

UNEMAT

PROFLETRAS

MESTRADO



PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS



PROFLETRAS

UNIDADE CÁCERES



PROFLETRAS

UNEMAT
Universidade do Estado de Mato Grosso

PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS – PROFLETRAS

Av. Santos Dumont – Bloco do Centro de Pesquisa e Pós-Graduação em Linguagem
Cidade Universitária – Bairro DNER – CEP 78.200-000 – Cáceres-MT
Tel (65) 3224-1307

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO E LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
LETRAS - PROFLETRAS

ELIANE CRISTINA DALCICO

NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: O DESAFIO DE “ENSINAR” A LER

Cáceres – MT
2015

ELIANE CRISTINA DALCICO

NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: O DESAFIO DE “ENSINAR” A LER

Dissertação de Mestrado Profissional apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, para a obtenção do título de Mestre em Letras, sob a orientação da Prof.^a Dra. Ana Maria Di Renzo.

Dalcico, Eliane Cristina

Novos gestos de interpretação: o desafio de “Ensinar” a ler./Eliane Cristina Dalcico. Cáceres/MT: UNEMAT, 2015.
119f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado de Mato Grosso. Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS, 2015.
Orientadora: Ana Maria Di Renzo

1. Leitura - interpretação. 2. Ensino - leitura. 3. Interpretação - leitura. I.
Título.

CDU: 372.41(817.2)

ELIANE CRISTINA DALCICO

NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO: O DESAFIO DE 'ENSINAR' A LER

BANCA EXAMINADORA


Dra. Ana Maria Di Renzo (UNEMAT)


Dra. Nilce Maria da Silva (UNEMAT)


Dra. Claudia Regina Castellanos Pfeiffer (UNICAMP)

APROVADO EM 25/08/2015

A Deus, pelo dom da vida
A Jesus Cristo, pelo amor incondicional
A Maria mãe de Jesus, pela sua proteção
Ao meu marido, parte da minha existência, meu amor
Ao meu pai Domingos, pelo exemplo de simplicidade
A minha mãe Josefa, pela sua oração
A meus irmãos Adriano e Andreia, pelo incentivo
A meus sobrinhos, alegrias da minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Ana Maria Di Renzo pelo carinho e paciência, por guiar e acompanhar todo o meu percurso enquanto mestranda do Profletras. Pelas palavras certas nas conversas e orientações que muito contribuíram para meu crescimento intelectual e pessoal. Pela liberdade e confiança concedida a mim na produção deste trabalho. Pelo jeito simples de dizer o que era preciso, tirando-me da comodidade e me fazendo repensar, enquanto professora, minhas práticas de ensino de Língua Portuguesa. Pela ética, seriedade e profissionalismo acadêmico. Pelas valiosas e inúmeras contribuições sobre os conceitos da Análise de Discurso e reflexões sobre o ensino de língua. Pela sua compreensão e dedicação neste trabalho. Pela sua preciosa amizade.

Ao Programa do Profletras na pessoa das professoras Vera Regina e Maristela. Pelo profissionalismo acadêmico, pela dedicação e pela ética. De maneira especial, pela profa. Vera Regina pelo carinho para com os mestrandos e seu amor incondicional pela educação.

À minha família: pai, mãe, irmãos, sogro, sogra, cunhados, tios, primos, sobrinhos e afilhadas, pela compreensão na minha ausência em alguns momentos familiares. Ao meu esposo Paulo pela paciência nos momentos difíceis.

Aos meus companheiros e amigos da turma do Profletras, principalmente, Célia, Cleusinete, Cleiton, Emanuele, Gisele, Giselda, Marlene e Vânia. Pelos momentos de desabafo, risos e trocas de experiências que nos ajudaram a permanecer no caminho e a cultivar nossa amizade.

À banca de qualificação e defesa, pelas contribuições preciosas e significativas para lugares não abordados teoricamente e reflexões relevantes e fundamentais para o desenvolvimento das práticas linguísticas em sala de aula e da escrita deste trabalho.

Aos professores do Programa de Mestrado em Letras/Profletras, pela dedicação, contribuições práticas e teóricas na aulas.

Ao Michel, pela seu profissionalismo, dedicação e cuidado com todos do Profletras.

Aos professores externos: Eni P. Orlandi, Emílio Pagotto, Luiz Francisco Dias Mariza Vieira e Solange Gallo pelo carinho e atenção dedicada ao Profletras.

Ao Governo Federal por disponibilizar um programa de mestrado que atenda diretamente professores da rede pública de ensino.

À Capes, pela bolsa concedida.

À UNEMAT, pela realização do Profletras.

À Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira na pessoa da diretora Maria José Lica pela compreensão e incentivo na minha formação.

Aos meus alunos que acolheram a proposta da intervenção, onde juntos aprendemos e iniciamos uma nova história de leitura em nossas vidas.

Aos amigos que se alegraram comigo nesta caminhada e torceram por mim: Edmara, Grasielle, Flaviane, Gleise, Marilene, Patricia, Poliana, Elizângela, Claudinéia Flores, sem deixar de lembrar os que o esquecimento não me permitiu dizer. Obrigada pelo carinho e amizade.

Agradeço a Santíssima Trindade e a Virgem Maria por me concederem fé, saúde, vontade de aprender e perseverança durante esses dois anos de mestrado.

Assim, o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua (ORLANDI, 2007, p. 46).

RESUMO

Este trabalho desenvolvido no curso de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), teve como objetivo desenvolver a prática de leitura numa perspectiva discursiva, propiciando a desnaturalização da noção de leitura enquanto prática inteligível. Nesse sentido, objetivando também, com propostas diferenciadas, possibilitar a formação de sujeitos-leitores. A base teórica que sustenta esta reflexão é a Análise do Discurso (AD) de linha francesa, ancorada nos estudos de Michel Pêcheux na França e de Eni Puccinelli Orlandi no Brasil, dentre outros estudiosos. Considerando a relação histórica entre sujeito, língua e leitura, está a formação da noção de sujeito-leitor. Para a Análise do Discurso, a produção de leitura se dá a partir das condições de produção do leitor. A metodologia pautou-se no estudo de grupos e atividades orientadas para a constituição de um arquivo de leitura sobre os assuntos de interesse dos próprios alunos. Assim, esta proposta foi desenvolvida nas aulas de Língua Portuguesa visando romper com as velhas práticas de leitura, razão porque escolhemos a turma de 33 alunos do 8º ano (7ª série) do ensino fundamental, da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, em Cáceres-MT. Desse modo, este trabalho nos possibilitou tanto uma reflexão teórica sobre práticas de “ensino” de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, quanto nos propiciou intervir na relação dos alunos com a leitura, com o propósito de lhes oportunizar uma nova relação com a leitura de modo a perceber o funcionamento da língua e, a partir de uma nova concepção teórica, ressignificar o trabalho de leitura e a constituição do aluno-leitor. Como intitulamos este percurso como *Novos gestos de interpretação: o desafio de “ensinar” a ler*, tentamos realizar um novo gesto na forma de “ensinar” a ler, a começar por reconhecer os alunos como sujeito na sua própria história de construção de um arquivo de leitura e da produção de sentido sobre e a partir dele.

Palavras-chave: Escola. Leitura. Interpretação.

RESUMEN

Este trabajo desarrollado en el curso de Maestría Professional en Letras-Profletras, tuvo por objetivo el desarrollo de prácticas de lectura en una perspectiva discursiva, propiciando la desnaturalización de la noción de lectura como práctica inteligible. En ese sentido, objetivamos también, con una propuesta diferenciada, posibilitar la formación de sujetos lectores. El cuerpo teórico que sostiene esta reflexión es el Análisis del discurso (AD) de línea francesa, ancorada en los estudios de Michel Pechêux en Francia y de Eni Puccinelli Orlandi en Brasil, y otros estudiosos. Considerando la relación histórica sujeto, lengua y lectura, está la formación de la noción sujeto-lector. Para el Análisis del discurso, la producción de lectura se da a partir de las condiciones de producción del lector. La metodología se pautó en los grupos de estudio y actividades direccionadas para la constitución de un archivo de lectura sobre los asuntos de interés de los propios alumnos. De ese modo, esta propuesta se ha desarrollado en las clases de Lengua Portuguesa visando romper con las viejas prácticas de lectura, razón porque escogemos el grupo de 33 alumnos de la educación secundaria, de la Escuela Estadual Profesor Demetrio Costa Pereira, en Cáceres/MT. En ese sentido, este trabajo nos posibilitó tanto una reflexión teórica sobre las prácticas de “enseñanza” de lectura en las clases de Lengua Portuguesa, cuanto nos propició intervenir en la relación de los alumnos con la lectura, con el propósito de favorecerles una nueva relación con la lectura de modo a percibir el funcionamiento de la lengua y a partir de una nueva concepción teórica, resignificar el trabajo de lectura y la constitución del alumno-lector. Como intitulamos este recorrido *Nuevo gesto de interpretación: el desafío de “enseñar” a leer*, buscamos realizar un nuevo gesto en la forma de “enseñar” a leer, a comenzar por reconocer los alumnos como sujetos en su propia historia de construcción de un archivo de lectura y de producción de sentido sobre y a partir de él.

Palabras clave: Escuela. Lectura. Interpretación.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 1 – Charge “Voadores do conhecimento”	84
Figura 2 – Charge “Games BR”	86
Figura 3 – Charge “As sabidas da tecnologia”	87
Figura 4 – Charge “Friends”	90
Figura 5 – Charge “Fazendo arte”	91
Figura 6 – Charge “Adolescentes pela vida”	92
Figura 7 – Pintura realizada em tela pelo grupo “Arte no Séc. XIX”	99
Figura 8 – Cartaz produzido pelo “Grupo Games BR”	106

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AD - Análise do Discurso

CBA - Ciclo Básico de Aprendizagem

CDCE - Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar

EJA - Educação de Jovens e Adultos

ENEN - Exame Nacional do Ensino Médio

EMIEP - Ensino Médio Integrado e Profissionalizante

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante

FDs - Formações Discursivas

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCs - Orientações Curriculares

PCNs - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

PROFLETRAS - Programa de Mestrado Profissional em Letras

SEDUC - Secretaria de Estado de Educação

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UNEMAT - Universidade do Estado de Mato Grosso

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 A ESCOLA E O IMAGINÁRIO SOBRE “COISAS A SABER”	16
1.1 A Educação no Estado de Mato Grosso e o Ciclo de Formação Humana	21
1.2 A Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira e os Sujeitos da Proposta.....	26
2 A PROPOSTA E O PONTO DE PARTIDA	29
2.1 Os Documentos Institucionais sob o Olhar Discursivo	32
2.2 A Implementação das Práticas Linguísticas	42
2.3 Análise de Discurso: Fundamentando a Proposta	44
3 NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO.....	53
3.1 “Memória de Arquivo” X “Memória Discursiva”.....	53
3.2 O Trabalho do Leitor com a Memória Discursiva na sua Relação com as Condições de Produção	55
3.3 Outras Práticas de Leitura	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	115
ANEXOS.....	120

INTRODUÇÃO

De modo geral, a leitura tem sido um tema bastante discutido em todas as unidades escolares e também objeto de preocupação constante de toda a comunidade educativa da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, onde trabalho há três anos. A prática da leitura na sala de aula tem suscitado muitas discussões entre os profissionais da educação, incluindo os de outras áreas, que afirmam: o aluno não gosta de ler, não domina a norma padrão, não interpreta, não se interessa pela leitura etc. Nota-se que da forma como a leitura vem sendo trabalhada, ela não tem atraído os alunos. Ao contrário, tem distanciado e prejudicado sua constituição enquanto sujeito-leitor.

