado, vimos nos documentos nacionais, internacionais e leis como a de 13.696/2018, que há um funcionamento de controle da subjetividade do professor por meio de políticas de governo, que se dão numa tensão entre saber e poder. Entendemos que esse funcionamento decorre da ideologia do discurso da mundialização e seus efeitos nas políticas dos estados nacionais. Nesse sentido, refletimos sobre a língua/leitura e o sujeito despidos de historicidade e silenciados no político.

Nessa direção, os sentidos sobre língua/leitura, sujeito e texto, nas ementas, inscrevem o indivíduo numa posição-sujeito professor de língua portuguesa que o significará mais tarde na relação com a escola, cuja posição não lhe possibilita espaços de rupturas pelo jurídico. Só lhe resta a ruptura pela resistência, oferecendo aos alunos outras possibilidades de interpretação que só poderão acontecer se enquanto sujeito, mudar através de outras formações, a forma de compreender língua, sujeito e sentido.

Em nossa forma de compreender essa tríade, a posição sujeito-professor se constitui num movimento contínuo de processos de identificação com uma ou outra formação discursiva, com um ou outro sentido, a partir do modo como o sujeito é individuado e passa a identificar-se com uma ou outra noção de leitura, uma vez que a ‘língua’ faz parte do que é individuado. Não há uma identidade em si, já pronta. O que existe é um processo de constituição da identidade, em que o ‘bom professor’ resulta de um processo de formação. Nesse sentido, consideramos que há um imaginário político-social constituído ideologicamente de professor de língua portuguesa, que funciona na estabilização de imagens. (ORLANDI, 2014a). O ‘bom professor’ é aquele que se identifica com uma prática de ensino da língua, enquanto sistema autônomo e completo, que compreende uma língua objetiva,

clara, homogênea. O que para nós, se faz pelo avesso dessa compreensão. O ‘bom professor’ é o que consegue manter-se autor de sua própria condição.

Essa compreensão de língua é observada pela presença do formalismo que, pelo psicologismo, mostra-se de forma significativa pela dominação da pragmática e do funcionalismo. As competências servem para didatizar as práticas de ensino e aprendizagem, associada a uma forma de administração, um modo de controlar, formar, avaliar. Não é o professor que pensa suas práticas de ensino, mas as organizações internacionais, o Estado, as Instituições etc. O modo como as práticas de linguagem são consideradas nas ementas determinam o ensino da língua/leitura, como se o sujeito, futuro professor, pudesse ter uma forma/fôrma, isto é, que se tornasse um ‘produto de transmissão’ de um certo saber sobre a língua. Basta compreender e cumprir cada tópico da ementa que o futuro professor saberá como dar aulas de língua portuguesa e ensinar outros sujeitos a lerem. Ou seja, nessa condição de produção, o professor é introduzido na reflexão, mas prevalece uma ‘formação’ sustentada na ideologia da comunicação e no aspecto cognitivo de um sujeito das intenções. (ORLANDI, 2014b).

Desse modo, para nós, a forma como o Estado, determinado em sua relação com o capitalismo interno e externo estruturou as práticas científicas da linguística na sociedade brasileira, subjugou a prática da leitura a partir da gramática, da literatura e da ideologia da comunicação. De forma consensual, essa forma de tratar a língua/leitura, sujeito e texto ganhou espaço nas produções acadêmicas, nas legislações, nos materiais didáticos, nas metodologias, nas tecnologias de ensino e nos cursos de formação de professores etc. Além disso, temos as avaliações que confirmam e validam a condição de ‘bom aluno’ e de ‘bom professor’, imputando-lhes a causa de seu fracasso.

Silva (2015) nos inspira a dizer que enquanto sujeito do discurso científico, nos constituímos pelo esquecimento daquilo que nos determina. Somos sujeitos sempre já-divididos na nossa constituição. Entretanto, essa constituição se dá como sujeitos unívocos e coerentes pela identificação conosco mesmos. Sendo assim, nós vemos o que realmente vemos: uma língua objetiva, clara, homogênea. Também pela nossa identificação com o universal, situado em toda parte e em nenhum lugar, todo mundo ‘sabe’ o que é um professor de língua portuguesa, isto é, aquele que sabe sobre a língua, tem o domínio e ensina gramática. E a concepção de leitura institucionalizada é aquela que a compreende, a partir do

sentido literal, intencional, fluente, clara, tradicional, de sentido único, que se pretende ensinar na escola.

Por isso, o ‘ensino’ de leitura reclama um novo lugar para sua produção. Esse lugar é necessariamente um novo posicionamento sobre a linguagem. Ou seja, romper com o lugar teórico ideológico pelo qual estamos compreendendo a leitura. Vimos que é possível pensar um ensino de leitura para além da disciplinarização, pois o dispositivo teórico da AD nos possibilita lugares de fuga da forma como a leitura é curricularizada nos cursos de Letras. Assim, passaríamos a produzir sentidos não por uma subjetividade pessoal, mas a partir de um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e, conseqüentemente, inscrito em uma formação discursiva determinada. Daí a possibilidade de instituir-se como sujeito-leitor.

Nas formulações das ementas dos PPCs vimos que os sentidos são constantemente administrados e domesticados nos manuais, regimentos, resoluções, programas, leis etc. Para a AD, tudo o que falamos é afetado pela língua e pela história, uma vez que os sentidos não estão presos às palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições de produção e não se fecham às intenções dos sujeitos. A linguagem está materializada na ideologia e a ideologia se manifesta na língua, pois não há discurso sem sujeito, sujeito sem ideologia, nem sujeitos e sentidos estão completos. Desse modo, observamos a relação língua e ideologia no discurso. Concomitantemente, a AD procura compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, ou seja, como eles estão acometidos de significância para e por sujeitos.

Gostaríamos de provocar o fechamento dessas reflexões com um texto citado por Pêcheux (1983), na obra *O discurso: estrutura ou acontecimento*, que diz: ‘nada da poesia é estranho à língua – nenhuma língua pode ser pensada completamente, se aí não se integra a possibilidade de poesia’. (*Ordre et Raisons de Langue*, Seuil, Paris, 1982, p. 336 in PÊCHEUX, 2015 [1983], p. 50 -51).

É nesse sentido que pensamos que é em um novo espaço de linguagem, pela mudança de terreno que o sujeito estudante de Letras poderá se constituir como professor de língua portuguesa e sujeito-leitor. Isto é, como sujeito de um dizer sempre-já-dividido, estabelecendo relação com a língua e a história para produzir suas aulas com poesia e construindo um lugar de significação específica, com direito à interpretação e a autoria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AÇÃO EDUCATIVA; INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf): resultados preliminares*. São Paulo: Ação Educativa; IPM, 2018. Disponível em: [http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018\\_Relatório-Resultados-Preliminares\\_v08Ago2018.pdf](http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2018/08/Inaf2018_Relatório-Resultados-Preliminares_v08Ago2018.pdf). Acesso em: 14/10/2019.
- ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de estado: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado*. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010. Originalmente publicado em: 1970.
- AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009. Originalmente publicado em: 1992.
- BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Tradução de Eduardo Guimarães [et al.]. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.
- BERENBLUM, Andréa. *Por uma política de formação de leitores*. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2006.
- BORGES, Maria Célia; AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. *Formação de professores no Brasil: história, políticas e perspectivas*. *Revista HISTEDBR online*. v. 11, n. 42, p. 94 – 112, jun. 2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639868>. Acesso em: 28/07/20.
- BRASIL REVISÃO DAS DESPESAS PÚBLICAS. *Um ajuste justo: análise da eficiência e equidade do gasto público no Brasil*. Vol. I, Grupo Banco Mundial, 2017.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008*. – Brasília : Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.
- \_\_\_\_\_. *Portaria Normativa nº 21, de 21/12/2017*. Dispõe sobre o sistema e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/>. Acesso em: 24/08/2019.
- \_\_\_\_\_. Decreto-Lei nº 1.190, de 04 de abril de 1939. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto-Lei/1937-1946/Del1190.htm). Acesso em: 28/07/2020.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 5.692, de 8 de agosto de 1971*. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 1971. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/128525/lei-de-diretrizes-e-base-de-1971-lei-5692-71>. Acesso em: 10/05/2019.
- \_\_\_\_\_. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_ldbn1.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf). Acesso em: 22/03/2019.
- \_\_\_\_\_. *Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 06/04/2019.
- \_\_\_\_\_. *Lei 13.696, de 12 de julho de 2018*. Institui a Política Nacional de Leitura e Escrita. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2018/Lei/L13696.htm). Acesso em: 09/03/2019.

\_\_\_\_\_. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. – Brasília, DF: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>. Acesso em: 10/03/2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE nº 492, de 3 de abril de 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília, DF. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>. Acesso em: 03/05/2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002*. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras. Brasília DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES182002.pdf>. Acesso em: 05/06/2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 001, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>. Acesso em: 03/05/2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res\\_cne\\_cp\\_02\\_03072015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/res_cne_cp_02_03072015.pdf). Acesso em: 06/04/2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 2, de 25 de junho de 2015*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer\\_cne\\_cp\\_2\\_2015\\_aprovado\\_9\\_junho\\_2015.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/parecer_cne_cp_2_2015_aprovado_9_junho_2015.pdf). Acesso em: 06/04/2019.

\_\_\_\_\_. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base*. Versão final. Ministério da Educação: Brasil, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 03/04/2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, DF: Ministério da Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 12/03/2020.

BRESSANIN, Joelma Aparecida. *Políticas de formação continuada de professores em Mato Grosso: uma análise discursiva do programa Gestar*. 151 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2012.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática de língua portuguesa*. 46. ed. São Paulo: companhia Editora Nacional, 2005.

DI RENZO, Ana Maria. *Língua nacional e materna*. Anais do Sead, 2005. Disponível em: [http://anaisdosead.com.br/sead2\\_simposios.html](http://anaisdosead.com.br/sead2_simposios.html). Acesso em: 08/07/2019.

\_\_\_\_\_. Escola e a formulação das políticas linguísticas. *Revista de Letras da Universidade Católica de Brasília* v. 1, n. 2, p. 05 – 15, nov. 2008. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br/index.php/RL/issue/view/91>. Acesso em: 03/08/2019.

\_\_\_\_\_. O estado, a língua nacional e a construção das políticas linguísticas. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista brasileira de educação*. Rio de Janeiro, n. 18, set./dez., 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5ª ed. Curitiba: Editora Positivo, 2010.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. Análise do discurso e suas interfaces: o lugar do sujeito na trama do discurso. *Revista Organon*: Instituto de Letras da UFRGS, v. 24, n. 48, 2010. Não paginado.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária. *Línguas e Letras*, Cascavel, PR, v. 7, n. 12, p. 11 – 25, 1º sem. 2006.

FOCAULT, Michael. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed., São Paulo, SP: Edições Loyola, 1999.

\_\_\_\_\_. O que é um autor? In: \_\_\_\_\_. **Estética**: literatura e pintura, música e cinema. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001b, (Ditos & escritos III ). p. 264-298.

GADET, F; PÊCHEUX, M. Há uma via para a linguística fora do logicismo e do sociologismo? *Revista Scritos*: Discurso e Política, Campinas, n. 3, p. 05 - 16, 1998. Originalmente publicado em 1977.

\_\_\_\_\_. *A Língua inatingível*: o discurso na história. Tradução de Bethania Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas: Pontes, 2004. Originalmente publicado em 1981.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. *Políticas docentes no Brasil*: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernadete, A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, SP. v. 31, n. 113, p. 1355 - 1379, out./dez., 2010. Disponível em: <https://www.cedes.unicamp.br/>. Acesso em: 10/08/2019.

\_\_\_\_\_. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em avaliação educacional*. São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24 - 54, jan./abr., 2014. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br>. Acesso em: 10/09/2019.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

GUIMARÃES, Eduardo; ORLANDI, Eni Puccinelli. *Língua e cidadania*: o português no Brasil. Eduardo Guimarães; Eni Puccinelli Orlandi (Orgs). Campinas, SP: Pontes, 1996.

HAROCHE, Claudine. *Fazer Dizer, Querer Dizer*. Tradução de Eni P. Orlandi [et al], São Paulo: Hucitec, 1992.

HENY, Paul. *A ferramenta imperfeita*: língua, sujeito e discurso. Tradução de Maria Fausta P. de Castro. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2013. Originalmente publicado em: 1992.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy (orgs.). *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes, 2006.

INDURSKY, FREDA. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: *Letramento, escrita e leitura: questões contemporâneas*. TFOUNI, Leda Verdiani (org.) Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. p. 163 – 178.

KLEIMAN, A. *Leitura: ensino e pesquisa*. 2. ed. Campinas: Pontes, 1989.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. Cortez, São Paulo, 2011.

MALDIDIER, Denise. *A inquietação do Discurso: (Re) ler Michel Pêcheux hoje*. Tradução de Eni P. Orlandi. Pontes: Campinas, 2003.

MARIANI, Bethania. Colonização linguística e efeitos de memória. *Revista Instrumentos Linguísticos*. n. 12, p. 09-19, 2003.

\_\_\_\_\_. *Colonização Linguística: Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (século XVIII)*. Campinas, SP: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Da incompletude do arquivo: teorias e gestos nos percursos de leitura. *Resgate: revista interdisciplinar de cultura*. Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 09 – 26, jan./jun. 2016.

MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Tradução de Angela Cristina Jesuino. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

NOGUEIRA, Luciana. *Discurso, sujeito e relações de trabalho na contemporaneidade*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. *Revista Investigações*. vol. 31, n. 2, dez., 2018. Disponível em: < <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238170>> Acesso em: 14/03/2019.

NUNES, José Horta. Aspectos da formação histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: *A leitura e os leitores*. Eni P. Orlandi (Org). 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 25 - 46.

\_\_\_\_\_. *Uma articulação de análise de discurso com a história das ideias linguísticas*. Letras, Santa Maria, RS, v. 18, n. 2, p. 107 – 124, jul./dez. 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *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.

\_\_\_\_\_. *O que é linguística?* São Paulo: Brasiliense, 2003a.

\_\_\_\_\_. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: *A leitura e os leitores*. Org. Eni Puccinelli Orlandi. 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2003b.

\_\_\_\_\_. *Cidade dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. A língua brasileira. Revista: *Ciência e Cultura*. vol. 57, n. 2. Apr./june., São Paulo: 2005.

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007a.

\_\_\_\_\_. *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. 6. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007b.

\_\_\_\_\_. *Terra à vista-Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2008.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso*. Princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010.

- \_\_\_\_\_. *Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas*. Animus Revista Interamericana de Comunicação Midiática. v. 9, n.17 jan./jun., 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/2373/2458>. Acesso em: 17/07/2018.
- \_\_\_\_\_. *Discurso e leitura*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- \_\_\_\_\_. *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- \_\_\_\_\_. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: *Discursos sobre a inclusão*. Eliana Lucia Ferreira; Eni P. Orlandi (Orgs.). Niterói: Intertexto, 2014a, p. 142-186.
- \_\_\_\_\_. *Ciência da Linguagem e Política: Anotações ao pé das Letras*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014b.
- \_\_\_\_\_. *Discurso em Análise: Sujeito, Sentido e Ideologia*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017a.
- \_\_\_\_\_. *Eu, tu, ele: discurso e real da história*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017b.
- PÊCHEUX, M. *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Françoise Gadet; Tony Hak (Orgs.). Tradução de Bethania S. Mariani [et. al]. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014a. Originalmente publicado em 1969.
- \_\_\_\_\_. A língua inatingível. In: *Análise de discurso: Michel Pêcheux*. Eni P. Orlandi (Org.). Campinas, SP: Editora Pontes, 2012a, p. 93-105. Originalmente publicado em 1975.
- \_\_\_\_\_. Metáfora e interdiscurso. In: \_\_\_\_\_. *Análise de discurso: textos selecionados*. 4. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012b, p. 151-161.
- \_\_\_\_\_. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Puccinelli Orlandi. 5. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b. Originalmente publicado em 1975.
- \_\_\_\_\_. Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, v.19, p. 7-24, jul./dez. 1990. Originalmente publicado em 1982.
- \_\_\_\_\_. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução de Eni P. Orlandi. 7. ed., Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. Originalmente publicado em 1883.
- \_\_\_\_\_. Ler o arquivo hoje. In: *Gestos de leitura: da história no discurso*. Eni P. Orlandi (Org.). 3. ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2010, p.49-59.
- PEREIRA, Luiz C. Bresser. *Tecnoburocracia e Contestação*. Petrópolis, Vozes, 1972.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos; GRIGOLETTO, Marisa. Reforma de Ensino Médio e BNCC – Divisões, Disputas e Interdições de Sentidos. Recife, PE, *Revista Investigações*, nº 2, v. 31, dez. 2018.
- PFEIFFER, Claudia Castellanos; SILVA, Mariza Viera da. Estado, Ciência e Sociedade: por entre línguas e teorias. *Letras*, Santa Maria. v. 24, n. 48, p. 87-113, jan./jun. 2014.
- PFEIFFER, Cláudia Castelhanos. O leitor no contexto escolar. In: *A leitura e os leitores*. Eni P. Orlandi (Org.). 2. ed. Campinas: SP. Pontes, 2003, p. 87 – 104.
- \_\_\_\_\_. *Linguística e institucionalização no espaço brasileiro*. Texto apresentado no XXIII Encontro Nacional da ANPOLL, 2008. Disponível em: <http://dln.fflch.usp.br/sites/dln.fflch.usp.br/files/Claudia%20Pfeiffer.pdf>. Acesso em: 20/09/2019.
- \_\_\_\_\_. Políticas Públicas de Ensino. In: *Discurso e políticas públicas urbanas: A fabricação do consenso*. Eni P. Orlandi (Org.). Campinas: Editora RG, 2010, p.85-99.
- Projeto Pedagógico de Curso Letras Formação Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa*. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/site/faculdades/fael/curso-de-letas/>. Acesso em: 12/03/2019.

*Projeto Pedagógico de Curso Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literatura.* Disponível em: <https://www.uerr.edu.br/wp-content/uploads/2018/10/pcc-letras.pdf>. Acesso em: 22/03/2019.

*Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Letras/Português.* Disponível em: <http://www.uemg.br/graduacao/cursos2/course/letras-portugues>. Acesso em: 06/03/2019.

*Projeto Pedagógico de Curso de Letras Português.* Disponível em: <http://prograd.unespar.edu.br/sobre/cursos>. Acesso em: 06/03/2019.

*Projeto Pedagógico de Curso de Letras: Língua Portuguesa.* Disponível em: <http://www.uern.br/controladepaginas/proeg-projetos-pedagogicos-patu/arquivos>. Acesso em: 21/03/2019.

*Projeto Pedagógico de Curso de Licenciatura em Letras –Português/Inglês.* Disponível em: <https://www.univas.edu.br/docs/2020/graduacao/projetoPedagogico/30.pdf>. Acesso em: 09/11/2020.

*Recortes em Leitura na perspectiva da Análise de Discurso Materialista.* [S.I.:S.N], 7 de agosto de 2017. 1 vídeo (1h 16 min 29 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=B19HPuJUKAM>. Acesso em: 15/07/2019.

*Reuniões internacionais de políticas nacionais de leitura: América Latina, Caribe–Mercosul, pacto amazônico e grupo dos três.* [S.l.: s.n.], Brasília, 1994.

*Retratos de leitura no Brasil.* Zoara Failla (Org.). 4. ed. Rio de Janeiro: Sextante, 2016.

SANTOS, Cláudio Wilson dos; MORORÓ, Leila Pio. *O desenvolvimento das licenciaturas no Brasil: dilemas, perspectivas e política de formação docente.* *Revista HISTEDBR on-line.* v. 19, p. 1 – 19, jun. 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652339>. Acesso em: 28/07/20.

SILVA, Mariza Vieira da. *Delimitações, Inversões, Deslocamentos: sujeito e história.* Disponível em: [anaisdosead.com.br>Paineis>2003](http://anaisdosead.com.br/Paineis/2003). Acesso em: 14/03/2019.

\_\_\_\_\_. *História da alfabetização no Brasil: sentidos e sujeito da escolarização.* Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2015.

\_\_\_\_\_. *O sujeito urbano escolarizado e as políticas de língua (s): de pobre a excluído.* Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/INV/article/view/238188/31080>. Acesso em: 20/03/21.

\_\_\_\_\_. *La disciplinarisation des savoirs linguistiques dans l'espace scolaire bresilien: le logicisme et le sociologisme.* *Revista Fragmentum.* Santa Maria (UFSM), Edição Especial, p. 121-139, jul./dez. 2018.

\_\_\_\_\_. *O professor de língua(s): conhecimento e identidade.* Simpósio I: A análise do discurso e suas condições de produção 1969 – 2019. Recife: SEAD, 2019a. Disponível em: <https://www.discursousead.com.br/simposio1>. Acesso em: 04/01/2020.

\_\_\_\_\_. *Análise de discurso: um percurso de leitura e de gestos de interpretação.* *Revista Línguas e Instrumentos Linguísticos.* Campinas, SP, n. 44, p. 238-269, jul./dez. 2019b.

SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L. S. B. *O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões.* *Educar,* Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SOUZA, Pedro. *No excesso de leitura a deflação de leitor.* In: *A leitura e os leitores.* Eni P. Orlandi (Org.) . 2. ed. Campinas: SP. Pontes, 2003.

UNISINOS. *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos (artigo de periódicos, dissertação, projetos, trabalho de conclusão de curso e tese).* 19 ed. São Leopoldo: 2019. Disponível em: Acesso em: 09/11/20.

ZOPPI-FONTANA, M. *Arquivo jurídico e exterioridade*. A construção do *corpus* discursivo e sua descrição/interpretação. In: GUIMARÃES, E.; BRUM-DE-PAULA, M. (orgs.). *Sentido e memória*. Campinas: Pontes Editores, 2005, p. 93-116.