Há alguns anos, essa escola desenvolve projetos cujo objetivo é incentivar a prática da leitura e da escrita em todos os ciclos, porém o “ensino” de leitura ainda constitui um enorme desafio. A dificuldade de construir a história de leitura com os alunos provoca alguns questionamentos que direcionam este trabalho: O que é ler? Como trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa? Por que os alunos estão se afastando cada vez mais da leitura proposta dentro da sala de aula?

Durante as aulas no mestrado Profletras, refletimos muito sobre as maiores dificuldades que nós professores de Língua portuguesa enfrentamos e, que aos poucos, iam sendo compreendidas pelo arquivo de leitura que fomos fazendo sobre este assunto.

Assim, escolhemos a turma da 2ª fase do 3º ciclo, do período matutino para desenvolvermos nossa proposta de práticas linguísticas. Compreendemos que esta turma apresentava bastante resistência pela leitura, pois tinham dificuldades de compreensão, resultante de um trabalho de mais de 10 anos, inscritos numa concepção de leitura que toma o sentido na sua literalidade, que compreende a língua como transparente, que concebe como práticas de língua a realização de exercícios do livro didático, ainda presos ao inteligível, ao que não é interpretável e ao resgate dos sentidos legitimados no texto pelo autor. Razão pela qual resolvemos ressignificar nossa prática linguística com a leitura.

Em oposição a essa forma de pensar a leitura na Escola, pretendemos, então, com esta proposta de atividades linguísticas, a partir do olhar teórico da Análise de Discurso da linha Francesa, propiciar novas práticas de leitura que sejam mais significativas para os alunos de Língua Portuguesa, considerando que a leitura é produzida, que se procura determinar o processo e as condições de sua produção. As condições de produção envolvem os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura

parafrástica e a polissêmica, histórias da leitura do texto e histórias das leituras do leitor. Nessa proposta objetivamos avançar para além do sentido atomizado e apreensão de um sentido que já está posto no texto. Neste sentido, pretendemos desnaturalizar a noção de leitura na sala de aula e, a partir de uma nova concepção teórica, ressignificar o trabalho de leitura e a constituição do aluno-leitor.

Nessa perspectiva, a reflexão aqui fundamentada propõe desenvolver práticas linguísticas tendo como foco a leitura, expondo-a ao olhar teórico da AD, como condição para rever algumas práticas enquanto políticas públicas de ensino de língua.

Partindo da noção de que o aluno não chega à escola para “aprender a ler” como se fosse uma “folha de papel em branco”, pronta para ser preenchida, e considerando sua relação com o universo simbólico que vai além do verbal, passamos a concebê-lo como um sujeito que se relaciona com diversas formas de linguagem e, portanto, não é somente a preocupação com o verbal ou com a escrita pela escrita que está em jogo, mas outros processos de significação.

Dessa forma, para modificar a relação dos alunos com a leitura, fez-se necessário, então, entender o que é e como se processa a leitura na perspectiva da Análise de Discurso para, a partir daí, compreender qual é a imagem de leitor que a escola produz e que tipo de leitura se proporciona em sala de aula. Outro fator importante para que essa proposta seja bem sucedida é a noção de língua, que enquanto professora, vou adotar. Pois é a partir dessa concepção que é direcionada a prática de leitura e escrita dentro e fora da sala de aula.

Assim, consciente das condições de produção de leitura dos alunos do 8º ano, propomos uma metodologia que atraísse esses alunos a se compreenderem como sujeitos deste processo. Além disso, nos consideramos um sujeito a mais envolvido no processo de ensino aprendizagem, como também compreendemos nosso papel fundamental na mediação da relação sujeito e linguagem.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo, traçamos um breve percurso sobre a constituição do espaço escolar para entender os efeitos desse processo, na construção da imagem de escola como lugar de coisas a saber. Ver a escola como acontecimento discursivo, como fato desencadeador de um processo de produção de sentidos, que ao longo da história sob o mesmo mecanismo ideológico foi se constituindo e configurando conforme o modelo religioso ou político vigente. E assim, entender como as políticas de ensino de língua, por exemplo, continuam sob o efeito do pré-construído que concebe a escola como lugar de transmissão de conhecimento, que prega um discurso pedagógico autoritário, que exclui. No segundo capítulo, trazemos os questionamentos que

moveram a escolha do tema e apresentamos as condições de produção de leitura dos alunos. Em seguida, fazemos algumas considerações sobre os documentos institucionais onde entendemos que o ensino de Língua Portuguesa tal como se apresenta nas políticas linguísticas do Estado não passa de uma repetição mnemônica/empírica, onde os alunos recebem uma avalanche de informações. (PFEIFFER, 2003, p.96). E ainda, produz o apagamento da língua materna em detrimento da língua formal. Propondo um ensino de língua voltado para uma prática de ensino de códigos para a comunicação, considerando a língua exterior ao sujeito e ao sentido. Por último apresentamos nossa filiação teórica e alguns conceitos básicos que foram fundamentais para o deslocamento das nossas práticas de ensino de língua e leitura em sala de aula. E no terceiro capítulo iniciamos com uma reflexão sobre memória de arquivo e memória discursiva onde ler para AD é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem. Em seguida, num constante movimento entre descrição e interpretação fomos construindo nossa análise e percebendo os efeitos que o deslocamento da prática de leitura nos permitiu refletir, porém sempre sujeitos ao equívoco. Assim, buscamos modificar as condições de produção de leitura dos alunos, dando oportunidade a que ele se compreendesse sujeito de sua história de leitura.

Dessa forma, o trabalho com as atividades linguísticas ancorado na Análise de Discurso, ressignificou nossa prática de ensino de Língua Portuguesa em sala de aula. Com certeza, há muito por aprender ainda, pois o trabalho discursivo com a linguagem exige muito de nós no que diz respeito a compreensão dos gestos de interpretação e das suas condições de produção. Sem embargo, acreditamos que ainda que pequeno, este trabalho produziu rupturas na forma como os sujeitos-alunos e o sujeito-professor se apropriaram da língua e vivenciaram uma nova relação com a leitura.

1 A ESCOLA E O IMAGINÁRIO SOBRE “COISAS-A-SABER”

“[...] um tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ [...] e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeito”. (PÊCHEUX, 2006, p. 43).

Neste capítulo, refletiremos sobre a constituição da Escola para compreendermos os efeitos produzidos por esse processo e que ao longo da história foram construindo a imagem de escola enquanto lugar de “coisas-a-saber”. Faremos também, uma breve explanação sobre o Ciclo de Formação Humana para entendermos um pouco mais sobre o funcionamento desta política pública de ensino na qual estamos inseridos. Por fim, apresentaremos a escola onde as práticas linguísticas foram realizadas.

Esta história, nós já a conhecemos um pouco, pois a vimos em algum lugar, seja numa novela, num filme ou mesmo em um livro, mas é necessário que a relembremos e reflitamos à luz da teoria da Análise de Discurso francesa representada no Brasil por Eni P. Orlandi e outros estudiosos.

Durante muito tempo, a escola foi privilégio para poucos. Na antiguidade, na Roma arcaica, a educação dos menores acontecia em casa. Os civis romanos eram, porém, formados antes de tudo na família pelo papel central do pai, mas também da mãe, por sua vez menos submissa e menos marginal na vida da família em comparação com a Grécia. Conforme Enguita (1989, p. 105),

[...] o jovem varão simplesmente acompanha o pai no trabalho da terra, no foro ou na guerra, enquanto as filhas permanecem junto à mãe ajudando-a em outras tarefas. [...] As destrezas e os conhecimentos necessários para seu trabalho podiam ser adquiridos no próprio local de trabalho, e, de qualquer forma, a escola não os oferecia.

Logo, a educação dos filhos se dava em torno dos pais. Os filhos aprendiam os valores e os conhecimentos do seu povo. Ressaltamos que já, nessa época, haviam saberes considerados importantes para a criança ou jovem. No entanto, prevalece uma Educação familiar.

No período medieval, as comunidades dos feudos raramente tinham oportunidade de se instruir. Essa situação começa a mudar quando inicia-se o renascimento dos centros urbanos e a articulação das atividades comerciais. Conforme a sociedade se reorganizava, ia surgindo a necessidade de controle e de organização dos negócios e a administração das cidades exigiam a formação de pessoas capacitadas para determinados trabalhos. Grande parte

dos estudantes da Idade Média vinha da nobreza, pois estes tinham recursos financeiros para manter os filhos nas escolas. Estes estabelecimentos funcionam com a forte presença de religiosos da Igreja que atuavam como professores.

Por outro lado, os nobres escolhiam quais filhos iriam para a formação de cavaleiros (área militar), para as escolas formais (formação técnica) ou escolas monásticas (formação religiosa). Porém, os camponeses e seus filhos, sem recursos financeiros e obrigados aos trabalhos servis, não tinham acesso à educação escolar e permaneciam a vida toda sem saber ler e escrever. Conforme Di Renzo (2005, p.155), [...] Aos camponeses era reservada uma escola que lhes inspirava o comportamento ditado pelas normas religiosas e morais da época”.

Neste sentido, constrói-se uma memória de escola enquanto um lugar que se destina a seleção de competentes dos incapazes. A escola responsabiliza o próprio sujeito pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, pois fornece-lhe os meios para desenvolver as competências necessárias. Ou seja, se o sujeito consegue ocupar uma determinada posição dentro da sociedade, o consegue por merecimento.

Conforme Di Renzo (2005, p.156),

[...] sempre que recorremos à história, ouvimos ecoar o discurso da burguesia ascendente a favor da educação para o povo. Por outro lado, isto é facilmente compreensível, pois o povo precisava acreditar que a educação era condição para sua ascensão em detrimento do poder religioso.

Contudo, o que está em jogo na verdade, não é a preocupação de ensinar a ler e a escrever, refletir e questionar ou produzir ciência, mas de tornar o povo cidadãos obedientes e bons trabalhadores. E nisso a educação religiosa era grande aliada, pois proporcionava ao pobre cidadão a conformação diante da sua condição de sujeito assujeitado às normas do Estado. Nas palavras de Di Renzo (2005, p. 157), “[...] sempre existiram aqueles que enxergavam na educação uma forma de adestrar o povo e trazê-lo para o convívio dos civilizados à obediência e à liberdade”.

Outra característica interessante deste período são os intercâmbios que aconteciam entre as famílias não sanguíneas. Crianças de sete a nove anos eram designadas a outras famílias por um período de sete a nove anos a fim de desempenharem todos os ofícios domésticos. Essa troca acontecia independentemente da situação financeira. Nesta forma de educar, se destaca também, o aprendiz de artesão que “[...] estava obrigado a servir fielmente ao mestre não apenas nas tarefas do ofício, mas no conjunto da vida doméstica”. (ENGUITA, 1989, p.107). Neste caso, o artesão além de arcar com as despesas da criança, também era

responsável por ensiná-la a ler e escrever ou enviá-la para a escola. No entanto, neste período, a escola propiciava apenas o ensino das primeiras letras e o ofício de copistas. (DI RENZO, 2005, p. 154).