## ANEXOS

### Estrutura Curricular Padrão do Curso de Licenciatura em Letras: Língua Portuguesa, Literaturas e Língua Inglesa (UNEMAT), Sinop – MT, 2013.

| I SEMESTRE  |            | CRÉDITOS  |          |          |          |          |                                 | Professor |
|---|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|---------------------------------|-----------|
| DISCIPLINA  | CH         | T         | P        | L        | C        | D        |                                 |           |
| LP: Leitura e produção de textos I (nivelamento)      | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Graci Leite Moraes da Luz       |           |
| EL: Textos Fundamentais de Literatura I               | 60         | 2         | 0        | 2        | 0        | 0        | Adriana Lins Precioso           |           |
| Língua Inglesa I: Ênfase em leitura                   | 120        | 4         | 0        | 4        | 0        | 0        | Maria Amélia Conter de São José |           |
| Formação docente: (Metodologia e Técnica de pesquisa) | 60         | 2         | 1        | 0        | 1        | 0        |                                 |           |
| ELETIVA (Ed. Física ?)                                | 60         | 2         | 2        | 0        | 0        | 0        |                                 |           |
| <b>TOTAL</b>  | <b>360</b> | <b>14</b> | <b>3</b> | <b>6</b> | <b>1</b> | <b>0</b> |                                 |           |

  

| II SEMESTRE                                       |            | CRÉDITOS  |          |          |          |          |                             |  |
|---|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------------------------|--|
| DISCIPLINA  | CH         | T         | P        | L        | C        | D        |                             |  |
| LP: Leitura e Produção de Textos II               | 60         | 3         | 0        | 0        | 1        | 0        | Terezinha Dela Justina      |  |
| EL: Textos Fundamentais de Literatura II          | 60         | 2         | 0        | 2        | 0        | 0        | Henrique R. Aarestrup Alves |  |
| EL: Teoria Literária I                            | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Rosana Rodrigues da Silva   |  |
| Língua Inglesa II: Ênfase em fonética e Fonologia | 60         | 2         | 0        | 2        | 0        | 0        | Juliana Freitag Schweikart  |  |
| ELing.: Introd. aos estudos de linguagem          | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Marilda Fátima Dias Pereira |  |
| Filosofia   | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        |                             |  |
| Sociologia I                                      | 30         | 2         | 0        | 0        | 0        | 0        |                             |  |
| <b>TOTAL</b>                                      | <b>390</b> | <b>21</b> | <b>0</b> | <b>4</b> | <b>1</b> | <b>0</b> |                             |  |

  

| III SEMESTRE                                   |            | CRÉDITOS  |          |          |          |          |                                  |  |
|--|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------------------------------|--|
| DISCIPLINA                                     | CH         | T         | P        | L        | C        | D        |                                  |  |
| LP: Fundamentos da Gramática                   | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Antonio Tadeu Gomes de Azevedo   |  |
| EL: Teoria Literária II                        | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Luzia Aparecida Oliva dos Santos |  |
| Língua Inglesa III: Ênfase em compreensão oral | 60         | 2         | 0        | 2        | 0        | 0        | Maria Amélia Conter de São José  |  |
| ELing.: Linguística geral                      | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Neusa Inês Philippsen            |  |
| Sociologia II                                  | 30         | 2         | 0        | 0        | 0        | 0        |                                  |  |
| Psicologia                                     | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        |                                  |  |
| Eletiva (Lit. Contemporânea)                   | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Rosana Rodrigues da Silva        |  |
| <b>TOTAL</b>                                   | <b>390</b> | <b>24</b> | <b>0</b> | <b>2</b> | <b>0</b> | <b>0</b> |                                  |  |

| IV SEMESTRE   |            |           |          |          |          |          |                            |
|---|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------------------------|
| DISCIPLINA  | CH         | CRÉDITOS  |          |          |          |          |                            |
|   |            | T         | P        | L        | C        | D        |                            |
| LP: Fonética e Fonologia                                  | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Terezinha Dela Justina     |
| Língua Inglesa IV: Ênfase em produção oral                | 60         | 2         | 0        | 2        | 0        | 0        | Juliana Freitag Schweikart |
| ELing.: Sociolinguística                                  | 60         | 2         | 1        | 0        | 1        | 0        | Neusa Inês Philippsen      |
| Formação docente: (LP e Ensino: Práticas e procedimentos) | 60         | 2         | 1        | 0        | 1        | 0        | Neusa Inês Philippsen      |
| Formação docente: (Lit. infanto-juvenil)                  | 60         | 2         | 2        | 0        | 0        | 0        | Rosana Rodrigues da Silva  |
| Formação docente: (Didática)                              | 60         | 2         | 1        | 0        | 1        | 0        |                            |
| <b>TOTAL</b>  | <b>360</b> | <b>14</b> | <b>5</b> | <b>2</b> | <b>3</b> | <b>0</b> |                            |

| V SEMESTRE                                 |            |           |          |          |          |          |                            |
|--|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|----------------------------|
| DISCIPLINA                                 | CH         | CRÉDITOS  |          |          |          |          |                            |
|  |            | T         | P        | L        | C        | D        |                            |
| LP: Morfologia                             | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Terezinha Dela Justina     |
| EL: Literaturas de LP I (Prosa)            | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Henrique R. A. Alves       |
| Língua Inglesa V: Ênfase na Morfossintaxe  | 60         | 2         | 1        | 1        | 0        | 0        | Juliana Freitag Schweikart |
| Formação docente: (Linguagem e Tecnologia) | 60         | 1         | 1        | 2        | 0        | 0        | Tânia Pitombo de Oliveira  |
| Introdução ao Estágio Supervisionado       | 60         | 2         | 1        | 0        | 1        | 0        | Rosane Salete Freytag      |
| ELing.: Análise do discurso e ensino       | 60         | 3         | 1        | 0        | 0        | 0        | Tânia Pitombo de Oliveira  |
| <b>TOTAL</b>                               | <b>360</b> | <b>17</b> | <b>4</b> | <b>3</b> | <b>1</b> | <b>0</b> |                            |

E

| VI SEMESTRE   |            |           |          |          |          |          |   |
|---|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|---|
| DISCIPLINA  | CH         | CRÉDITOS  |          |          |          |          |   |
|   |            | T         | P        | L        | C        | D        |   |
| LP: Sintaxe   | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Marilda Fátima Dias Pereira                                       |
| EL: Literaturas de LP II (Prosa)                          | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Antonio Aparecido Mantovani                                       |
| Língua Inglesa VI: Ênfase em produção escrita             | 60         | 2         | 1        | 1        | 0        | 0        | Olandina Dela Justina   |
| Pesquisa em Letras  | 30         | 1         | 0        | 0        | 1        | 0        | Adriana Lins Precioso   |
| ELETIVA Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) | 60         | 2         | 2        | 0        | 0        | 0        | Sandra L. W. Straub   |
| Estágio LP  | 120        | 3         | 3        | 0        | 2        | 0        | Antonio Tadeu Gomes de Azevedo / Luzia Aparecida Oliva dos Santos |
| <b>TOTAL</b>  | <b>390</b> | <b>14</b> | <b>7</b> | <b>1</b> | <b>3</b> | <b>0</b> |   |

| VII SEMESTRE  |            |           |          |          |          |          |                             |
|---|------------|-----------|----------|----------|----------|----------|-----------------------------|
| DISCIPLINA  | CH         | CRÉDITOS  |          |          |          |          |                             |
|   |            | T         | P        | L        | C        | D        |                             |
| LP: Semântica e Pragmática                          | 60         | 3         | 1        | 0        | 0        | 0        | Marilda Fátima Dias Pereira |
| EL: Literaturas de LP III (Poesia)                  | 60         | 4         | 0        | 0        | 0        | 0        | Henrique R. A. Alves        |
| Língua Inglesa VII: Ênfase em gêneros acadêmicos    | 60         | 2         | 0        | 2        | 0        | 0        | Olandina Dela Justina       |
| TCC I   | 30         | 1         | 0        | 0        | 1        | 0        | Adriana Lins Precioso       |
| Estágio de Literatura                               | 120        | 3         | 3        | 0        | 2        | 0        | Rosane Salete Freytag       |
| Formação docente: (Linguística Apl. Língua Inglesa) | 60         | 2         | 1        | 0        | 1        | 0        | Leandra Segnanfredo santos  |
| <b>TOTAL</b>  | <b>390</b> | <b>15</b> | <b>5</b> | <b>2</b> | <b>4</b> | <b>0</b> |                             |

| VIII SEMESTRE                            |            |            |           |           |           |          |  |
|--|------------|------------|-----------|-----------|-----------|----------|--|
| DISCIPLINA                               | CH         | CRÉDITOS   |           |           |           |          |  |
|  |            | T          | P         | L         | C         | D        |  |
| EL: Literaturas de LP IV (Poesia)        | 60         | 4          | 0         | 0         | 0         | 0        | Antonio Aparecido Mantovani                          |
| TCC II                                   | 60         | 2          | 0         | 2         | 0         | 0        | Tânia Pitombo de Oliveira                            |
| Estágio de LI                            | 120        | 3          | 3         | 0         | 2         | 0        | Olandina Dela Justina / Genivaldo Rodrigues Sobrinho |
| ELETIVA: (Literaturas de Língua Inglesa) | 60         | 4          | 0         | 0         | 0         | 0        | Genivaldo Rodrigues Sobrinho                         |
| LIBRAS                                   | 60         | 1          | 1         | 2         | 0         | 0        |  |
| <b>TOTAL</b>                             | <b>360</b> | <b>14</b>  | <b>4</b>  | <b>4</b>  | <b>2</b>  | <b>0</b> |  |
| <b>TOTAL GERAL</b>                       |            | <b>133</b> | <b>27</b> | <b>24</b> | <b>15</b> | <b>0</b> |  |

| TIPO DE DISCIPLINA   | CRÉDITOS  | CARGA HORÁRIA   |
|--|---|---|
| Unidade curricular I – formação geral e humanística + nivelamento          | 16  | 240   |
| Unidade curricular II – formação específica (formação específica+ estágio) | 144   | 2160  |
| Unidade curricular III – formação complementar de enriquecimento           | créditos eletivos obrigatórios (formação docente) | 40  |
|  | créditos eletivos livres                          | Mínimo de 4 créditos<br>Máximo de 12 créditos<br>A critério do discente |
| Atividades complementares obrigatórias                                     |   | 200   |
| <b>TOTAL</b>   |   | <b>3200</b>   |

## Ementas

**CH: 60 / 4.0.0.0.0 créditos**

**Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos I** **Ementa:** Leitura e produção de textos verbais, não-verbais, impressos e digitais, a partir das perspectivas sociointeracionista e discursiva da linguagem, contemplando análise textual, escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais nas mais diversas esferas enunciativas e de variedades linguísticas. Fundamentos da produção do texto: estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão,

argumentação. Apresentação dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática).

**Bibliografia Básica:**

BOLOGNINI, C. Z. Discurso e ensino: o cinema na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

\_\_\_\_\_. Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.

KOCH, I.G.V.; TRAVAGLIA, L.C. Texto e coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

ORLANDI, E. As formas do silêncio: no movimento dos sentidos. 6ª ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2007.

\_\_\_\_\_. Discurso e texto: formulação e dos sentidos. Campinas: Pontes, 2001.

**Bibliografia Complementar:**

COSTA VAL, M. da G. Redação e textualidade. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONÇALVES, H. Manual de monografia, dissertação e tese. 2ª edição, São Paulo: Avercamp, 2008. I

NDURSKY, F. & CAMPOS, M. C. (orgs.) Discurso, memória e identidade. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 2000.

KOCH, I. A coesão e coerência textual. São Paulo: 10ª edição, Editora Contexto, 1998.

LAKATOS, E. & MARCONI, M. Fundamentos de metodologia científica. 6ª edição, Editora Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. Metodologia do trabalho científico. 4ª edição, Editora Atlas, 2006. LOPES, E.

Discurso, texto e significação: uma teoria do interpretante. São Paulo: Cultrix, 1978.

CERVONI, J. A enunciação. São Paulo: Ática, 1989. LOPES, E. Discurso, texto e significação: uma teoria do interpretante. São Paulo: Cultrix, 1978.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A linguagem e seu funcionamento. 4ª edição, Campinas: Editora Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Gestos de leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. (Orgs). Discurso e textualidade. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

\_\_\_\_\_. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Discurso e leitura. Campinas, Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. A análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

**CH: 60 / 3.0.0.1.0 créditos**

**Língua Portuguesa: Leitura e Produção de Textos II Ementa:** Leitura e produção de textos verbais, não-verbais impressos e digitais, a partir das perspectivas sociointeracionista e discursiva da linguagem, contemplando análise textual, escrita e reescrita de diferentes gêneros textuais nas mais diversas esferas enunciativas e de variedades linguísticas. Fundamentos da produção do texto: estrutura, organização, paragrafação, coerência, coesão, argumentação. Apresentação dos instrumentos linguísticos (dicionário e gramática).(2013, p.29).

**Bibliografia básica:**

AUROUX, S. A Revolução Tecnológica da Gramatização. Campinas, Editora da UNICAMP, 1992.

GUIMARÃES, E & ORLANDI, E. (orgs). Língua e Cidadania – O Português no Brasil. Campinas, SP, Editora Pontes, 1996.

MARIANI, B. S. Colonização Linguística. Línguas, política e religião no Brasil (séculos XVI a XVIII) e nos Estados Unidos da América (Século XVIII). Campinas: Pontes, 2004.

\_\_\_\_\_. Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas: Pontes, 2004.

NUNES, J. H. Dicionários no Brasil: análise e história. Campinas: Pontes, 2006.

#### **Bibliografia Complementar:**

COSTA VAL, M. da G. Redação e textualidade. 2ª edição. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

GONÇALVEZ, H. Manual de monografia, dissertação e tese. 2ª edição, São Paulo: Avercamp, 2008.

INDURSKY, F. & CAMPOS, M. C. (orgs.) Discurso, memória e identidade. Porto Alegre: Ed. Sagra Luzzatto, 2000.

MAINGUENEAU, D. Novas tendências em análise do discurso. 3. ed. Campinas: Pontes, 1997.

KOCH, I. A coesão e coerência textual. São Paulo: 10ª edição, Editora Contexto, 1998.

LAKATOS, E. & MARCONI, M. Fundamentos de metodologia científica. 6ª edição, Editora Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. Metodologia do trabalho científico. 4ª edição, Editora Atlas, 2006.

LOPES, E. Discurso, texto e significação: uma teoria do interpretante. São Paulo: Cultrix, 1978.

CERVONI, J. A enunciação. São Paulo: Ática, 1989.

ORLANDI, E. P. Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

\_\_\_\_\_. Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Editora Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. A linguagem e seu funcionamento. 4ª edição, Campinas: Editora Pontes, 1996.

\_\_\_\_\_. Gestos de leitura. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994.

\_\_\_\_\_. (Orgs). Discurso e textualidade. Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

\_\_\_\_\_. Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. Discurso e leitura. Campinas, Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. A análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2000.

#### **CH: 60 /4.0.0.0.0 créditos**

**Linguística: Análise de Discurso e Ensino IV Ementa:** Fundamentos epistemológicos da Análise do Discurso em suas várias filiações, voltados à compreensão de práticas discursivas, voltados à compreensão do cotidiano escolar, a partir dos conceitos de leitura, escrita, texto e sujeito. (2013, p. 32).

#### **Bibliografia Básica:**

BAKHTIN, M. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec. Lisboa , Presença /Martins Fontes, 1970.

BRANDÃO, H. N. Introdução à análise do discurso. Campinas (SP): Pontes, 1993.

FOUCAULT, M. A ordem do discurso. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

ORLANDI, E. A Análise de discurso: princípios e procedimentos. Campinas, SP: Pontes, 2007.

**Bibliografia complementar:**

ALTHUSSER, L. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado: notas para uma investigação. In: ZIZEK, S. (Org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1966.

CHAUÍ, M. O que é ideologia. 15. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. (Primeiros Passos, v. 13).

FOUCAULT, M. Soberania e disciplina. In: \_\_\_\_\_. Microfísica do poder. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MIOTELLO, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MOTTA, M. B. Problematização do sujeito. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

PÊCHEUX, M. O mecanismo do (des) conhecimento ideológico. In: ZIZEK, S. (Org.). Um mapa da ideologia. Rio de Janeiro: Contraponto, 1966.

RAMOS, R. J.; JARDIM, L. C. Althusser e Barthes: Vértices epistemológicos. FAMECOS, Porto Alegre, n. 17, p. 110-116, jan-abr. 2002.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

SILVA, G. M. D. Sociologia e Educação: um debate teórico e empírico sobre modernidade. Enfoques – Revista Eletrônica, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 01, p. 66-117, 2002.

**Estrutura Curricular Padrão do Curso de Licenciatura em Letras/Português da Unidade Acadêmica de Passos UEMG/2016, p. 25 - 27.**

|            | Disciplinas (Componentes Curriculares)    | Categoria   | Carga Horária Teórica (h/a) | Carga Horária Prática (h/a) | Prática de Formação Docente (h/a) | CH (Hora/relógio) Total | Créditos   |
|------------|---|-------------|-----------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|-------------------------|------------|
| 1º PERÍODO | Estudos de Língua Latina                  | Obrigatória | 72                          | 0                           |                                   | 60                      | 4          |
|            | Leitura e Produção Textual I              | Obrigatória | 36                          | 18                          |                                   | 45                      | 3          |
|            | Introdução à Linguística                  | Obrigatória | 54                          | 0                           |                                   | 45                      | 3          |
|            | Teoria da Literatura I                    | Obrigatória | 54                          | 0                           |                                   | 45                      | 3          |
|            | Língua Portuguesa – Fonética e Fonologia  | Obrigatória | 54                          | 18                          |                                   | 60                      | 4          |
|            | Filosofia                                 | Obrigatória | 54                          | 0                           |                                   | 45                      | 3          |
|            | Ativ. Acadêmico - Científico-Culturais I  |             |                             |                             |                                   | 30                      | 2          |
|            | <b>TOTAL (Horas)</b>                      |             |                             | <b>270</b>                  | <b>30</b>                         |                         | <b>330</b> |
| 2º PERÍODO | Literatura Portuguesa I                   | Obrigatória | 54                          | 18                          |                                   | 60                      | 4          |
|            | Sociologia                                | Obrigatória | 36                          | 0                           |                                   | 30                      | 2          |
|            | Leitura e Produção Textual II             | Obrigatória | 36                          | 18                          |                                   | 45                      | 3          |
|            | Linguística – Fonética e Fonologia        | Obrigatória | 18                          | 18                          |                                   | 30                      | 2          |
|            | Teoria da Literatura II                   | Obrigatória | 54                          | 0                           |                                   | 45                      | 3          |
|            | Língua Portuguesa -Morfologia             | Obrigatória | 54                          | 18                          |                                   | 60                      | 4          |
|            | Psicologia                                | Obrigatória | 36                          | 0                           |                                   | 30                      | 2          |
|            | Prática de Formação Docente I             | Obrigatória | 0                           | 0                           | 36                                | 30                      | 2          |
|            | Ativ. Acadêmico - Científico-Culturais II | Obrigatória |                             |                             |                                   | 30                      | 2          |
|            | <b>TOTAL (Horas)</b>                      |             |                             | <b>240</b>                  | <b>60</b>                         | <b>30</b>               | <b>360</b> |
| 3º PERÍODO | Leitura e Produção Textual III            | Obrigatória | 36                          | 18                          |                                   | 45                      | 3          |
|            | Literatura Brasileira I                   | Obrigatória | 54                          | 18                          |                                   | 60                      | 4          |
|            | Literatura Portuguesa II                  | Obrigatória | 36                          | 18                          |                                   | 45                      | 3          |

## UNIDADE PASSOS

|                      |  |             |            |           |            |            |           |
|----------------------|--|-------------|------------|-----------|------------|------------|-----------|
|                      | Linguística - Sociolinguística             | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Teoria da Literatura III                   | Obrigatória | 54         | 0         |            | 45         | 3         |
|                      | Língua Portuguesa- Sintaxe I               | Obrigatória | 54         | 18        |            | 60         | 4         |
|                      | Prática de Formação Docente II             | Obrigatória | 0          | 0         | 36         | 30         | 2         |
|                      | Ativ. Acadêmico - Científico-Culturais III |             |            |           |            | 30         | 2         |
|                      | <b>TOTAL (Horas)</b>                       |             | <b>225</b> | <b>75</b> | <b>30</b>  | <b>360</b> | <b>24</b> |
| 4º PERÍODO           | Leitura e Produção Textual IV              | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Literatura Brasileira II                   | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Literatura Portuguesa III                  | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Linguística – Pragmática                   | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Língua Portuguesa – Sintaxe II             | Obrigatória | 54         | 18        |            | 60         | 4         |
|                      | Literatura Infanto-Juvenil I               | Obrigatória | 18         | 18        |            | 30         | 2         |
|                      | Didática I                                 | Obrigatória | 18         | 0         | 18         | 30         | 2         |
|                      | Prática de Formação Docente III            | Obrigatória | 0          | 0         | 36         | 30         | 2         |
|                      | Ativ. Acadêmico - Científico-Culturais IV  |             |            |           |            | 30         | 2         |
|                      | <b>TOTAL (Horas)</b>                       |             | <b>195</b> | <b>90</b> | <b>45</b>  | <b>360</b> | <b>24</b> |
| 5º PERÍODO           | Literatura Infanto-Juvenil II              | Obrigatória | 18         | 18        |            | 30         | 2         |
|                      | Literatura Brasileira III                  | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Literatura Portuguesa IV                   | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Linguística - Semiótica                    | Obrigatória | 36         | 0         |            | 30         | 2         |
|                      | Língua Portuguesa – Estilística            | Obrigatória | 54         | 18        |            | 60         | 4         |
|                      | Didática II                                | Obrigatória | 36         | 0         | 36         | 60         | 4         |
|                      | Filologia da Língua Portuguesa I           | Obrigatória | 36         | 0         |            | 30         | 2         |
|                      | Prática de Formação Docente IV             | Obrigatória |            |           | 36         | 30         | 2         |
|                      | Estágio I                                  | Obrigatória |            |           |            | 105        | 7         |
|                      | Ativ. Acadêmico - Científico-Culturais V   |             |            |           |            | 30         | 2         |
| <b>TOTAL (Horas)</b> |  | <b>210</b>  | <b>60</b>  | <b>60</b> | <b>465</b> | <b>31</b>  |           |
| 6º PERÍODO           | Filologia da Língua Portuguesa II          | Obrigatória | 36         | 0         |            | 30         | 2         |
|                      | Literatura Brasileira IV                   | Obrigatória | 36         | 18        |            | 45         | 3         |
|                      | Linguística – Semântica                    | Obrigatória | 54         | 0         |            | 45         | 3         |
|                      | Língua Portuguesa - Semântica              | Obrigatória | 54         | 18        |            | 60         | 4         |
|                      | Libras                                     | Obrigatória | 36         | 0         | 36         | 60         | 4         |

|            |  |             |            |           |           |            |           |
|------------|--|-------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|
|            | Estrutura e Funcionamento da Educação Fundamental e Ensino Médio | Obrigatória | 36         | 0         |           | 30         | 2         |
|            | Planejamento, Currículo e Avaliação da Aprendizagem              | Obrigatória | 18         | 0         | 18        | 30         | 2         |
|            | Prática de Formação Docente V                                    | Obrigatória | 0          | 0         | 36        | 30         | 2         |
|            | Estágio II   | Obrigatória |            |           |           | 105        | 7         |
|            | Ativ. Acadêmico - Científico-Culturais VI                        | Obrigatória |            |           |           | 30         | 2         |
|            | <b>TOTAL (Horas)</b>   |             | <b>225</b> | <b>30</b> | <b>75</b> | <b>465</b> | <b>31</b> |
| 7º PERÍODO | Metodologia do Trabalho Acadêmico-científico I – TCC I           | Obrigatória | 54         | 0         |           | 45         | 3         |
|            | Optativa   | Optativa    | 72         | 0         |           | 60         | 4         |
|            | Linguística – Análise do Discurso                                | Obrigatória | 54         | 0         |           | 45         | 3         |
|            | Educação e Tecnologia  | Obrigatória | 18         | 0         | 18        | 30         | 2         |
|            | História da África e da Cultura Afro-Brasileira                  | Obrigatória | 36         | 0         |           | 30         | 2         |
|            | Práticas de Letramento na Contemporaneidade                      | Obrigatória | 36         | 0         | 36        | 60         | 4         |
|            | Teorias de Aquisição da Linguagem                                | Obrigatória | 36         | 0         |           | 30         | 2         |
|            | Prática de Formação Docente VI                                   | Obrigatória |            |           | 54        | 45         | 3         |
|            | Estágio III  | Obrigatória |            |           |           | 105        | 7         |
|            | Ativ. Acadêmico - Científico-Culturais VI                        | Obrigatória |            |           |           | 30         | 2         |
|            | <b>TOTAL (Horas)</b>   |             | <b>255</b> | <b>0</b>  | <b>90</b> | <b>480</b> | <b>32</b> |
| 8º PERÍODO | Ensino de Língua Portuguesa como Língua Estrangeira              | Obrigatória | 36         | 0         | 36        | 60         | 4         |
|            | Eletiva  | Eletiva     | 72         | 0         |           | 60         | 4         |
|            | Linguística – Textual  | Obrigatória | 54         | 0         |           | 45         | 3         |
|            | Fundamentos de Argumentação e Retórica                           | Obrigatória | 36         | 36        |           | 60         | 4         |
|            | Metodologia do Trabalho Acadêmico-científico II – TCC II         | Obrigatória | 54         | 0         |           | 45         | 3         |
|            | Educação Inclusiva   | Obrigatória | 18         | 0         | 18        | 30         | 2         |
|            | Prática de Formação Docente VII                                  | Obrigatória |            |           | 36        | 30         | 2         |
|            | Estágio IV   | Obrigatória |            |           |           | 90         | 6         |
|            | <b>TOTAL (Horas)</b>   |             | <b>225</b> | <b>30</b> | <b>75</b> | <b>420</b> | <b>28</b> |