A partir da Idade Moderna, as instituições começam a fazer novas reflexões sobre como a escola deveria funcionar e quem poderia nela estudar. Neste período aparecem a organização dos currículos, a divisão das fases do ensino e se abrem discussões sobre quais as matérias a serem estudadas. Almejava-se, então, uma escola que instruisse, que formasse e que ensinasse conhecimentos, mas também comportamentos, que se articulassem em torno da didática, da racionalização da aprendizagem de diversos saberes, das disciplinas etc. Neste contexto, se discute também a diferenciação entre ensino masculino e o feminino. Sendo que os estabelecimentos de ensino dessa época restringiam-se ao público masculino. Surge também nesta época, a disciplina escolar com raiz na disciplina religiosa e a avaliação, momento crucial para medir o trabalho escolar e o saber do aluno. Nas palavras de Foucault (1987, p.140), “[...] A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino”.

No século XVIII, o surgimento do movimento iluminista impôs à sociedade uma vida orientada pela razão. Embasados por princípios de igualdade e liberdade, a escola tornou-se lugar de relevância para o crescimento humano. No entanto, com a industrialização, cresce a necessidade da mão de obra. E assim, as crianças se tornam a solução mais fácil e barata para os industriais. Principalmente os pobres e órfãos tornam-se alvos propícios para eles. Destaca-se aqui também, “[...] o momento culminante dos orfanatos e, em geral, do internamento e disciplinamento das crianças em casas de trabalho e outros estabelecimentos similares [...]”. (ENGUITA, 1989, p. 109). Porém, as escolas dessa época são dedicadas a fazer trabalhar e moralizar as crianças. Conforme Di Renzo (2012, p.137), “Na verdade, nossa relação com o trabalho se fez de forma histórico-religiosa com a ideia de que ‘ganharás o pão com o suor do teu rosto’, dentre outras”.

No século XX, a escola avança além de fronteiras e mares superando os limites do continente europeu. O aparente benefício dessa nova façanha, em países colonizados como o nosso, e a cópia do modelo europeu de escola, fez repensar a educação nessas outras sociedades, à luz de suas demandas, problemas e contradições. Nas palavras de Di Renzo (2005, p. 158),

A Escola se tornava a saída eficaz para os ajustes sociais necessários para a estruturação da nova sociedade capitalista. Tanto que mesmo aqueles que se opunham à formação escolar, por temer os benefícios da ilustração, agora passavam a reivindicá-la com entusiasmo, o que provocou um certo deslocamento da formação, antes só religiosa, para uma formação material-capitalista.

A contemporaneidade é a época da industrialização, dos direitos, das massas, da democracia e principalmente da retomada da educação como centro mediador da vida social. Nestas últimas décadas, o avanço tecnológico e o acelerado crescimento dos meios de comunicação nos remetem a pensar como a escola deve se reorganizar. O acesso aos saberes que antes eram só permitidos via professores, já não são mais exclusividade do espaço escolar. Também os sujeitos educativos acrescentam novos desafios à criança, ao jovem, à mulher, ao deficiente. E sem dúvida, é preciso considerar também as etnias, minorias culturais etc.

Todavia, parece que algumas coisas ainda se repetem. E para isso trazemos pelo menos duas questões. Como o Estado legitima a escola e, mais especificamente, o ensino da Língua Portuguesa? A nosso ver, o Estado pensa a educação como lugar de preparar o sujeito para o trabalho. Conforme Di Renzo (2012, p. 134),

Se nos debruçarmos sobre os diversos sentidos que os termos ‘escola’ e ‘educação’ produzem no cruzamento com os objetivos a que se destinam, percebemos o quanto os sentidos, histórico e ideologicamente construídos, resultaram num imaginário de que a escola é um instrumento que possibilita a condição de mudança de vida: ‘vai-se para a escola para aprender a ler e escrever, para conseguir emprego’. Ou seja, produziu-se a naturalização de uma política de civilização que se apresenta para o indivíduo mais do que natural, mas como dever, obrigação. Ao naturalizar a relação com a escola, apaga-se o efeito do político que se apresenta sob a forma de neutralidade na formulação das políticas públicas.

Entretanto, a essa altura, é interessante reconhecer que a escola que nós conhecemos ainda tem muito da Idade Média. A forma como está configurada, professor que ensina a muitos alunos de diversas realidades e que estes sentados nos seus devidos lugares respondem às suas tarefas, exercitam à leitura de livros e autores, praticam a discussão, fazem exercícios, fazem avaliações etc. Além disso, realizam práticas disciplinares recebendo prêmios e castigos e, aprendendo a Língua Portuguesa através da gramática.

Como pudemos observar, até então, durante séculos o saber era algo para ser transmitido. Porém, sempre com restrições. E neste contexto surge a figura do professor como

aquele que transmite o saber. A escola, então, aparece sempre como o lugar onde os indivíduos vão para aprender. “[...] A sala de aula, espaço escolar legitimado na circulação do saber [...]”. (LAGAZZY-RODRIGUES, 2003, p.67). No entanto, a constituição desse lugar Escola está organizado não só da memória, mas de memórias que afetam a nossa prática em sala de aula. Assim, neste contexto, precisamos pensar a partir da organização da memória a constituição desse lugar na sua relação com o ensino-aprendizagem e o sujeito(aluno) e professor. Considerando também o modelo capitalista no qual estamos inseridos hoje.

Conforme Orlandi (1999, p. 64), a memória (o interdiscurso) “[...] é o saber discursivo, que faz com que, ao falarmos, nossas palavras façam sentido. Ela se constitui pelo já-dito que possibilita todo dizer”. Assim, a Escola, através da memória, continua pensando a prática pedagógica como séculos atrás e os resultados são catastróficos. Muitas das nossas práticas não foram ainda ressignificadas.

Nesse sentido, mais que dizer sobre como a escola começou a se organizar enquanto instituição de ensino, interessa-nos vê-la, enquanto acontecimento discursivo, juntamente, como fato desencadeador de um processo de produção de sentidos, que ao longo da história sob o mecanismo ideológico foi se constituindo e configurando-se conforme o modelo religioso ou político vigente. Embasados nas palavras de Di Renzo (2008, p.5),

[...] tocamos a relação entre Estado e Escola que nos convoca a refletir sobre os efeitos que essa relação assume em virtude da sua inscrição no modelo capitalista de Estado que está na origem de uma concepção de sujeito e de língua.

Consideramos, então, que nossa relação de ensino-aprendizagem e aluno-professor, afetada pelo modelo capitalista de Estado, nos remete a uma urgente reflexão de nossa parte sobre qual a concepção de sujeito e língua que movimenta nossa prática de ensino de Língua Portuguesa. É possível ensinar a língua? É possível ensinar a leitura? Vale pensar que:

[...] A sala de aula deve ser um espaço em que as fronteiras sejam limites a serem reorganizados, nem desfeitos nem imobilizados. Há sempre ‘outra coisa que falta’. A incompletude e a contradição atravessam a sala de aula e nos afetam, docentes e alunos, em nossas necessidades equívocas, na relação com saberes equívocos. (LAGAZZY-RODRIGUES, 2003, p.68).

Logo, nas aulas de Língua Portuguesa é preciso considerar a língua enquanto um sistema aberto e não-homogêneo, sujeita a falhas, deslizamentos, ambiguidades e mal-

entendidos. E por outro lado, rever nossa concepção de sujeito-aluno. Que tipo de relação há entre o aluno e o professor em sala de aula? Como vemos nosso aluno?

1.1 A Educação no Estado de Mato Grosso e o Ciclo de Formação Humana

Iniciamos nossa discussão sobre a educação no Estado de Mato Grosso considerando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN), que a partir das novas determinações do mundo social e produtivo, apontam duas perspectivas que orientam a elaboração das OCs¹ no Estado. Conforme anuncia o documento, tem-se como primeira meta: “[...] democraticamente estabelecidas no sentido de orientar a ação política do Estado em todas as instâncias, particularmente no tocante a investimentos”. (MATO GROSSO, 2010a, p. 16). E a segunda meta, prevê:

[...] uma concepção formulada de modo a integrar todos os saberes, articulando formação científica, tecnológica e cultural, com vistas a superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar através do domínio teórico-metodológico do conhecimento, socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, através da memorização de procedimentos e do desenvolvimento de habilidades psicofísicas. (MATO GROSSO, 2010a, p. 16).

Nesse sentido, as Orientações Curriculares para a Educação Básica do Estado de Mato Grosso é um documento de iniciativa do Governo em atender à realidade do Estado, posto que os documentos produzidos em esfera nacional não respondiam as necessidades da escola mato-grossense. (MATO GROSSO, 2010a, p. 9). Para tanto, algumas decisões políticas foram tomadas: considerar o trabalho como práxis humana, concebendo o humano por sua capacidade de intervir na natureza e transformá-la em favor da sustentabilidade. Nesse sentido, a educação é conceituada “como elemento propiciador de conhecimento sobre a realidade, pelo debruçar-se sobre ela, a fim de extrair contextos significativos para a formação humana”. (MATO GROSSO, 2010a, p. 09).

Porém, cabe a nós pensar como o documento concebe a ideia de *formação humana* enquanto objeto principal da proposta Escola Ciclada. Segundo Durigon (2012, p.35),

¹ Toda vez que aparecer a sigla OCs, leia-se Orientações Curriculares do Estado de Mato Grosso.

[...] Há, na formulação humana um atributo que além de considerar a ruptura radical com a retenção, produz um efeito de humanidade que vê na extinção da reprovação como um mecanismo de formação, “superação” do problema, ou seja, é mais humano não reprovar e deixar o sujeito progredir de ano para ano, de ciclo para ciclo, mesmo que ele apresente dificuldades no processo de aprendizagem [...].

A autora segue ainda apresentando outros sentidos produzidos pela palavra *humana*. Dentre os quais ressaltamos os conceitos de *bondoso*, *compassivo* e *caridoso*. Virtudes que não caracterizam e que jamais poderiam caracterizar o sistema político vigente, mas que produzem efeitos de sentidos, que conforme Durigon (2012), propiciam práticas humanitárias visando o bem geral da população e gerando bons sentimentos uns para com os outros dentro da sociedade. Para a autora a formulação dessas políticas remete à constituição de “[...] sujeitos passivos como forma de superação-adaptação dos efeitos do capitalismo que, através de uma pedagogia catequizante, molda os cidadãos para se adaptarem a uma sociedade e suas leis de forma silenciada”. (DURIGON, 2012, p. 36).

As OCs fundamentam-se nas concepções defendidas por Pistrak (2000), em que o trabalho aparece como princípio educativo. Nas palavras de Pistrak (2000, p.38),

O trabalho na escola, enquanto base da educação, deve estar ligado ao trabalho social, à produção real, a uma atividade concreta socialmente útil, sem o que perderia seu valor essencial, seu aspecto social, reduzindo-se, de um lado, à aquisição de algumas normas técnicas, e, de outro a procedimentos metodológicos capazes de ilustrar este ou aquele detalhe de um curso sistemático. Assim, o trabalho se tornaria anêmico, perderia sua base ideológica.

Percebe-se, na afirmação do autor, que o papel da escola será o de preparar o indivíduo para a vida em sociedade, estabelecendo uma relação entre escola, trabalho e realidade social em que esse indivíduo está inserido. Nesta perspectiva, o trabalho humano está associado ao estudo da realidade humana.

No entanto, quando passamos para uma leitura discursiva, observamos que há contradições nas formulações e fundamentações teóricas que compõem os documentos. Ao argumentar embasado na teoria socialista de Pistrak, por exemplo, não podemos nos esquecer de que estamos inseridos numa sociedade capitalista que afeta a todos. E a escola, nesse cenário, só é útil para o Estado formando indivíduos para servi-lo. Nas palavras de Orlandi (2010, p.9), “[...] uma vez constituída a forma-sujeito-histórica capitalista, as formas de individualização dessa forma-sujeito pelo Estado resulta em um indivíduo ao mesmo tempo

responsável e dono de sua vontade”. Logo, em todo sujeito, existe uma necessidade desse vínculo social, independentemente, do momento histórico em que se encontre, pois o sujeito é um ser ao mesmo tempo sócio-histórico e simbólico.