## Ementas

### CH Semestral: 54h/a (45h) / 3.0.0.0.0 créditos

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL I – EMENTA:** Estudo da linguagem verbal e da não-verbal. Diferenciação entre língua oral e língua escrita. Seleção lexical, vocabular e argumentativa. Reconhecimento, técnica e prática das formas narrativas: conto, crônica, conto de fadas, fábula, novela, romance, texto publicitário, cinema, jornal e teatro. Técnica e prática de resumo e resenha. As reflexões e as práticas textuais por meio de temas transversais:

direitos humanos, educação ambiental, diversidades étnico-raciais, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

DISCINI, N. A comunicação nos textos. São Paulo: Contexto, 2007.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristovão. Oficina de texto. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2012.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CITELLI, Adilson. Linguagem e persuasão. Vol. 17. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004. v. 17. CONCURSO DE REDAÇÃO DA ALFABETIZAÇÃO SOLIDÁRIA. A comunidade onde moro. São Paulo: Unimarco, 2005.

FARACO, Carlos Alberto. Prática de texto: língua portuguesa para nossos estudantes. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. LAGE, N. A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística. 7. ed. Rio de Janeiro: Record, 2008.

MARTINS, Luciano. Escrever com criatividade. São Paulo: Contexto, 2001.

**CH Semestral: 54h/a (45h) / 3.0.0.0.0 créditos**

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL - II EMENTA:** Estudo das funções da linguagem. Apresentação das diversas modalidades de leitura: tradicional, não linear, intertextual, intencional, irônica e a leitura ambígua, a partir da análise de textos. Reconhecimento e diferenciação dos gêneros descritivos com ensino da técnica e prática de: descrição física, psicológica, dramatúrgica e documental. Apresentação da descrição além da percepção visual: a iconografia, a música, a dança e o audiovisual, bem como as ferramentas próprias para essas atividades. As reflexões e as práticas textuais por meio de temáticas transversais que abordam: Direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

FIORIN, José Luiz (Org.). Introdução à Linguística: objetos teóricos. 5. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 17. ed. São Paulo: Ática, 2012.

VAL, Maria da Graça Costa. Redação e textualidade. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

COUTINHO, Maria Antônia. Textos e competência textual. Lisboa, Portugal: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

FÁVERO, Leonor Lopes. Linguística textual: introdução. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRANATIC, Branca. Técnicas básicas de redação. 9. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

KOCH, Ingedore G. Villaça. Ler e compreender: os sentidos do texto. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

MESERANI, Samir. O intertexto escolar sobre leitura, aula e redação. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

**CH Semestral: 54h/a (45h) / 3.0.0.0.0 créditos**

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL III - EMENTA:** Estudo do texto dissertativo, com reconhecimento de sua estrutura e características. Compreensão da importância da definição clara do assunto do texto dissertativo, bem como da organização e da seleção das ideias.

Apresentação da técnica e da prática da escrita do tópico frasal, com as várias possibilidades para isso, que origina a tese dissertativa e dos argumentos que poderão prová-la. Estudo das relações de causalidade e das diferenças entre fatos e opiniões. Técnica e prática das principais formas dissertativas: resenha, opinião, blog, dissertação, crítica, polêmica, posicionamento e autoria.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CITELLI, Adilson. O Texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 2002.

FÁVERO, Leonor. Coesão e coerência textuais. 11. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GRANATIC, Branca. Técnicas básicas de redação. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**CH Semestral: 54h/a (45h) / 3.0.0.0.0 créditos**

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL IV EMENTA:** Estudo de textos dissertativos-argumentativos, a partir da leitura ativa, analítica e crítica de textos dessa tipologia. Técnica e prática de planejamento e produção de resumos, resenhas críticas e textos dissertativos-argumentativos.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

BECHARA, Evanildo. Moderna gramática portuguesa. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

FIORIN, José Luiz. Lições de texto: leitura e redação. 4. ed. São Paulo: Ática, 2010.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. 44. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

CITELLI, Adilson. O Texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 2002.

FÁVERO, Leonor. Coesão e coerência textuais. 11. ed. São Paulo: Ática, 2012.

GARCIA, Othon M. Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar. 27. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GRANATIC, Branca. Técnicas básicas de redação. 2. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

VANOYE, Francis. Usos da linguagem: problemas e técnicas na produção. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

**Estrutura Curricular Padrão do Curso de Licenciatura em Letras/Português da  
Unidade Acadêmica de Patu UERN/2018, p. 49 - 51.**

**1º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES        | PRÉ-REQUISITOS | CR | CH SEMANAL | CH  |   |     |    | CH TOTAL |
|-----------|---------------------------------|----------------|----|------------|-----|---|-----|----|----------|
|           |                                 |                |    |            | T   | P | PCC | PE |          |
| 0401033-1 | Produção Textual                | -              | 04 | 04         | 60  | - |     |    | 60       |
| 0401059-1 | Metodologia do Trab. Científico | -              | 04 | 04         | 60  | - |     |    | 60       |
| 0401089-1 | Libras                          | -              | 04 | 04         | 60  | - |     |    | 60       |
| 0402010-1 | Linguística I                   | -              | 04 | 04         | 60  | - |     |    | 60       |
| 0402020-1 | Fund. da Língua Inglesa         | -              | 04 | 04         | 60  | - |     |    | 60       |
| TOTAL     |                                 |                | 20 | 20         | 300 |   |     |    | 300      |

**2º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES       | PRÉ-REQUISITOS | CR | CH SEMANAL | CH  |   |     |    | CH TOTAL |
|-----------|--------------------------------|----------------|----|------------|-----|---|-----|----|----------|
|           |                                |                |    |            | T   | P | PCC | PE |          |
| 0401035-1 | Tópicos Gramática do Português | -              | 06 | 06         | 60  |   | 30  |    | 90       |
| 0401042-1 | Argumentação                   | -              | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0402011-1 | Linguística II                 | Linguística I  | 04 | 04         | 30  |   | 30  |    | 60       |
| 0402012-1 | Teoria da Literatura I         | -              | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0701032-1 | Sociologia da Linguagem        | -              | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0702018-1 | Filosofia da Linguagem         |                | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| TOTAL     |                                |                | 26 | 26         | 360 |   | 60  |    | 390      |

**3º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES | PRÉ-REQUISITOS | CR | CH SEMANAL | CH |   |     |    | CH TOTAL |
|-----------|--------------------------|----------------|----|------------|----|---|-----|----|----------|
|           |                          |                |    |            | T  | P | PCC | PE |          |
| 0301017-1 | Psicologia da            | -              | 06 | 06         | 60 |   | 30  |    | 90       |

| Educação  |                         |               |    |    |     |  |    |     |
|-----------|-------------------------|---------------|----|----|-----|--|----|-----|
| 0401036-1 | Morfossintaxe I         | -             | 04 | 04 | 60  |  | -  | 60  |
| 0402013-1 | Teoria da Literatura II | -             | 06 | 06 | 60  |  | 30 | 90  |
| 0402127-1 | Sociolinguística        | Linguística I | 06 | 06 | 60  |  | 30 | 90  |
| 0402164-1 | Língua Latina           | -             | 04 | 04 | 60  |  | -  | 60  |
| TOTAL     |                         |               | 26 | 26 | 300 |  | 90 | 390 |

**4º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES | PRÉ-REQUISITOS         | CR | CH SEMANAL | CH  |   |     |    | CH TOTAL |
|-----------|--------------------------|------------------------|----|------------|-----|---|-----|----|----------|
|           |                          |                        |    |            | T   | P | PCC | PE |          |
| 0301038-1 | Didática Geral           | -                      | 04 | 04         | 30  |   | 30  |    | 60       |
| 0401012-1 | Literatura Portuguesa I  | Teoria da Literatura I | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0401015-1 | Literatura Brasileira I  | Teoria da Literatura I | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0401037-1 | Morfossintaxe II         | Morfossintaxe I        | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0401039-1 | Diacronia do Português   | Língua Latina          | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0402065-1 | Psicolinguística         | Linguística I          | 04 | 04         | 30  |   | 30  |    | 60       |
| TOTAL     |                          |                        | 24 | 24         | 300 |   | 60  |    | 360      |

**5º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES       | PRÉ-REQUISITOS          | CR | CH SEMANAL | CH  |   |     |    | CH TOTAL |
|-----------|--------------------------------|-------------------------|----|------------|-----|---|-----|----|----------|
|           |                                |                         |    |            | T   | P | PCC | PE |          |
| 0301071-1 | Estrutura e Func. Educ. Básica | -                       | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0401013-1 | Literatura Portuguesa II       | Teoria da Literatura II | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0401016-1 | Literatura Brasileira II       | Teoria da Literatura II | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0401038-1 | Morfossintaxe III              | Morfossintaxe II        | 02 | 02         | 30  |   | -   |    | 30       |
| 0401040-1 | Semântica                      | -                       | 04 | 04         | 60  |   | -   |    | 60       |
| 0401041-1 | Didática da Língua Portuguesa  | Didática Geral          | 04 |            | 60  |   | 30  |    | 90       |
| TOTAL     |                                |                         | 24 | 24         | 330 |   | 30  |    | 360      |

**6º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES  | PRÉ-REQUISITOS                              | CR | CH SEMANAL | CH |   |     |     | CH TOTAL |
|-----------|---------------------------|---|----|------------|----|---|-----|-----|----------|
|           |                           |   |    |            | T  | P | PCC | PE  |          |
| 0401014-1 | Literatura Portuguesa III | Teoria da Literatura II                     | 04 | 04         | 60 |   | -   |     | 60       |
| 0401017-1 | Literatura Brasileira III | Teoria da Literatura II                     | 04 | 04         | 60 |   | -   |     | 60       |
| 0401027-1 | Fonética e Fonologia I    | -   | 06 | 06         | 60 |   | 30  |     | 90       |
| 0401115-1 | Estágio Supervisionado I  | Didática da L. Port. e Estrut. F. E. Básica | 14 | 14         | -  |   | -   | 210 | 210      |

|           |                     |   |    |    |     |  |    |     |     |
|-----------|---------------------|---|----|----|-----|--|----|-----|-----|
| 0401080-1 | Leitura             | - | 04 | 04 | 30  |  | 30 |     | 60  |
| 0402108-1 | Análise do Discurso | - | 04 | 04 | 30  |  | 30 |     | 60  |
| TOTAL     |                     |   | 36 | 36 | 210 |  | 90 | 210 | 540 |

**7º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES  | PRÉ-REQUISITOS           | CR | CH SEMANAL | CH  |    |     |     | CH TOTAL |
|-----------|---------------------------|--------------------------|----|------------|-----|----|-----|-----|----------|
|           |                           |                          |    |            | T   | P  | PCC | PE  |          |
| 0401018-1 | Literatura Brasileira IV  | Teoria da Literatura II  | 04 | 04         | 60  | -  |     |     | 60       |
| 0401116-1 | Estágio Supervisionado II | Estágio Supervisionado I | 14 | 14         | -   | -  |     | 210 | 210      |
| 0401083-1 | Seminário de Monografia   | -                        | 04 | 04         | 60  | 60 |     |     | 120      |
| 0401093-1 | Estilística               | -                        | 04 | 04         | 60  | -  |     |     | 60       |
| -         | Optativa                  | -                        | 04 | 04         | 60  | -  |     |     | 60       |
| TOTAL     |                           |                          | 34 | 34         | 240 | 60 |     | 210 | 510      |

**8º Período**

| CÓDIGO    | COMPONENTES CURRICULARES   | PRÉ-REQUISITOS  | CR | CH SEMANAL | CH  |    |     |    | CH TOTAL |
|-----------|----------------------------|---|----|------------|-----|----|-----|----|----------|
|           |                            |   |    |            | T   | P  | PCC | PE |          |
| 0401031-1 | Seminário de Monografia II | Todas as disciplinas dos semestres anteriores, exceto Fundamentos da Língua Inglesa, Fundamentos da Língua Espanhola, Estágio Supervisionado I e II | 08 | 08         | 60  | 60 |     |    | 120      |
| 0402019-1 | Fund. Língua Espanhola     | -   | 04 | 04         | 60  | -  |     |    | 60       |
| -         | Optativa                   | -   | 04 | 04         | 60  | -  |     |    | 60       |
| TOTAL     |                            |   | 16 | 16         | 180 | 60 |     |    | 240      |

**Ementas****CH 60 horas aula / 4.0.0.0 créditos**

**Produção textual - EMENTA:** Leitura, escrita e análise de gêneros textuais acadêmicos (resumo, resenha e seminário). Elementos responsáveis pela textualidade. Atividades e estratégias de processamento da escrita acadêmica.

**REFERÊNCIAS BÁSICAS:**

FIORIN, J. L. e SAVIOLI, F. Platão. Para Entender o Texto: leitura e redação. São Paulo: Scipione, 2000.

KOCH, Ingedore G. Villaça. A Coesão Textual. 10 ed. São Paulo: Contexto, 1998.

KOCH, I. G. V. e TRAVAGLIA, L. C. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 1999.

**REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:**

COSTA VAL, M. da G. Redação e Textualidade. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.  
DIONÍSIO, A. P., MACHADO, A. R. e BEZERRA, M. A. (orgs). Gêneros Textuais e Ensino. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.  
FARACO, C. A. e TEZZA, C. Oficina de Texto. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. . Prática de Textos para Alunos Universitários. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.  
KOCH, Ingedore G. Villaça. Desvendando os Segredos do Texto. São Paulo: Cortez, 2002.  
SERAFINI, Maria Teresa. Como Escrever Textos. 9 ed. São Paulo: Globo, 1998.

#### **CH 60 horas aula 4.0.0.0.0 créditos**

**Leitura - EMENTA:** Estudo da natureza, modelos e estratégias de leitura e suas implicações para o desenvolvimento da compreensão leitora.

**REFERÊNCIAS BÁSICAS:** FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

KLEIMAN, Angela. Leitura: Ensino e Pesquisa. São Paulo: Pontes, 1989.

LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. São Paulo, Ática, 1994.

LEFFA, Vilson I. Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística. Porto Alegre: Sagra Luzatto.1986.

TERZI, Sylvia Bueno. A construção da leitura. São Paulo: Pontes, 1995.

#### **REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:**

ABREU, Márcia (org.). Natureza interdisciplinar da leitura e suas implicações para o ensino. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

BARRETO, Raquel. As novas tecnologias e implicações na formação do professorleitor. In: Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura. São Paulo: Mercado de Letras, 2001.

BRASIL. Parâmetros curriculares Nacionais. Secretaria de Educação e Cultura – MEC 1998.

CORACINI, M.J.R.F. O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1995.

GERALDI, J. V. O Texto na sala de aula. São Paulo: Ática, 2000.

KLEIMAN, Angela. Oficina de leitura: Teoria e prática. São Paulo: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Texto e Leitor: Aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1989.

ORLANDI, Eni P. (org.) A polissemia da noção de leitura. In: Leitura e discurso. Campinas SP: Pontes, 1996.

#### **CH 60 horas aula / 4.0.0.0.0 créditos**

**Análise de Discurso - EMENTA:** Contexto epistemológico da Análise de Discurso de tradição francesa. Dispositivos teórico-analíticos da Análise do Discurso. Análise de discursos institucionais e não-institucionais (político, midiático, religioso jurídico e do cotidiano). Relações saber/poder e produção de subjetividades.

#### **REFERÊNCIAS BÁSICAS:**

BAKHTIN, Mikail. Gêneros do discurso: problemática e definição. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da Criação Verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRAIT, Beth. Bakhtin: Dialogismo e a Construção do Sentido. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo. Contexto, 2005

CHACON, I. Análise do Discurso. Marília, FFC-UNESP, 1998.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. Análise de discurso: princípios & procedimentos. 3ª edição, 75 São Paulo, Pontes, 2001.

#### **REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES:**

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Ideologia. São Paulo: Ática, 2000.

FOUCAULT, Michel. A Ordem do Discurso. São Paulo: Loyola, 1999.

GREGOLIN, Maria do Rosário. Análise do discurso: lugar de enfrentamentos teóricos. In: FERNANDES, C. A. e SANTOS, J. B. C. Teorias linguística: problemáticas contemporâneas. Uberlândia: EDUFU, 2003.

MALDIDIER, Denise. Elementos para uma análise do discurso na França. In: ORLANDI, Eni P. et all. Gestos de Leitura: da história no discurso. Campinas: Unicamp, 1995.

PECHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da Análise do Discurso. In: Escritos nº 04, Campinas: NUDECRI, 1999.

Estrutura Curricular Padrão do Curso de Licenciatura em Letras Português (UNESPAR), Apucarana – PR, 2018, p. 34 – 36.

### 8. DISTRIBUIÇÃO ANUAL/SEMESTRAL DAS DISCIPLINAS

| Código          | Nome da Disciplina  | Pré-requisito (Código)   | Carga Horária |            |          | Forma de Oferta |           |
|-----------------|---|--------------------------|---------------|------------|----------|-----------------|-----------|
|                 |   |                          | Teórica       | Prática    | Extensão | Sem (S)         | Anual (A) |
| <b>1º Ano</b>   |   |                          |               |            |          |                 |           |
|                 | Leitura e Produção de Textos                                    |                          | 40            | 20         | -        | Semestral       |           |
|                 | Práticas de Leitura e escrita de textos acadêmicos              |                          | 40            | 20         | -        | Semestral       |           |
|                 | Língua Latina   |                          | 120           | -          | -        | Anual           |           |
|                 | Introdução à Literatura   |                          | 100           | 20         | -        | Anual           |           |
|                 | Introdução à Linguística  |                          | 100           | 20         | -        | Anual           |           |
|                 | Língua, cultura e sociedade (EaD)                               |                          | 40            | 20         | -        | Semestral       |           |
|                 | Legislação e Políticas Educacionais (EaD)                       |                          | 60            | -          |          | Semestral       |           |
|                 | Psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem na adolescência |                          | 60            | -          | -        | Anual           |           |
| <b>Subtotal</b> |   |                          | <b>560</b>    | <b>100</b> |          |                 |           |
| <b>2º Ano</b>   |   |                          |               |            |          |                 |           |
|                 | Morfossintaxe I   | -                        | 80            | 20         | 20       | Anual           |           |
|                 | Linguística I   | Introdução à Linguística | 100           | 20         | -        | Anual           |           |
|                 | Teoria da Literatura  | Introdução à Literatura  | 120           | -          | -        | Anual           |           |
|                 | Literatura Portuguesa (EaD)                                     | -                        | 90            | -          | -        | Anual           |           |
|                 | Introdução aos Estudos Clássicos                                | -                        | 60            | -          | -        | Anual           |           |
|                 | Fundamentos Teóricos e Metodológicos de LP I (EaD)              | -                        | 70            | 50         |          | Anual           |           |

|                 |  |   |            |            |           |       |
|-----------------|--|---|------------|------------|-----------|-------|
|                 | Disciplina optativa -<br>Formação Geral                    |   | 60         |            |           | Anual |
|                 | Estágio Supervisionado<br>- Gestão                         |   | 60         | 40         |           | Anual |
| <b>Subtotal</b> |  |   | <b>640</b> | <b>130</b> | <b>20</b> |       |
| <b>3º Ano</b>   |  |   |            |            |           |       |
|                 | Morfossintaxe II   | Morfossintaxe<br>I  | 80         | 20         | 20        | Anual |
|                 | Literatura Brasileira I –<br>poesia                        | Teoria<br>Literária   | 80         | 20         | 20        | Anual |
|                 | Linguística II   | Linguística I   | 120        | -          |           | Anual |
|                 | Fundamentos Teóricos e<br>Metodológicos de LP II           | FTM de LP I e<br>Estágio<br>Supervisionad<br>o - Gestão                             | 30         | 30         | -         | Anual |
|                 | Linguística Aplicada ao<br>Ensino de LP I                  | -   | 30         | 60         | -         | Anual |
|                 | Extensão Universitária<br>(EaD)                            | -   | 60         | -          | -         | Anual |
|                 | Pesquisa em Letras I                                       | -   | 60         | -          | -         | Anual |
|                 | Disciplina optativa -<br>formação geral                    | -   | 60         | -          | -         | Anual |
|                 | Estágio Supervisionado<br>- Ensino – Ensino<br>Fundamental | Estágio<br>Supervisionad<br>o - Gestão  | 60         | 50         | 40        | Anual |
| <b>Subtotal</b> |  |   | <b>580</b> | <b>180</b> | <b>80</b> |       |
| <b>4º Ano</b>   |  |   |            |            |           |       |
|                 | Linguística III  | Linguística II  | 110        | 10         | -         | Anual |
|                 | Fundamentos Teóricos e<br>Metodológicos de LP III          | FTM de LP II<br>e Estágio<br>Supervisionad<br>o - Ensino –<br>Ensino<br>Fundamental | 30         | 30         | -         | Anual |
|                 | Linguística Aplicada ao<br>Ensino de LP II                 | Ling. Apl. Ao<br>Ens. De LP I   | 40         | 50         | -         | Anual |
|                 | Literatura Infantil e<br>Juvenil                           | -   | 70         |            | 20        | Anual |
|                 | Literatura Brasileira II –<br>narrativa                    | Literatura<br>Brasileira I –<br>poesia  | 100        |            | 20        | Anual |
|                 | Pesquisa em Letras II<br>(EaD)                             | Pesquisa em<br>Letras I   | 60         | -          | -         | Anual |

|   |   |  |             |            |            |             |
|---|---|--|-------------|------------|------------|-------------|
|   | Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS  | -  | 50          | 10         | -          | Anual       |
|   | Tópicos Especiais em Estudos da Linguagem / Tópicos Especiais em Estudos Literários | -  | 60          | -          | -          | Anual       |
|   | Estágio Supervisionado - Ensino Médio   | Estágio Supervisionado - Ensino – Ensino Fundamental | 60          | 50         | 40         | Anual       |
| <b>Subtotal</b>                         |   |  | <b>580</b>  | <b>150</b> | <b>80</b>  |             |
| <b>TOTAL/TIPO DE CARGA HORÁRIA</b>      |   |  | <b>2360</b> | <b>560</b> | <b>180</b> | <b>3100</b> |
| <b>ATIVIDADE ACADÊMICA COMPLEMENTAR</b> |   |  |             |            |            | <b>200</b>  |
| <b>TOTAL GERAL</b>                      |   |  |             |            |            | <b>3300</b> |

### **Ementas**

**C/H TOTAL: 60h C/H TEÓRICA: 40 C/H PRÁTICA: 20 C/H**

**Leitura e Produção de Textos – EMENTA:** Práticas de leitura e produção textual fundamentadas no conceito de linguagem como atividade interativa e no texto como unidade básica significativa da língua. Reconhecimento de estratégias de leitura, de texto e textualidade e dos diferentes gêneros textuais, no universo discursivo. Emprego da coesão e da coerência textuais. Tópicos de Linguística Textual.