Nesse sentido, a individualização de sujeito pelo Estado acontece pelas instituições que o coloca no centro “[...] sem fornecer condições sociais, resultando na segregação dos indivíduos pelo processo de seleção da sociedade. A sociedade capitalista não exclui, nem discrimina, mas segrega, ou seja, ela separa os sujeitos que são competentes dos que não são”. (DURIGON, 2012, p.34).

Afetados pelo sistema político vigente e pelas políticas públicas de ensino de língua do Estado, nós professores somos assujeitados ao sistema de ciclos. O Estado se reveste dos efeitos do humanismo, fazendo o aluno passar de um ano para outro, de ciclo para ciclo, sem que ele tenha ao menos se apropriado do conhecimento básico, neste caso, o de ler e escrever. E dessa forma, constitui-se sujeitos que se colocam na posição de escreventes apenas, pois as práticas linguísticas pensadas a partir dessas políticas públicas interditam sua inscrição em determinados processos de significação. E isso, nos faz entender porque alguns conseguem chegar a um curso superior e outros não.

Desse modo, o Exame Nacional/ENEM, que se configura como aquele que avalia para o acesso à universidade e possibilita conhecer o nível de desempenho do sujeito para o mercado de trabalho, funciona como “[...] o lugar da legitimidade e individua o sujeito-aluno por uma política meritocrática, que particulariza o interesse pelos melhores, individualiza o sujeito e o responsabiliza pelo alcance (ou não) de uma vaga no ensino superior”. (LEAL, 2015, p.40). Dessa forma, o candidato ao exame está sempre a mercê dos sentidos legitimados pelo Estado. Para Althusser (2010), a Escola tem por missão transmitir os sentidos legitimados e institucionalizados.

Assim sendo, é possível entender essa individualização do sujeito pelo Estado quando as OCs afirmam que:

[...] educação não pode ser ofertada de forma desigual em função da origem de classe dos alunos, desenvolvendo projetos que formem para o exercício de funções intelectuais ou operacionais, separando atividade intelectual de atividade prática. Ao contrário, o desafio é propiciar a todos Educação Básica de qualidade, como expressão do compromisso com a inclusão social. (MATO GROSSO, 2010a, p.9).

Portanto, o Estado passa um imaginário de uma educação que inclui a todos, no entanto ele próprio produz o efeito de segregação que produz nos sujeitos a ilusão de

pertencer a determinados grupos e não a outros numa mesma sociedade, por exemplo, separa trabalhadores intelectuais dos operacionais. Tal imaginário ocorre também em nossas salas de aula quando os próprios alunos se dizem capazes ou incapazes de realizar uma determinada atividade efeito do pré-construído.

Ainda sobre a individualização, uma realidade muito latente em nosso estado são as condições em que a educação do Estado de Mato Grosso vem sendo ofertada. O documento afirma que a educação:

[...] só será plenamente possível em uma sociedade em que todos disfrutem igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais socialmente produzidos e em que os jovens possam exercer o direito à diferença sem que isso se constitua em desigualdade, de tal modo que as escolhas por determinada trajetória educacional e profissional não sejam socialmente determinadas pela origem de classe. (MATO GROSSO, 2010a, p.17).

Nossas escolas estão passando por muitos problemas seja em relação aos recursos humanos, seja em relação aos recursos estruturais e tecnológicos. Imaginariamente, os indivíduos são colocados no centro de toda formação escolar e, segundo o documento, lhes são ofertadas as melhores condições para sua *promoção humana*. Porém, estes apontamentos sobre a educação leva-nos a refletir: a escola é o lugar onde nossos alunos podem disfrutar igualmente das mesmas condições de acesso aos bens materiais e culturais, em que as escolhas não sejam determinadas pela origem de classe? O Estado fornece o conhecimento de uma forma que o próprio sujeito é responsabilizado pelo seu aprender ou não aprender, donde se continua produzindo desigualdade.

Decorre, então, que o ensino fundamental que hoje também é adotado em todo o Brasil, é fruto de propostas educacionais que intencionam superar a escola organizada por séries, orientando sua organização em ciclos de aprendizagem com duração de três anos para cada ciclo². Logo, o Ciclo de Formação Humana em Mato Grosso teve início logo após a aprovação da LDBEN 9394/96, em 1997, que diante de vários problemas como, por exemplo, o alto índice de evasão escolar e repetência, fizeram o Estado reestruturar o ensino fundamental.

Neste novo modelo, o da Escola Ciclada, observamos que desde sua implantação em 2001, a retenção era prevista ao término de cada ciclo. Contudo, no documento de 2010, a retenção desaparece e o documento (2010a, p. 58) propõe que,

² O ensino fundamental está estruturado em três ciclos.

[...] ao invés de punir o aluno com a retenção pelo que não aprendeu, a escola comprometida com a formação humana valoriza as aprendizagens já adquiridas, assumindo a responsabilidade na mobilização das energias, da teoria e da prática acumuladas por todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar, para promover a aprendizagem contínua.

Novamente, podemos pensar que a mudança radical, conforme assinala as OCs, de série para ciclos, produz o efeito imaginário de que os problemas de alfabetização, evasão, leitura e escrita serão superados pela nova política educacional. No entanto,

[...] Há nessas políticas um equívoco funcionando que apaga as diferenças sociais e se apoia no discurso do respeito à diversidade cultural, da valorização do outro, da igualdade dos seres, da solidariedade humana. Sentidos que deslocam a ideia de homogeneização para dentro da sociedade, fundamentados no discurso humanista e redentor. (DURIGON, 2012, p.55).

Contudo, o resultado disto é que esse aluno passe para a fase seguinte sem saber ler e nem escrever, realidade de muitas turmas de nossas escolas. Por outro lado, nós professores precisamos pensar nossa prática numa nova perspectiva para propor aos alunos condições de produção que lhes propiciem melhores condições de produção do conhecimento. Nas palavras de Durigón (2012, p.98), a escola ainda se inscreve no discurso institucional, apagando sua responsabilidade enquanto lugar de formação, e se vê como

[...] um lugar de sacerdócio, o lugar da clemência. A sua vocação é perdoar, admitir que o sujeito seja suscetível a erros, por essa razão, a progressão continuada o inscreve para o ano seguinte com todas as suas limitações “sem prejuízo” de aprendizagem. E em nome da solidariedade humana, do discurso institucional, o aluno segue... não sabendo, não se apropriando, mas escolarizado.

Porém, a escola enquanto instituição formadora, ainda concebida por essa política de acesso ao conhecimento sistematizado, poderá possibilitar uma transformação social? Isto somente será possível se a escola romper com a formação pronta e acabada, legitimada como o lugar das coisas-a-saber. A escola precisa ressignificar o seu espaço enquanto lugar de aprendizagem, pois conforme Pêcheux (2006, p. 43), o prazer está em buscar “[...] um tipo de saber, que não se reduz à ordem das ‘coisas-a-saber’ [...] e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina, e que, no entanto, existe produzindo efeito”. Logo, nossa prática precisa ser repensada, como também o papel do professor. O aluno precisa ser compreendido enquanto sujeito determinado socialmente que não está independente das relações sociais e do

condicionamento inconsciente. Para Análise de Discurso, o papel da escola não é ensinar, mas antes formar o sujeito pelo seu discurso. (BOLOGNINI, 2009, p. 43).

1.2 A Escola Estadual Demétrio Costa Pereira e os sujeitos da proposta

O projeto “Novos gestos de interpretação: o desafio de ensinar a ler”, realizou-se na Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira, com sede na Rua Colibris s/n, bairro Cidade Alta, município de Cáceres no Estado de Mato Grosso, criada em 1982. Neste ano, a Prefeitura Municipal de Cáceres cede por Comodato ao Estado de Mato Grosso, o prédio e respectivo terreno da escola, passando então, a pertencer a Rede Estadual de Ensino.

A escola oferta Educação Básica, que abrange desde o Ensino fundamental com a filosofia de Ciclo de Formação Humana ao Ensino Médio, incluso o ensino da Ensino de Jovens e Adultos (EJA). São 908 alunos matriculados, distribuídos em 13 salas nos períodos diurno e noturno.

A escola conta com 01 diretora, 01 secretária, o Conselho Deliberativo da Comunidade Escolar (CDCE), 03 coordenadores pedagógicos, 40 professores, 03 professores articuladores e 27 funcionários administrativos³.

Destaco a biblioteca e o laboratório de informática como espaços considerados muito importantes para a Área de Linguagem. A biblioteca conta com poucos livros literários, inclusive o espaço tem sido utilizado para guardar livros didáticos, é bastante visitada, porém divide o único espaço de leitura (uma sala ao lado) como sala de vídeo, dificultando o trabalho com a leitura. O laboratório de informática é composto por 35 computadores completos⁴, porém a falta de um técnico para auxiliar os alunos nas aulas dificulta o uso. Há internet, mas é bastante lenta. Além desses espaços, a escola conta com três *datahows*, um *datashow* com CPU integrado⁵, três impressoras, três notebooks, duas câmeras digitais, uma lousa digital⁶.

Na escola, cada professor, principalmente o efetivo, é lotado com uma carga horária de 30 horas/aula, sendo 20 horas em sala de aula e 10 horas de hora/atividade.

Escolhemos os alunos do 8º ano A, matutino, para desenvolver as atividades linguísticas, considerando que a leitura é pouco vivenciada no espaço escolar, e ler para eles

³ Informações referentes ao ano 2014 ano em que se efetivaram as práticas.

⁴ Dos computadores existentes, pelo menos 15 não funcionam há mais de um ano.

⁵ O CPU integrado não está funcionando há mais ou menos 8 meses.

⁶ A lousa digital chegou na escola há mais ou menos 5 anos e nunca foi instalada por falta de local adequado.

não era uma atividade que demonstrassem interesse. Efeito do pré-construído, pois *não demonstrar interesse* faz parte de um imaginário de aluno que nós construímos na escola. Outro motivo, talvez o mais forte, eram as condições de produção de leitura destes alunos, cujas dificuldades incidiam na não extração de uma informação básica do texto, não conseguindo compreender minimamente o que liam, ou seja, não atribuíam significação ao texto, não estabeleciam relações com outros textos⁷ etc.

A turma tinha 33 alunos. Dentre os quais oito liam com dificuldade, soletravam e não conseguiam compreender o que terminavam de ler. Muitos dos alunos eram de baixa renda e viviam experiências familiares bastante conflituosas.

Desse grupo de oito alunos, quatro participaram efetivamente do projeto. Três não se envolveram nas atividades porque faltavam muito. Um dos alunos não participou do projeto por motivo sério de saúde.

Os outros vinte e cinco alunos, tinham uma leitura mais fluente, o que não significa que todos conseguiam compreender o que liam, pois a maioria lia as palavras sem significá-las. Resultado de uma escolarização que ao “ensinar” práticas de língua e leitura primou apenas pelo ensino do código e silenciou os sentidos.