#### **Bibliografia Básica**

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 295 p.

#### **Bibliografia Complementar**

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros Textuais: Teoria e Prática II. 1. ed. Palmas: Kaygange, 2005. 199 p.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Ensino: Séries estratégias de ensino. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 246 p.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Prática de texto para estudantes universitários. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e Coerência textuais. São Paulo: Ática, 2004

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1998.

SERAFINI, Maria Thereza. Como escrever textos. 5.ed. São Paulo: Globo, 1992

**C/H TOTAL: 60 h C/H TEÓRICA: 40 C/H PRÁTICA: 20 C/H**

**Práticas de Leitura e escrita de textos acadêmicos – EMENTA:** Estudo e desenvolvimento da compreensão e produção oral e escrita de textos acadêmicos. Procedimentos de reescrita/reestruturação orientada dos textos produzidos. Adequação do texto às diferentes condições de produção. A comunicação e as competências linguísticas na educação ambiental. Linguagem científica. Análise linguística voltada à produção dos textos.

**Bibliografia Básica**

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p.261-306.

FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão. Prática de texto para estudantes universitários. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

KOCK, Ingedore Grunfeld Villaça. Desvendando os segredos do texto. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2002. MARCUSCHI, Luiz Antonio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. 1ª. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

**Bibliografia Complementar**

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; NASCIMENTO, Elvira Lopes. Gêneros Textuais: Teoria e Prática II. 1. ed. Palmas: Kaygange, 2005. 199 p.

DIONISIO, Angela Paiva. Gêneros Textuais e Ensino: Séries estratégias de ensino. 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. 246 p.

FÁVERO, Leonor Lopes. Coesão e Coerência textuais. São Paulo: Ática, 2004

GERALDI, João Wanderley. Portos de Passagem. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, 1998.

SERAFINI, Maria Thereza. Como escrever textos. 5.ed. São Paulo: Globo, 1992.

**Estrutura Curricular Padrão do Curso de Licenciatura em Letras/Português da Unidade Acadêmica de Boa Vista UERR/2018, p. 42 - 45.**

**13. MATRIZ CURRICULAR DO CURSO**

| SEMESTRE | DISCIPLINAS                        | Créditos  | Carga Horária Total |            |              |              | PRÉ-REQUISITO           |
|----------|------------------------------------|-----------|---------------------|------------|--------------|--------------|-------------------------|
|          |                                    |           | Total               | Teórica    | C.H. Crédito | C.H. Prática |                         |
| 1º       | Introdução a Filosofia             | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | Leitura e Produção Textual         | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | Introdução à Literatura            | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | Introdução à Linguística           | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | Metodologia do Trabalho Científico | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | <b>Total</b>                       | <b>20</b> | <b>300</b>          | <b>300</b> | <b>20</b>    | <b>0</b>     | <b>0</b>                |
| 2º       | Produção Textual                   | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | Fundamentos da Educação            | 5         | 75                  | 75         | 5            |              |                         |
|          | Fonética e Fonologia               | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | Gêneros Literários                 | 4         | 60                  | 60         | 4            |              | Introdução à literatura |
|          | Psicologia da Educação             | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |
|          | <b>Total</b>                       | <b>21</b> | <b>315</b>          | <b>315</b> | <b>21</b>    | <b>0</b>     | <b>0</b>                |
| 3º       | Didática Geral                     | 5         | 75                  | 75         | 5            |              |                         |
|          | Políticas da Educação Básica       | 5         | 75                  | 75         | 5            |              |                         |
|          | Filologia Portuguesa               | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                         |

| SEMESTRE | DISCIPLINAS                           | Créditos  | Carga Horária Total |            |              |              |                 | PRÉ-REQUISITO   |
|----------|---------------------------------------|-----------|---------------------|------------|--------------|--------------|-----------------|---|
|          |                                       |           | Total               | Teórica    | C.H. Crédito | C.H. Prática | Crédito Prática |   |
|          | Morfologia                            | 5         | 90                  | 60         | 4            | 30           | 1               |   |
|          | Prática Profissional I                | 4         | 100                 | 40         | 2            | 60           | 2               |   |
|          | <b>Total</b>                          | <b>23</b> | <b>400</b>          | <b>310</b> | <b>20</b>    | <b>90</b>    | <b>3</b>        |   |
| 4º       | Sociolinguística                      | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 |   |
|          | Sintaxe                               | 5         | 90                  | 60         | 4            | 30           | 1               |   |
|          | Literatura Portuguesa I               | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 | Gêneros Literários  |
|          | Literatura Brasileira I               | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 | Gêneros Literários  |
|          | Prática Profissional II               | 4         | 100                 | 40         | 2            | 60           | 2               | Prática Profissional I  |
|          | <b>Total</b>                          | <b>21</b> | <b>370</b>          | <b>280</b> | <b>18</b>    | <b>90</b>    | <b>3</b>        |   |
| 5º       | Literatura Portuguesa II              | 5         | 90                  | 60         | 4            | 30           | 1               | Literatura Portuguesa I   |
|          | Tópicos em Morfossintaxe do Português | 5         | 90                  | 60         | 4            | 30           | 1               | Morfologia/Sintaxe  |
|          | Semântica                             | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 |   |
|          | Literatura Brasileira II              | 5         | 90                  | 60         | 4            | 30           | 1               | Literatura Brasileira I   |
|          | Estágio com Pesquisa I<br>75h         |           |                     |            |              |              |                 | Fundamentos da Educação/<br>Psicologia da Educação/<br>Políticas da Educação Básica/<br>Didática Geral/<br>Prática Profissional I/<br>Prática Profissional II |
|          | <b>Total</b>                          | <b>19</b> | <b>330</b>          | <b>240</b> | <b>16</b>    | <b>90</b>    | <b>3</b>        |   |

| SEMESTRE | DISCIPLINAS   | Créditos  | Carga Horária Total |            |              |              |                 | PRÉ-REQUISITO                                    |
|----------|---|-----------|---------------------|------------|--------------|--------------|-----------------|--|
|          |   |           | Total               | Teórica    | C.H. Crédito | C.H. Prática | Crédito Prática |  |
| 6º       | Linguística Textual   | 3         | 60                  | 30         | 2            | 30           | 1               |  |
|          | Literatura Brasileira III                                       | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 | Literatura Brasileira II                         |
|          | Libras  | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 |  |
|          | Educação Especial   | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 |  |
|          | Literatura Infanto-juvenil                                      | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 | -  |
|          | Estágio com Pesquisa II 90h                                     |           |                     |            |              |              |                 | Estágio com Pesquisa I                           |
|          | <b>Total</b>  | <b>19</b> | <b>300</b>          | <b>270</b> | <b>18</b>    | <b>30</b>    | <b>1</b>        |  |
| 7º       | Literatura em Roraima   | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 | -  |
|          | Pesquisa na área de Letras                                      | 3         | 90                  | 0          | 0            | 90           | 3               |  |
|          | Literatura Contemporânea  | 5         | 90                  | 60         | 4            | 30           | 1               | -  |
|          | Prática Profissional III  | 4         | 100                 | 40         | 2            | 60           | 2               | Prática profissional II                          |
|          | Estágio Supervisionado I na Regência do Ensino Fundamental 120h |           |                     |            |              |              |                 | Estágio com Pesquisa I e Estágio com Pesquisa II |
|          | <b>Total</b>  | <b>16</b> | <b>340</b>          | <b>160</b> | <b>10</b>    | <b>180</b>   | <b>6</b>        |  |
| 8º       | Prática Profissional IV   | 4         | 100                 | 40         | 2            | 60           | 2               | Prática Profissional III                         |
|          | Literatura Afro-brasileira                                      | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 | -  |
|          | Línguas Indígenas   | 4         | 60                  | 60         | 4            |              |                 |  |

| SEMESTRE                                  | DISCIPLINAS  | Créditos  | Carga Horária Total |                                |              |              |                 | PRÉ-REQUISITO  |
|---|--|-----------|---------------------|--------------------------------|--------------|--------------|-----------------|--|
|   |  |           | Total               | Teórica                        | C.H. Crédito | C.H. Prática | Crédito Prática |  |
|   | Estágio Supervisionado II na Regência do Ensino Médio 120h                   |           |                     |                                |              |              |                 | Estágio Supervisionado I na Regência do Ensino Fundamental |
|   | Trabalho de Conclusão de Curso   | 4         | 60                  | 60                             | 4            |              |                 | Pesquisa na área de Letras<br>Literatura Brasileira III    |
|   | <b>Total</b>   | <b>16</b> | <b>280</b>          | <b>220</b>                     | <b>14</b>    | <b>60</b>    | <b>2</b>        |  |
| Durante o curso                           | <b>Eletiva 1.</b><br>Metodologias do ensino-aprendizagem da produção textual | 4         | 60                  | 60                             | 4            | 0            | 0               |  |
|   | <b>Eletiva 2.</b> Introdução aos estudos toponímicos                         | 4         | 60                  | 60                             | 4            | 0            | 0               |  |
|   | <b>Total</b>   | <b>8</b>  | <b>120</b>          | <b>120</b>                     | <b>8</b>     | <b>0</b>     | <b>0</b>        |  |
| <b>Total das Disciplinas</b>              |  |           | 2755                | <b>Equivalência</b>            |              |              |                 |  |
| <b>Estágio Supervisionado</b>             |  |           | 405                 | Créditos teóricos 1 = 15 horas |              |              |                 |  |
| <b>Atividades complementares</b>          |  |           | 200                 | Créditos Práticos 1 = 30 horas |              |              |                 |  |
| <b>Total Geral do Curso Carga Horária</b> |  |           | <b>3360</b>         |                                |              |              |                 |  |

## Ementas

### **CARGA HORÁRIA: 60 h / 4.0.0.0.0 créditos**

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL - EMENTA:** Leitura, processos e análise de textos científicos e não científicos. O processo de interação texto-leitor. Paráfrase. Produção de textos acadêmicos (resumo, resenha, estrutura de artigo científico).

### **BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

ANTUNES, Irandé. Análise de textos: fundamentos e práticas. São Paulo: Parábola, 2010  
 GUIMARÃES, Telma de Carvalho. Comunicação e linguagem. São Paulo: Pearson, 2012.  
 MACHADO, Anna R. & outros. Resumo. São Paulo, Parábola Editorial, 2009  
 ROTH-MOTTA, Désirée & HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo, Parábola, 2010.

MACHADO, Anna R. & outros. Resenha. São Paulo, Parábola Editorial, 2009

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

MAINGUENEAU, Dominique. Análise de textos de comunicação. 2ª Ed. São Paulo, Cortez. 2002. MEURER, José Luiz. Gêneros textuais. Bauru- SP: EDUSC, 2012.

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (orgs.) Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002

**CH 60 horas / 4.0.0.0.0 créditos**

**PRODUÇÃO TEXTUAL - EMENTA:** Prática de leitura e de produção de textos na universidade. O artigo acadêmico: função social, características e estrutura retórica.

**BIBLIOGRAFIA BASICA:**

GUIMARÃES, Telma de Carvalho. Comunicação e linguagem. São Paulo: Pearson, 2012.

MACHADO, Anna R. & outros. Planejar gêneros acadêmicos. São Paulo. Parábola Editorial. 2009 MEURER, José Luiz. Gêneros textuais. Bauru- SP: EDUSC, 2012

MEURER, J. L.; MOTTA-ROTH, D. (Orgs.) gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem. Bauru: Edusc, 2002.

MOTTA-ROTH, Désirée & HENDGES, Graciela Rabuske. Produção textual na universidade. São Paulo, Parábola, 2010.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTA:**

PLATIN, Cristian. A argumentação: história, teorias, perspectivas. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo, Parábola Editorial, 2009

SEVERINO, Antônio Joaquim. Metodologia do trabalho científico. 23ª ed. Ver, e atual. São Paulo: Cortez, 2007. SOUZA, Cláudia Nívia de. As cadeias do texto: construindo sentidos. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

**CH 100 horas / teórico 2.0.0.0.0 créditos/ prática 2.0.0.0.0 créditos**

**PRÁTICA PROFISSIONAL IV - EMENTA:** Discussão sobre os fenômenos da leitura e da produção de textos orais e escritos, propondo uma visão complexa das relações que estão associadas ao ato de ler e de produzir textos em eventos comunicativos os quais supõem a língua em uso. Problematização do trabalho com os gêneros discursivos na sala de aula, bem como as implicações pedagógicas dessa prática para a formação de sujeitos capazes de refletir sobre a língua/linguagem em situações concretas de comunicação.

**BIBLIOGRAFIA BÁSICA:**

ANTUNES, Irlandé. Aula de português: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial.

DIONÍSIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). Gêneros textuais e ensino. São Paulo: Parábola Editorial.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola Editorial.

**BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR:**

ANTUNES, Irlandé. Língua, texto e ensino. São Paulo: Parábola Editorial.

BAKHTIN, Mikhail. Estética da criação verbal. São Paulo: M. Fontes. BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.

KOCH, Ingedore V.; ELIAS, Vanda M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

**Estrutura Curricular Padrão do Curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da Universidade do Vale do Sapucaí, Pouso Alegre – Minas Gerais (2017, p. 21 – 24)**

21

**5.2 Matriz curricular**

|                 | Componentes Curriculares                                  | Presencial |    | SP  |     | CH         |
|-----------------|---|------------|----|-----|-----|------------|
|                 |   | T          | P  | AVA | APS |            |
| 1º Período      | Filosofia   | -          | -  | 32  | -   | 32         |
|                 | Fundamentos da Educação                                   | -          | -  | 32  | -   | 32         |
|                 | Introdução aos Estudos da Linguagem                       | 32         | 32 | -   | 16  | 80         |
|                 | Estrutura da Língua Portuguesa I (Fonologia e Morfologia) | 32         | 32 | -   | 16  | 80         |
|                 | Língua Inglesa e suas manifestações literárias            | 32         | 32 | -   | -   | 64         |
|                 | Introdução aos Estudos Literários                         | 32         | 32 | -   | -   | 64         |
| <b>Subtotal</b> |   |            |    |     |     | <b>352</b> |

|            | Componentes Curriculares                           | Presencial |    | SP  |     | CH |
|------------|--|------------|----|-----|-----|----|
|            |  | T          | P  | AVA | APS |    |
| 2º Período | Leitura e produção de textos                       | -          | -  | 32  | -   | 32 |
|            | Metodologia do trabalho científico                 | -          | -  | 32  | -   | 32 |
|            | Língua e literatura da Língua Inglesa na sociedade | 32         | 32 | -   | 16  | 80 |

22

|   |    |    |   |    |    |            |
|---|----|----|---|----|----|------------|
| Literatura, história e sociedade                  | 32 | 32 | - | -  | 64 |            |
| Estrutura da Língua Portuguesa II (Sintaxe)       | 32 | 32 | - | 16 | 80 |            |
| Prática de leitura, escrita e análise de textos I | 32 | 32 | - | 16 | 80 |            |
| <b>Subtotal</b>                                   |    |    |   |    |    | <b>368</b> |

|                 | Componentes Curriculares                    | Presencial |    | SP  |     | CH         |
|-----------------|---|------------|----|-----|-----|------------|
|                 |   | T          | P  | AVA | APS |            |
| 3º Período      | Produção de textos científicos              | -          | -  | 32  | -   | 32         |
|                 | Didática I                                  | -          | -  | 32  | -   | 32         |
|                 | Processos de significação: teoria e análise | 32         | 32 | -   | -   | 64         |
|                 | Linguagem e sua dimensão sócio-histórica    | 32         | 32 | -   | -   | 64         |
|                 | Literatura, análise e ensino                | 32         | 32 | -   | 16  | 80         |
|                 | Processos de significação da Língua Inglesa | 32         | 32 | -   | 16  | 80         |
| <b>Subtotal</b> |   |            |    |     |     | <b>352</b> |

|                 | Componentes Curriculares                     | Presencial |    | SP  |     | CH         |
|-----------------|--|------------|----|-----|-----|------------|
|                 |  | T          | P  | AVA | APS |            |
| 4º Período      | Psicologia da Educação                       | -          | -  | 32  | -   | 32         |
|                 | Didática II                                  | -          | -  | 32  | -   | 32         |
|                 | Prática de ensino I                          | 32         | 32 | -   | 16  | 80         |
|                 | Estudos da significação: níveis de análise   | 32         | -  | -   | 16  | 48         |
|                 | Discurso e texto                             | 32         | 32 | -   | 16  | 80         |
|                 | Língua Brasileira de Sinais - Libras         | 32         | -  | -   | 8   | 40         |
|                 | Políticas Públicas, Gestão e Educação Social | 32         | 32 | -   | -   | 64         |
| <b>Subtotal</b> |  |            |    |     |     | <b>376</b> |

|            | Componentes Curriculares                      | Presencial |    | SP  |     | CH  |
|------------|---|------------|----|-----|-----|-----|
|            |   | T          | P  | AVA | APS |     |
| 5º Período | Política educacional brasileira               | -          | -  | 32  | -   | 32  |
|            | Tópicos em Educação                           | -          | -  | 32  | -   | 32  |
|            | Aquisição da linguagem                        | 32         | 32 | -   | -   | 64  |
|            | Estágio supervisionado em Língua Portuguesa e | 32         | 32 | -   | 136 | 200 |

|  |  |    |    |   |    |            |
|--|--|----|----|---|----|------------|
|  | suas literaturas I                           |    |    |   |    |            |
|  | Prática de ensino II                         | 32 | 32 | - | 16 | 80         |
|  | Língua Inglesa, acontecimento e significação | 32 | 32 | - | -  | 64         |
|  | <b>Subtotal</b>                              |    |    |   |    | <b>472</b> |

|                   | <b>Componentes Curriculares</b>                                   | <b>Presencial</b> |          | <b>SP</b>  |            | <b>CH</b>  |
|-------------------|---|-------------------|----------|------------|------------|------------|
|                   |   | <b>T</b>          | <b>P</b> | <b>AVA</b> | <b>APS</b> |            |
| <b>6º Período</b> | Conhecimento e tecnologia da e na linguagem                       | 32                | 32       | -          | 16         | 80         |
|                   | Linguagem em funcionamento  | 32                | -        | -          | 32         | 64         |
|                   | Linguagem e diversidade: pesquisa e ensino                        | 32                | 32       | -          | 16         | 80         |
|                   | Teorias da aprendizagem de línguas: pesquisa e ensino             | 32                | -        | -          | 32         | 64         |
|                   | Estágio supervisionado em Língua Portuguesa e suas literaturas II | 32                | 32       | -          | 136        | 200        |
|                   | Prática de ensino de língua estrangeira                           | 32                | 32       | -          | 16         | 80         |
|                   | <b>Subtotal</b>   |                   |          |            |            | <b>568</b> |

|                   | <b>Componentes Curriculares</b>  | <b>Presencial</b> |          | <b>SP</b>  |            | <b>CH</b> |
|-------------------|--|-------------------|----------|------------|------------|-----------|
|                   |  | <b>T</b>          | <b>P</b> | <b>AVA</b> | <b>APS</b> |           |
| <b>7º Período</b> | As novas tecnologias e seus efeitos no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa | 32                | 32       | -          | -          | 64        |
|                   | Estágio supervisionado em língua estrangeira e suas literaturas I            | 32                | 32       | -          | 136        | 200       |
|                   | Linguagem: sentido e interpretação   | 32                | 32       | -          | -          | 64        |
|                   | Prática de leitura, escrita e análise de textos II                           | 32                | 32       | -          | 16         | 80        |
|                   | Tecnologias de linguagem e ensino  | 32                | 32       | -          | -          | 64        |
|                   |  | <b>Subtotal</b>   |          |            |            |           |

|                   | <b>Componentes Curriculares</b>          | <b>Presencial</b> |          | <b>SP</b>  |            | <b>CH</b> |
|-------------------|--|-------------------|----------|------------|------------|-----------|
|                   |  | <b>T</b>          | <b>P</b> | <b>AVA</b> | <b>APS</b> |           |
| <b>8º Período</b> | Produção do saber sobre a linguagem      | 32                | 32       | -          | -          | 64        |
|                   | Oficina: tópicos em linguagem e pesquisa | 32                | 32       | -          | -          | 64        |
|                   | Oficina: tópicos em Língua Inglesa       | 32                | 32       | -          | -          | 64        |

|  |    |    |   |     |            |
|--|----|----|---|-----|------------|
| Estágio Supervisionado em língua estrangeira e suas literaturas II | 32 | 32 | - | 136 | 200        |
| O conhecimento produzido na e pela Língua Inglesa                  | 32 | 32 | - | 16  | 80         |
| <b>Subtotal</b>  |    |    |   |     | <b>472</b> |

Legenda:

T: Carga Horária Teórica

P: Carga Horária Prática

SP: Semipresencial

AVA: Ambiente Virtual de Aprendizagem

APS: Atividade Prática Supervisionada

CH: Carga Horária Total

### 5.3 Indicadores fixos

| Estrutura Curricular      |       |                           |
|---------------------------|-------|---------------------------|
| Descrição                 | Horas | Observação                |
| Componentes Curriculares  | 2.232 | 2678h aulas de 50 minutos |
| Estágio Supervisionado    | 800   |                           |
| Práticas de Ensino        | 400   |                           |
| Atividades Complementares | 200   |                           |
| TOTAL GERAL               | 3.632 |                           |

### 5.4 Representação gráfica do perfil de formação

| 1º Período  | 2º Período   | 3º Período   | 4º Período  |
|---|--|--|---|
| Filosofia - LPC   | Leitura e produção de textos - LPC                       | Produção de textos científicos - LPC               | Psicologia da Educação - LS                       |
| Fundamentos da Educação - LPC                                   | Metodologia do trabalho científico - LPC                 | Didática I - LA                                    | Didática II - LA                                  |
| Introdução aos Estudos da Linguagem - FEL                       | Língua e literatura da Língua Inglesa na sociedade - LS  | Processos de significação: teoria e análise - LSig | Prática de ensino I - LE                          |
| Estrutura da Língua Portuguesa I (Fonologia e Morfologia) - FEL | Literatura, história e sociedade - LS                    | Linguagem e sua dimensão sócio-histórica - LS      | Estudos da significação: níveis de análise - LSig |
| Língua Inglesa e suas manifestações literárias - LE             | Práticas de leitura, escrita e análise de textos I - LPC | Literatura, análise e ensino - LE                  | Discurso e Texto - LSig                           |
| Introdução aos Estudos Literários - LE                          | Estrutura da Língua Portuguesa II (sintaxe) - FEL        | Processos de significação da Língua Inglesa - LSig | Língua Brasileira de Sinais - Libras - FEL        |
|   |  |  | Políticas Públicas, Gestão e Educação Social - LS |
| 5º Período  | 6º Período   | 7º Período   | 8º Período  |
| Política educacional brasileira - LSig                          | Conhecimento e tecnologia da e na linguagem - LT         | As novas tecnologias e seus efeitos no ensino-     | Produção do saber sobre a linguagem - LPC         |