Dessa forma, propomos como trabalho discursivizar a prática de leitura, ou seja, oportunizar práticas que oferecessem condições de produção de leitura diferenciadas e, dessa forma, nas palavras de Orlandi (2003, p. 215), “[...] com essas condições de ensino e aberto um espaço para que o aluno-leitor elabore suas experiências de leituras, a partir de suas condições de vida, esse aluno determinará a forma de apropriação desse instrumento que é a leitura [...]”. Nesse sentido, esta proposta visou desnaturalizar a leitura como um ensino de massa, homogeneizado que se caracteriza pelas inúmeras políticas públicas educacionais lançadas pelo Estado ao longo da sua história.

Assumir o desafio lançado pelo Profletras⁸ significou propor um ensino de Língua Portuguesa onde as aulas se tornassem em um espaço de reflexão sobre fatos e acontecimentos, funcionando como instrumento para construir uma história de leitura que possibilitasse aos alunos se apropriarem da língua oficial que nos constitui enquanto sujeitos brasileiros. Nesse sentido, pertencemos a uma história de um processo de colonização que impôs uma língua estrangeira enquanto língua oficial desse território conquistado pelos portugueses, ao mesmo tempo em que nos colocaram na condição de poder dizer, num lugar

⁷ Conhecíamos um pouco das condições de produção de leitura dos alunos por serem nossos alunos desde o 6º ano.

⁸ Programa de Mestrado Profissional em Letras.

legitimado, autorizado que lhes possibilitassem ir para o discurso da escrita. Ou seja, que no imbricamento entre o oral e o escrito, se tornassem sujeitos do seu dizer. Por isso, objetivamos propiciar condições para que os alunos se sentissem motivados a ler, ancorando-nos na concepção de que em uma leitura sempre é possível outras leituras, ou em outras palavras, “[...] que o sentido sempre pode ser outro”. (ORLANDI, 2007, p. 64). Dessa forma, foram desenvolvidas atividades orais e de escritas, pois acreditamos que neste imbricamento, é que o sujeito constitui sua autoria.

2. A PROPOSTA E O PONTO DE PARTIDA

[...] A leitura, a seu turno, inscrita na memória discursiva que pressupõe imaginariamente a completude dos sentidos, é o lugar que deixa entrever a instauração de uma previsibilidade da interpretação no processo de constituição da autoria. (SILVA, 2009, p.34).

Entendemos este trabalho como resultado de um lugar de construção de conhecimento, onde nós professores de Língua Portuguesa encontramos suporte teórico, espaço para refletir sobre nossa prática pedagógica e pensar novas metodologias de ensino de Língua Portuguesa. Tudo isso nos foi proporcionado pelo Profletras, oferecido em rede nacional, que conta com a participação de instituições de ensino superior públicas no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O público-alvo do Profletras são professores de todas as gerações de egressos de cursos de graduação em Letras e lecionam Língua Portuguesa no Ensino Fundamental. Neste sentido, fui aluna do Programa do Polo de Cáceres, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).

Neste capítulo, temos por objetivo fazer uma breve descrição do processo de construção da proposta de práticas linguísticas, momento em que fizemos um diagnóstico da realidade da sala de aula onde esta seria desenvolvida. Exporemos, por outro lado, a implementação das atividades e algumas das inquietações que motivaram nossa escolha pelo ensino de leitura com a turma do 8º ano apresentando a teoria que sustentou a elaboração desta proposta.

Nossa proposta partiu de alguns questionamentos que apesar de parecerem triviais foram o início de uma profunda reflexão sobre o “ensino” da leitura nas aulas de Língua Portuguesa, pois percebemos que o ato de ler tem se resumido em ação atomizadora das palavras. Ou seja, na sala de aula se sobressai a prática de leitura no nível do inteligível, avançando pouco para o interpretável e quase nada para o nível do compreensível. (ORLANDI, 2012, p. 155-156).

Passamos, então, a nos perguntar: o que é ler? Como trabalhar a leitura nas aulas de Língua Portuguesa? Por que os alunos estão se afastando da leitura na sala de aula? Com o curso, percebemos que saber ler, para a Escola, tem se reduzido, basicamente, em extrair informações do texto, descobrir os sentidos deixados pelo autor ou em atribuir sentidos como se estes estivessem desde sempre presos às palavras. Em outras palavras, a leitura funciona,

segundo Orlandi (2012), como uma forma de “reducionismo linguístico” que vê na leitura do texto a apreensão de um sentido que no texto já foi dado.

Para tratar do tema de nossa reflexão, escolhemos a teoria da Análise de Discurso, porque “[...] Ensinar aqui significa trabalhar o efeito-leitor com o próprio aprendiz. E isto visa interferir na imagem que ele tem de texto e de leitura. Para isso é preciso mexer com a capacidade que esse sujeito tem de construir arquivos”. (ORLANDI, 2008, p.70).

A proposta então partiu desta inquietação de como trabalhar com a leitura na escola de forma significativa. A partir das leituras e reflexões nas aulas do Profletras, que a todo momento nos remetia a olhar para a nossa prática de ensino de Língua Portuguesa e ao mesmo tempo desconstruía nossa concepção de língua e sujeito, é que resolvemos tomar o ensino da leitura como um grande desafio: trabalhar sustentados na Análise de Discurso.

Quando decidimos trabalhar a prática de leitura em sala de aula, pensamos primeiro qual turma seria escolhida e só, então, poderíamos planejar nossas atividades.

Escolhemos a turma do 8º ano matutino (3º ciclo/2ª fase) por apresentar problemas de leitura e também de escrita. A turma era bastante heterogênea formada por 33 alunos. A maior parte dos alunos não vive com seus pais, isto é, com a família tradicional. Muitos vivem com a mãe ou com a avó. Alguns trabalham ou têm que cuidar de seus irmãos, outros participam de diversas atividades esportivas (futebol, judô), de cursos no Senai, do Programa Mais Educação⁹.

Na turma há pelo menos oito alunos que leem com muita dificuldade, soletram e quando terminam de ler a frase já não se lembram mais do que leram. São alunos de baixa renda e que vivem experiências familiares bastante conflituosas.

Desse grupo de oito alunos, quatro participaram efetivamente do projeto. Três não se envolveram nas atividades porque faltavam muito. Um dos alunos não participou do projeto por motivo sério de saúde.

Os demais vinte e cinco alunos, têm uma leitura mais fluente, o que não significa que todos conseguem compreender o que leem, pois a maioria lê as palavras sem significá-las, apenas leem no nível do inteligível. Outro problema é a pontuação, muitos ainda não identificam os sinais no texto escrito.

Dessa forma, ao constataremos que a leitura no contexto escolar encontrava-se no nível do inteligível, e diante da necessidade de propiciar condições para transformar essa realidade,

⁹ O Programa Mais Educação foi criado em 27 de janeiro de 2010, pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083. Trata-se de uma estratégia do Governo Federal para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular, na perspectiva da chamada Educação Integral.

propomos ir além da leitura enquanto uma prática inteligível das palavras numa relação direta e automática, pois ao tomarmos contato com a teoria da AD¹⁰, também produzimos deslocamentos na forma como a concebíamos e ensinávamos. Ler para nós consistia apenas em entender o que o texto queria dizer, ou seja, o que apenas estava no nível do inteligível, da relação unívoca, da literalidade, da transparência, quanto à significação.

Propomos tratar a linguagem como não transparente. Para nós o que importa é como o texto significa. Sendo que esse “como” está atravessado pela historicidade e pela ideologia, numa palavra, pelo movimento. A AD “[...] produz um conhecimento a partir do próprio texto, porque o vê como tendo uma materialidade simbólica própria e significativa, como tendo uma espessura semântica: ela o concebe em sua discursividade”. (ORLANDI, 2010, p.18). Por isso, no texto os sentidos não são qualquer um, o dizer tem sua história.

Desse modo, Ferreira (2003, p.196) afirma que,

A língua na Análise de Discurso é tomada em sua forma material enquanto ordem significante capaz de equívoco, de deslize, de falha, ou seja, enquanto sistema sintático intrinsecamente possível de jogo que comporta a inscrição dos efeitos linguísticos materiais na história para produzir sentidos.

Para a Análise de Discurso a leitura é compreendida enquanto produção de sentidos, pois quando lemos estamos produzindo sentido e “[...] o sujeito-leitor, constituído por esses efeitos, representa a conjunção de duas historicidades: a história de suas (do leitor) leituras e a história de leituras do texto [...], que atuam dinamicamente na constituição de uma “sua” leitura específica, em um momento dado”. (ORLANDI, 2012, p.150). Ou seja, a leitura é atravessada pela memória das leituras anteriores feitas pelo sujeito ou por outros leitores, pois elas produzem efeitos resultantes do cruzamento de outras. E a memória nesta perspectiva discursiva, é o interdiscurso:

[...] o saber discursivo, a memória do dizer, e sobre a qual não temos controle. Trata-se do que foi dito a respeito de um assunto qualquer, mas que, ao longo do uso já esquecemos como foi dito, por quem e em que circunstâncias e que fica como um já-dito sobre o qual nossos sentidos se constroem. [...] No entanto, esses sentidos, que nem sabemos de onde vêm, falam em nós, em nosso dizer. Simplesmente porque para que nossas palavras tenham sentido é preciso que elas já tenham sentido. Não inventamos nossas palavras, elas são sócio-historicamente determinadas. Mas temos a ilusão de que os sentidos nascem em nós (ORLANDI, 2008, p. 180-181).

¹⁰ Toda vez que aparecer a sigla AD, leia-se Análise de Discurso.

2.1 Os Documentos Institucionais sob o Olhar discursivo

Há alguns anos experimentamos uma sensação de angústia diante da realidade do “ensino” de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, uma vez que tal como se apresenta nas políticas linguísticas do Estado e nos instrumentais de ensino a leitura não passa de uma repetição mnemônica/empírica, onde os alunos “[...] recebem uma avalanche de informações sobre obras, autores e as devidas leituras das obras.” (PFEIFFER, 2003, p. 96).

Esta prática de ensino tem mostrado que, no final do ano, o aluno não conhece nenhuma obra, nenhum autor e não se lembra de nenhuma leitura que tenha significado para ele. A partir da nossa atuação no ensino de Língua Portuguesa temos observado que a prática da leitura está tão insignificante para os alunos que ao trabalharmos uma atividade de leitura de texto e “interpretação”, a maioria dos alunos aguardam o professor passar a resposta no quadro porque estão condicionados à resposta “certa” do livro didático ou à resposta “certa” do professor. Resultado de uma prática que atravessa anos de escolaridade e que tem desconsiderado a:

[...] construção de um arquivo, de um sítio de significância e, portanto, de um espaço de interpretação no qual seja, de fato, possível um gesto interpretativo. Este sujeito leitor tem uma relação com o texto sob o modo de funcionamento do discurso científico – o sentido único está objetiva e transparentemente colado à palavra – e na posição de *escrevente*. (PFEIFFER, 2003, p.100-101).

Sendo o ensino da leitura uma função da Escola e, de modo bastante particular, visto ainda como uma tarefa própria do professor de Língua Portuguesa, resta muito ainda no processo de formação de professores rever os paradigmas. É preciso entender que não deve ser delegada essa tarefa somente ao professor de Língua Portuguesa, como se a leitura fosse necessária apenas para esta disciplina. É este conceito “disciplina”, de conteúdo a ser ensinado, que estrangula a formação dos alunos.

Assim, a proposta de pensar práticas de linguagem na concepção discursiva nasceu dessa angústia, pois a realidade das práticas de leitura em sala de aula nos incomodava, pois não produzia efeito de constituir alunos sujeitos-leitores. Descobrimos, nas conversas com os alunos que eles leem, mas não o que o professor propõe nas aulas de Língua Portuguesa, pois na maioria das vezes a leitura é superficial e se fecha nas respostas ao questionário do livro didático ou das perguntas elaboradas pelo professor. Os que leem, talvez cumprem o papel de bom aluno, e porque precisam do conceito/nota para a aprovação etc.

Entretanto, os alunos trazem ou sugerem outras leituras que muitas vezes não estão no livro didático ou no planejamento do professor, por serem temas que significam para eles. Assim, como não damos atenção a isto, o celular passa a ser mais interessante.

A realidade, como já pontuamos acima, é que as condições atuais de leitura praticadas por nós professores de Língua Portuguesa na sala de aula não propiciam experiências de leitura que ressignifiquem a relação do aluno com a aula de língua e com a interpretação. Resumem-se a apenas como pretexto para fazer exercícios. A primeira condição para romper com esta política passa pela nossa prática. Reconhecemos que nosso trabalho com a leitura tornou-se uma prática impositiva, ou seja, nossos alunos leem aquilo que nós planejamos ou o que o livro didático apresenta. E depois o resultado com a escrita torna-se um fracasso porque escrever para estas políticas é reproduzir frases feitas e o conhecimento é algo que se transfere.

Diante disso, entendemos que na sociedade há sentidos institucionalizados e autorizados que não abrem espaço para um trabalho com a memória discursiva que permita no deslizar dos sentidos, o surgimento de sentidos outros para o ato de ler o currículo escolar, não autorizados por essa relação de forças que o constituem. Foucault (1996) referindo-se aos princípios de controle dos discursos diz que,

[...] trata-se de determinar as condições de seu funcionamento, de impor aos indivíduos que os pronunciam certo número de regras e assim de não permitir que todo mundo tenha acesso a eles. Rarefação, desta vez, dos sujeitos que falam; ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfizer as certas exigências ou se for, de início, qualificado para fazê-lo. (p.36-37).

No funcionamento do discurso das Orientações Curriculares (2010), podemos entender o que Foucault disse em relação a ordem do discurso. O professor é um sujeito submetido ao Estado e a sua política de ensino de língua e, ainda que este tenha a ilusão de não o ser, a forma de existência do sujeito é a do jurídico, do sujeito de direito e por isso poderá responder pelos seus atos. Conforme Bressanin (2013, p. 79), “[...] na Idade Média o assujeitamento à Deus se dava pela fé, na sociedade contemporânea o assujeitamento à letra se dá pela lei, leis que regem o direito”. Ou seja, o Estado, através das políticas de ensino, determina as condições do funcionamento do discurso que o professor deve dizer sobre a língua, e este obedecendo às regras do jogo e sob o efeito da transparência satisfaz às exigências impostas, pois caso não as cumpram estará fora do discurso. Nas palavras de Orlandi (2012, p.81), “[...] há processos internos de controle e delimitação do discurso”.

Conforme Durigon (2012, p. 62), após dez anos de implantação da Escola Ciclada no Estado de Mato Grosso, o governo do Estado elaborou as OCs¹¹ para a Educação Básica de Mato Grosso, cujo objetivo desse documento “[...] foi a criação de uma proposta curricular da Educação Básica voltada exclusivamente para o Estado, já que os demais documentos produzidos no âmbito nacional, não correspondiam às realidades das escolas mato-grossenses, como pontua o documento, as OCs/2010”.

Assim, em relação à Área de Linguagem o caderno apresenta as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Literatura, Artes e Educação Física e, se divide em duas partes onde podemos verificar as concepções de língua, linguagem, leitura e escrita por níveis e modalidades. O Ensino Fundamental está organizado por ciclos de Formação Humana, e o Ensino Médio de Educação Geral. Além dessas modalidades, temos ainda o Ensino Médio Integrado, Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos para atender as diversidades.

É importante ressaltar que nessa política de currículo, a linguagem é tratada a partir de uma concepção sócio-interacionista, sustentada nas ideias de Vygotsky (1984),

[...] que considera o contexto, as intenções, o diálogo, pois propõe uma prática pedagógica interdisciplinar entre as diferentes áreas de conhecimento. O caderno da área de linguagem traz a concepção de língua como código, sistema linguístico de comunicação ideologicamente neutro, em que o ensino da língua se confunde com o ensino de diferentes linguagens; verbal, visual, gestual, corporal entre outras. (BRESSANIN, 2013, p. 54-55).

Nessa concepção, temos a ilusão da língua enquanto um sistema abstrato, transparente. Para Orlandi (2010, p. 16), “[...] a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade.” A linguagem, assim, não é um sistema fechado nele mesmo, mas que só se significa posta em relação a exterioridade que a constitui.

Segundo Bressanin (2013, p. 15), a implantação dessas políticas de ensino, no que se refere ao direito “[...] à alfabetização, à continuidade e a conclusão dos estudos, ainda hoje, não passam de estratégias políticas para executar planos, metas e propostas de ensino que mudam a cada novo governo”. Ou seja, cada governo, conforme suas condições de produção,

¹¹ Sempre que aparecer a sigla OCs, leia-se Orientações Curriculares.

propõe um novo discurso político-pedagógico que submete o professor à lei do Estado, impondo seus interesses. E ainda mais, afirma Durigon (2012, p.99),

[...] As concepções teóricas que sustentam os documentos institucionais se abrem a gestos de interpretação que funcionam na formação do sujeito, produzindo a ilusão de autonomia e cidadania pelo modo como o responsabiliza pelo seu processo de aprendizagem.

Procuramos, então, compreender como as políticas públicas de ensino de língua concebem a língua e a leitura. Assim, cabe perguntarmos: qual a concepção de Língua Portuguesa e leitura que os documentos fazem significar?

Conforme a OCs (2010, p.100, grifo nosso), “[...] Ensinar a língua significa possibilitar o acesso a usos da linguagem **mais formais e convencionais**, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania”. Ou seja, sendo a concepção de linguagem uma prática sociointereacional, entendemos que há uma contradição, pois se o aluno não aprender a língua formal e convencional ele não conseguirá viver o pleno exercício da cidadania. Ou seja, é a língua ensinada pelo Estado que faz com que os indivíduos se tornem cidadãos. Contudo, toda criança entra na escola sabendo sua língua: a materna. O documento trabalha com as capacidades e, portanto saber fazer uso da língua (código) é ter capacidade, caso contrário, não se sabe a língua. Nas palavras de Durigon (2012, p. 78),

Desconsiderar a língua materna é desconsiderar a sua história individualizando o sujeito na relação com o Estado. É o silenciamento da língua primeira, antes do acesso à Escola, apagando a capacidade do sujeito de estabelecer comunicação por meio de uma língua, qualquer que seja ela. O funcionamento de apagamento produz a falsa evidência de não saber a língua. Dessa forma, o sujeito do Estado é “promovido” a cidadão.

Em nossa prática é comum ouvir dos alunos “não gosto de estudar português”, “não sou bom em Língua Portuguesa”, “não consigo entender porque português é muito difícil” e, conseqüentemente, dizem “não gosto de ler”. Essas afirmações são intrigantes, pois o aluno se comunica utilizando as redes sociais, se relaciona na família, na sociedade, com colegas de outras turmas e de outras escolas etc. A comunicação acontece, independente dele saber ou não **sobre** a língua. No entanto, o problema não reside em saber comunicar. Para as políticas de ensino língua, trata-se de saber a língua, mas não sobre a língua. Como se os alunos (considerando a grande maioria) chegassem na escola sem saber falar a Língua Portuguesa.

Logo os problemas com a leitura e a escrita têm suas raízes bem profundas “[...] que emerge da história da constituição do saber metalinguístico e da história da construção da língua nacional”. (DI RENZO, 2008, p. 14).

No percurso da constituição da escola brasileira, encontramos marcas que, ao longo da história, vem produzindo efeitos de sentido no “ensino” de língua. Dentre essas marcas, encontramos a do apagamento da língua materna em detrimento da língua formal, pois a língua de cada aluno deixa de ser “correta” e a ensinada na escola passa a ser a “correta”. Também temos o apagamento da oralidade em detrimento da escrita, “[...] Esta é entendida como legitimadora e evidenciadora dos fatos – é porque está escrito que é. As coisas se tornam enquanto tais através da escrita. Quando lemos aquilo que não era, passa a ser”. (PFEIFFER, 2003, p.91, grifo da autora).

Conforme as OCs, o ensino da Língua Portuguesa deve ser um trabalho orientado:

“[...] pelo texto, unidade básica de estudo que se refere às atividades discursivas em uso sejam elas orais, escritas e/ou multimodais, pertencentes aos variados gêneros discursivos. Como objeto dialógico, o texto se realiza enquanto significado na leitura, uma vez que é na **interação** que ele existe e coexiste. [...]” (MATO GROSSO, 2010, p.13, Grifo nosso).

Neste sentido, a concepção interacionista assume com sutileza o papel dialógico, que torna a língua um objeto do saber. Portanto, apagam-se as condições de produção do texto, do autor do texto, do sujeito-leitor, a história e a ideologia. Assim:

Nota-se que o trabalho do político da língua é apagado. A língua, para o discurso institucional, é interação e isto é relacionar-se com os seres. A relação que se estabelece com a língua é de comunicação e não de produção de sujeitos e de sentidos legitimados pela língua oficial. (DURIGON, 2012, p. 79).

Dessa forma, observamos que o ensino da língua está voltado para uma prática de ensino de códigos para a comunicação, considerando a língua exterior ao sujeito e ao sentido. Trata-se de uma relação da língua pela língua (metalinguagem), uma repetição mnemônica, que não se historiciza. Assim, há um vazio entre o sujeito e a língua. E é na Escola que ele vai aprendê-la para saber se relacionar com os demais e com o mundo. Nesse sentido, as políticas de língua do Estado de Mato Grosso, segundo a mesma autora,

[...] produzem efeitos no modo como o sujeito se relaciona com a língua e a metalinguagem [...] O sujeito, ao ser interpelado por esses efeitos, se inscreve na memória discursiva de que não saber usar a língua é não saber

escrever, sem considerar o que seja saber a língua e saber sobre a língua. Por essa razão, o que se tem são repetições de discursos e de práticas mnemônicas. (2012, p.90).

Em se tratando da leitura, o documento concebe que “[...] ler consiste em **atribuir significado** ao objeto de leitura que pode ser um texto, uma imagem estática ou em movimento”. (MATO GROSSO, 2010, p. 13, destaque nosso). Na perspectiva discursiva, a leitura é produção de sentidos. Os sentidos não são qualquer um, pois para a Análise de Discurso na linguagem funcionam a história e a ideologia.

Portanto, há um imaginário construído ao longo da constituição da instituição Escola que produz efeitos tanto no ensino quanto na aprendizagem da Língua Portuguesa. São imagens que produzimos do que a instituição Escola deve ser, do que é a disciplina de Língua Portuguesa, da leitura na sala de aula, do aluno ideal e do bom professor. Nas palavras de Bressanin (2013, p.84), “[...] concebemos a Escola como um espaço político, um lugar democrático de confrontos e conflitos, em que o ensino de Língua Portuguesa possa atuar nessa constante luta pela interpretação do ideológico”.

Em síntese, as políticas educacionais de ensino de língua do Estado de Mato Grosso, sob o efeito do capitalismo, remete-nos à ideia de que “[...] o esvaziamento do ensino permite que qualquer coisa vale no processo de ensino e aprendizagem, até mesmo o não-aprendizado”. (DURIGON, 2012, p. 97). Por outro lado, produzem o efeito de sujeitos assujeitados à língua que fala o Estado e é esta a que deve ser ensinada na Escola para que os sujeitos se transformem cidadãos. Conforme Di Renzo (2008, p.14),

[...] através de uma (re)leitura discursiva de arquivo, compreendemos as 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.

Desse modo, é a Escola enquanto instituição onde os alunos irão adquirir, segundo o Estado, as capacidades linguísticas de leitura e escrita que permitirão dentro da sociedade atual que o “[...] sujeito ao mesmo tempo livre e submisso” (ORLANDI, 2007, p.50), seja um fracassado ou bem sucedido.

Também os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) norteiam as políticas públicas como um referencial para o sistema educacional do país. Foram organizados em ciclos conforme as diretrizes de 1996, com o objetivo de propor a organização da escolaridade por

idade-série, a partir dos mesmos pressupostos da escola ciclada: diminuir o alto índice de evasão e de repetência escolar. Sobre a estruturação por ciclos o PCNs dizem que: “[...] favorece uma apresentação menos parcelada do conhecimento e possibilita as aproximações sucessivas necessárias para que os alunos se apropriem dos complexos saberes que se intenciona transmitir”. (BRASIL, 1997, p. 42).

Sobre a escola ciclada, Durigon (2012, p.61-62) diz que ela se significa através do discurso da educação de qualidade, como lugar de inclusão, que visa o bem social dos indivíduos e da sociedade, como cumpridora de direitos etc., e produz o efeito do esquecimento das diferenças sociais dentro de uma sociedade que se caracteriza pelas suas relações seletivas. Para a autora esses são discursos atravessados por uma filiação ideológica religiosa que reorganiza, reordena e regula a sociedade, forçando-a a cumprir mais deveres que direitos e propondo uma educação que serve de válvula de escape para a sobrevivência num mundo globalizado e capitalista.

Para nossa reflexão é importante desconstruirmos discursos dos PCNs por materializarem um discurso pedagógico autoritário que na sua forma de conceber o aprendizado dos alunos “[...] apaga todo o processo sócio-histórico do sujeito na sua relação com o conhecimento”. (DURIGON, 2012, p. 55).

Essa compreensão leva a questionar nossa forma de ver o aluno em sala de aula. Será que, em nossas aulas de Língua Portuguesa, estamos permitindo que ele seja sujeito do saber, seja parte constituinte do saber? Ou o colocamos na posição de sujeito passivo, fora do conhecimento, como se estivesse na sala de aula como mero receptor do conhecimento a ser transmitido pelo professor? Durigon (2012, p. 55) afirma que esta atitude são “[...] Sentidos atravessados por uma memória cognitivista que concebem a formação do conhecimento por comportamentos e capacidades de transmissão”.

No Projeto Político Pedagógico (PPP), temos como missão da escola: “[...] assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso e a permanência dos alunos na escola, **formando cidadãos críticos capazes de agir na transformação da sociedade**”. A escola produz o imaginário de lugar de formação de sujeitos do conhecimento, que ajam na transformação da sociedade. Para tanto, deveria oportunizar que o sujeito participasse ativamente em todas as ações promovidas no âmbito dos processos de ensino e das ações políticas da escola. No entanto, pela contradição, temos práticas que o mantem alienado, numa posição sujeito apenas de recepção dos conteúdos, e tampouco participando como sujeitos protagonistas nas proposições da instituição. Razão pela qual, talvez, se apresente o discurso de preparar para o mercado de trabalho, pois lá também teria uma atuação passiva, apenas recebendo comandos.

Assim, o Projeto Político Pedagógico da escola pautado nas políticas de ensino do Estado reproduz práticas pedagógicas nas concepções que se configuram “[...] pelo capitalismo que divide e seleciona indivíduos, forçando-os a adquirirem competências e habilidades para o mercado de trabalho”. (DURIGÓN, 2012, p. 74). Novamente, entendemos que não há uma preocupação de propiciar ao aluno se reconhecer como sujeito na sua própria história do saber, mas a de produzir “sujeitos escolarizados adequados” conforme Durigón (2012, p. 99).

Se fossemos aqui visitar o PPP da Escola, muitas outras análises poderiam ser feitas. Porém, todas elas acabariam por dar visibilidade à incorporação dos discursos tanto presentes nos PCNs quanto nas OCs, posto que para os professores, ainda que tais políticas pouco interferem no seu cotidiano e da própria escola, sentem-se respaldados diante das burocracias exigidas.

E quando pensamos em relação à linguagem, muitas vezes, nós professores utilizamos somente o livro didático, que sabemos é também uma das ferramentas que o professor dispõe para suas aulas. Entretanto como ele é trabalhado? Como ele é significado pelos nossos alunos?

Como consequência da prática dessa metodologia de ensino de língua e de leitura fundamentada num discurso pedagógico autoritário, temos um perfil de aluno que está condicionado a responder aos “exercícios” do livro didático e só responder as questões propostas quando o professor passar a resposta no quadro, pois a resposta dele é a correta. Logo, esta forma de compreender o papel do professor na sala de aula, é fruto de um imaginário de que o saber pertence ao professor. Fora dessa prática os alunos demonstram resistência, não querem pensar, pois seria tempo perdido. Dessa forma, o aluno apenas constitui uma memória de arquivo de sentidos institucionalizados e autorizados, resultando num indivíduo homogeneizado que é interpelado pelo interdiscurso que o atravessa, determinando o sentido e as relações sociais.

O ensino da Língua Portuguesa mostra-se bastante enraizado em práticas ancoradas em “[...] programas de ensino, instrumentais de ensino (gramáticas, livros didáticos, dicionários, etc.) e os regulamentos que constituem uma formação discursiva que dá coesão a uma forma-sujeito e uma concepção do que significa sobre língua e saber a língua”. (DI RENZO, 2008, p.13).

Entretanto, essas práticas já saturadas na sala de aula se naturalizaram de tal forma que a relação dos alunos com a Língua Portuguesa não propicia ao aluno/sujeito se significar nela. Nesse sentido, sua relação com o português se dá apenas na descrição e na contemplação da língua, conforme Di Renzo (2008, p.13).

Entretanto, é preciso dizer que a preparação dos professores e gestores da Escola são constitutivos do insucesso, uma vez que a concepção de sujeito e de língua que sustentam as práticas linguísticas também contam. Sujeito e língua são questões que pouco se discutem. Muitos de nós professores nem mesmo sabemos a concepção que temos de língua e de sujeito e conseqüentemente qual delas sustentam nossa prática. Nas palavras de Di Renzo e Durigón (2011, p.166):

[...] ao dizermos que pela forma que se ensina a leitura e a escrita, a Escola individualiza os sujeitos, estamos dizendo que ela quem regulamenta a relação não só da produção da leitura, mas como os sujeitos se relacionam com a língua, tanto nas ações quanto nos dizeres que se produzem fora dela.

Sobre o ensino tradicional de língua fez-se através de diversas epistemologias, muitas críticas, das quais se destacam:

- a desconsideração da realidade e dos interesses dos alunos;
- a excessiva escolarização das atividades de leitura e de produção de texto;
- o uso do texto como expediente para ensinar valores morais e como pretexto para o tratamento de aspectos gramaticais;
- a excessiva valorização da gramática normativa e a insistência nas regras de exceção, com o conseqüente preconceito contra as formas de oralidade e as variedades não-padrão;
- o ensino descontextualizado da metalinguagem, normalmente associado a exercícios mecânicos de identificação de fragmentos linguísticos em frases soltas;
- a apresentação de uma teoria gramatical tradicional mitigada e facilitada. (PCNs, 1998, p. 18).

Hoje, analisando estas críticas perguntamos: O que mudou e o que ainda continua sendo praticado nas aulas de Língua Portuguesa? Vemos que a maioria dessas práticas continuam funcionando no cotidiano de nossas escolas. Conforme Mariani (2003, p.113), “[...] A escola discute leitura, por exemplo, mas privilegia através da nota –o ensino da gramática normativa. A escola diz que quer partir da experiência do aluno, mas prossegue adotando livros didáticos escolhidos em uma lista da FAE e bem distantes de tal realidade”.

Ainda nesta mesma perspectiva, Pfeiffer (2003, p.97) também discute práticas que enquanto exigências são ainda cobradas ao aluno:

[...] cabe a ele saber fazer adequadamente catalogações do código linguístico (a língua é entendida como código); ao aluno basta reconhecer o sentido da materialidade linguística e colocá-lo na categoria que lhe compete dentro da língua; o aluno é apenas um observador da linguagem, não lhe cabe interferir nela, ele só deve organizá-la de acordo com uma organização *a priori* e externa a ele. [...] Na atividade de leitura é cobrado que ele apenas reconheça no texto um certo tipo de informação.

Em oposição a essa forma de pensar a leitura na Escola pretende-se, então, com esta proposta, a partir do olhar teórico da Análise de Discurso, propiciar novas práticas de leitura que sejam mais significativas para os alunos de Língua Portuguesa, considerando que esta é produzida, que se procura determinar o processo e as condições de sua produção. A teoria da AD nos ajuda a compreender o conceito de Condições de Produção, que compreende a exterioridade, ou seja, o contexto de enunciação e o contexto sócio-histórico em que o discurso é produzido. Nisso, é preciso considerar a incompletude do texto que entendemos como:

[...] o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possível. Assim, o texto, não resulta da soma de frases, nem da soma de interlocutores: o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. [...] Além disso, compõe também a noção de intertextualidade o fato de que um texto tem relação com outros (suas paráfrases) que poderiam ter sido produzidos naquelas condições e que não o foram. Assim, aquilo que se poderia dizer e não se disse, em condições determinadas de produção, também constitui o espaço de discursividade daquelas condições. (ORLANDI, 2006, 194-195).

Neste sentido, pretende-se desnaturalizar a noção de leitura no espaço escolar e, a partir de uma nova concepção teórica, ressignificar o trabalho de leitura e a constituição do aluno-leitor, pois conforme Orlandi (2012, p.49), o leitor é quem atribui sentidos ao texto, assim:

[...] considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se pode dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação.

O aluno, no momento da leitura, traz a sua experiência discursiva, incluindo sua relação com as várias formas de linguagem. E ainda, a leitura sempre está atravessada pelos

contextos socioculturais em que se realiza e a aspectos que vão muito além dos próprios textos e dos efeitos de sentido que os mesmos produzem.

2.2 A implementação das práticas linguísticas

Afetados pela teoria da AD pensamos numa proposta de atividades de linguagem que desestabilizasse e desnaturalizasse nossas práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa. E como procedimentos na sua implementação, propomos algumas atividades. Vale ressaltar que nem todas as atividades seguiram uma ordem, pois algumas delas aconteciam intercaladas a outras, conforme as necessidades iam aparecendo. Planejamos as atividades para serem realizadas em 80 horas, sendo que contávamos com apenas as 56 aulas restantes do ano letivo. Contudo, foram trabalhadas 100 horas, e para isso a solução foi desenvolver algumas atividades no contraturno.

Passamos, então a implementação da nossa práxis.

Iniciamos com o filme *A menina que roubava livros*, por acreditar que filme é uma das atividades que os adolescentes gostam; por outro lado, este seria um caminho para darmos início a uma discussão sobre leitura. O filme acontece no contexto da 2ª Guerra Mundial, de Brian Percival, cujo foco é dar visibilidade aos efeitos do regime Nazista. Nosso propósito era o de fazer uma reflexão não só histórica do filme, mas da relação da personagem protagonista com a leitura. Nossa expectativa também era a de que os alunos percebessem a leitura como forma de produzir conhecimento. No entanto, esta atividade nos desestabilizou já no primeiro momento quando alguns alunos levantaram alguns questionamentos sobre o filme, o que nos fez sair da nossa zona de conforto e levou-nos a preparar outra atividade para que a do filme pudesse ser concluída.

Depois desta atividade, nós propomos aos alunos que formassem grupos de estudo. O trabalho da leitura nos grupos de estudo era uma prática que iria exigir dos alunos companheirismo, compromisso, responsabilidade entre eles e com as leituras etc.

Após a formação dos grupos, discutimos sobre a importância do grupo de estudo em seguida pedimos para que cada grupo pensasse num tema de leitura de interesse de todos, já que não podíamos impor um tema nosso, pois sabíamos que ler para a maioria deles não era algo prazeroso.

Escolhidos os temas, partimos para a elaboração de um esboço de projeto para que os alunos planejassem, as condições de produção: primeiro, pesquisas e conversas em grupo, até a apresentação e socialização com os colegas. Os temas escolhidos pelos grupos foram: Arte

no século XIX, *Games*, O celular, O avião, Meio ambiente e tecnologia e Gravidez na adolescência.

A primeira prática de leitura foi planejada para ser realizada no laboratório de informática. Os grupos faziam a pesquisa de textos relacionados aos temas escolhidos para iniciar o processo de produção do conhecimento sobre cada tema em debate. Os grupos tinham um caderno de anotações, onde podiam registrar conhecimentos que julgassem importantes para o seu trabalho.

A leitura prosseguiu na sala de aula com textos selecionados por nós. Eram textos de 1 a 6 páginas. Junto a essa atividade, outras foram sendo propostas. Entre uma leitura e outra, os alunos tiveram contato com outras materialidades linguísticas sobre seus temas: livros, charges, vídeos. Também foram acontecendo as palestras que eram exclusivas para cada grupo. As palestras eram muito importantes porque na relação social com o palestrante os alunos podiam apresentar dúvidas, trocar experiências a partir das leituras que estavam realizando e além disso, produzirem intertextualidade. As palestras também eram um lugar especial de produção de sentidos. Assim, todas essas atividades propiciariam ao aluno começar por se reconhecer como sujeito na sua própria história de construção de um arquivo de leitura e da produção de sentido sobre e a partir dele.

No contraturno, trabalhamos a leitura com cada grupo em horários diferentes, e preparamos em conjunto um seminário para que apresentassem para a própria turma. Assim, entendemos que:

A forma de leitura proposta abriu espaço para o estabelecimento de relações entre texto e sua exterioridade, e autorizou a circulação de diferentes sentidos, tirando do professor a responsabilidade pela instituição de apenas um como ‘correto’, o peso da exigência de se ter sempre a palavra única e final. (HASHIGUTI, 2009, p.21).

Nessa relação alunos e professor, nós fomos construindo confiança e estabelecendo espaços de poder dizer.

A partir destas atividades, outras foram sugeridas pelos alunos: criação de um panfleto, poema, paródia, peça de teatro, cartazes, novos seminários. Aos poucos os gestos de interpretação e autoria iam se materializando nas criações dos alunos. Nas palavras de Orlandi (2012, p. 109-110), “[...] a escola, enquanto lugar de reflexão, é lugar fundamental para a elaboração dessa experiência, a da autoria, na relação com a linguagem”.

Toda a construção da proposta, desde a filiação teórica até a prática da leitura em sala de aula foram registradas num documentário. O objetivo desse documentário era apresentar, de maneira bastante simples, todo o percurso das atividades de práticas de leitura realizadas nas aulas de Língua Portuguesa e fazer conhecer a importância da teoria no planejamento de nossas aulas. No documentário, alguns alunos relatam sobre as atividades e sobre a sua experiência com a leitura. Também nós, enquanto professoras, falamos da proposta e dos efeitos deste trabalho em nossa prática de ensino de Língua Portuguesa.

Além dos alunos apresentarem seminários em algumas turmas da escola, divulgando sua experiência de leitura, fizemos circular algumas das atividades no *blog* da escola¹², a fim de que todos pudessem conhecer o trabalho deles.

2.3 Análise de Discurso: fundamentando a proposta

Esta proposta tem como base teórica a Análise do Discurso de linha francesa, sustentada nos estudos de Pêcheux na França e de Orlandi no Brasil. Constitui-se como herdeira de “[...] três domínios disciplinares que são ao mesmo tempo uma ruptura com o século XIX: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise”. (ORLANDI, 2000, p.19). Portanto, faremos uma abordagem discursiva da leitura sustentada nos princípios e procedimentos que a teoria adota.

A partir dos estudos da Análise de Discurso, compreendemos a língua não só como um sistema linguístico interno (Saussure, 2006), mas que conta também com uma exterioridade que é condição de sua realização, pois as palavras significam porque têm história, e muitas vezes histórias.

Na AD, a linguagem passa a ser um fenômeno a ser estudado em duas dimensões: em relação ao seu sistema interno, enquanto formação linguística que exige de seus usuários uma competência específica, e em relação ao seu exterior, enquanto formação ideológica.

A AD francesa, que tem sua origem nos anos 60, aparece, segundo Orlandi (2008, p.20), em um

[...] contexto intelectual afetado por duas rupturas. De um lado, com o progresso da Linguística, era possível não mais considerar o sentido apenas como conteúdo. Isto permitia à Análise de Discurso não visar o que o texto quer dizer (posição tradicional da análise de conteúdo face a um texto) mas como um texto funciona. De outro, nesses mesmos anos, há um deslocamento no modo como os intelectuais encaram a ‘leitura’.

¹² Disponível em: <http://escolaestadualdemetriocostapereira.blogspot.com.br>. Acesso em: 06/08/15.

Nessa perspectiva, busca-se compreender a língua produzindo sentido, partindo do trabalho social que constitui o homem e sua história. A linguagem é então concebida como mediadora entre o homem e a realidade natural e social em que está inserido.

Dessa forma, a leitura já não é mais uma simples prática atomizadora de palavras, mas é entendida como a construção de um dispositivo teórico. A autora vê esse dispositivo com um sentido preciso que considera a materialidade da linguagem, ou seja, sua não-transparência e “[...] coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica-linguística e histórica – em uma palavra, sua discursividade”. (ORLANDI, 2008, p.21).

Nesse sentido, a AD reconhece que no texto não há possibilidade de se ter acesso a um sentido escondido. O sentido, nesse caso, torna-se uma questão própria da materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação. É através dessa nova forma de relação com a língua que trabalhamos “[...] a opacidade do texto e vendo nesta opacidade a presença do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento¹³ da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique”. (ORLANDI, 2008, p. 21).

Conforme a língua é concebida na teoria, entendemos que: “A relação da língua com o discurso não é estanque, direta, como uma relação transparente ‘palavra coisa’. Isso é uma ilusão de conteúdo”. (DURIGON, 2012, p.18). Nessa perspectiva teórica não podemos ter acesso direto ao sentido e tão pouco ele se fecha, pois não há sentido em si, ele está sempre em “relação a”. E da mesma forma podemos pensar a interpretação. (ORLANDI, 2008, p.21).

Quando o sujeito está frente a qualquer objeto simbólico ele é interpelado a significar ou a fazer significar. Submetido à linguagem, é instado a dar sentido. Logo, “[...] Esse gesto de interpretação do sujeito é determinado por um processo sócio-histórico que reflete a sua interpelação ideológica”. (DURIGON, 2012, p.18). Mas é aí que se nos apresenta um dos mecanismos ideológicos importantes. Orlandi (2008, p.22) chama de “ilusão de conteúdo”, ou seja, o apagamento da construção discursiva do referente. O sujeito reduz o sentido a um conteúdo, quando na realidade, não há sentido(conteúdo), só há funcionamento.

Nesse funcionamento da linguagem, para a autora, o sujeito se constitui por gestos de interpretação que

¹³ A ideia de funcionamento supõe a relação estrutura/acontecimento.

[...] Para significar, insistimos, a língua se inscreve na história. A descrição não é um cálculo de deslocamentos na rede da filiação de sentidos, ela abre sobre a interpretação. Há um trabalho do sentido sobre o sentido: estar na língua com gestos de interpretação significa ser trabalhado pela língua numa perspectiva discursiva na qual a língua faz sentido, em que ela é afetada pela história, perspectiva em que não separamos de modo rígido estrutura e acontecimento. Os gestos de interpretação são carregados de uma relação da língua com/sobre a língua – interpretar é dizer o dito – que entretanto aparece em grau zero do dizer, ilusão de uma relação direta das palavras com as coisas. [...] Nossas palavras falam com (outras) palavras. (ORLANDI, 2008, p. 27).

Dentro desse olhar teórico, é necessário considerar que não há sentido sem a possibilidade de deslizamento, e portanto, sem interpretação. E, portanto, pensar a leitura nesta concepção teórica visa entender como o sujeito e a língua são concebidos pela AD. Para a teoria, o sujeito é inscrito na história e o sistema linguístico é entendido como um sistema significante, suscetível às falhas, à dispersão, à contradição, à incompletude e ao equívoco, pois “[...] tanto o imaginário quanto o real são intermediados pelo simbólico”. (CAZARIN, 2006, p.300). No real da língua está a língua em funcionamento acontecendo e, nesta circunstância, pode acontecer o “possível” que está em conformidade com o sistema linguístico e o “impossível”, pois conforme Cazarin (2006) o “impossível” compreende aquilo que o sistema linguístico não aceita e não comporta, mas está ali.

A leitura como é praticada nas escolas e nos livros didáticos, de modo geral, está longe de ser um instrumento de transformação social, pois o sujeito-leitor tem se constituído naquele que apenas consegue ler o texto na sua superficialidade, isto é na sua literalidade. Estes leitores fazem parte do resultado de um processo de “ensino” da leitura que ao longo dos séculos vem se arrastando nas aulas de Língua Portuguesa.

Considerando a relação histórica entre sujeito, língua e leitura, está a formação da noção de sujeito-leitor. Conforme a Análise do Discurso, a produção de leitura se dá a partir das condições de produção do leitor. Neste sentido, Indursky (2010, 172) destaca pelo menos três formas da constituição do sujeito-leitor. A primeira seria aquela em que o leitor, “[...] ao produzir sua leitura, o faz afetado não só pela mesma Formação Discursiva, mas também pela mesma posição-sujeito a partir das quais o autor produziu seu texto”. Considera, então, este leitor, à semelhança do *efeito-sujeito*, pois este estará produzindo diferentes formas de dizer, mas com mesmo sentido. A outra noção passa pelo viés da paráfrase discursiva, ou seja, “[...] o leitor ainda inscreve-se na mesma formação discursiva que afeta o autor, mas sua produção de leitura se faz a partir de uma outra posição-sujeito”. (INDURSKY, 2010, p.173). Neste caso, o leitor não se restringe a reproduzir os sentidos produzidos pelo autor do texto, pois ele

também vai produzi-los. Este leitor está inscrito na *função-leitor*, ele insere o diferente no interior do mesmo, transformando o discurso em outro. Porém, a autora cita uma terceira possibilidade para a produção de leitura. Neste caso, o leitor se opõe completamente aos sentidos, não só em relação à oposição do sujeito da qual o texto foi produzido, como também, à Formação Discursiva com a qual o autor se identifica. Dessa forma, a leitura produzida, nestas condições, conduz a efeitos de sentido divergentes, e nisto há um deslizamento intenso dos sentidos, momento em que o leitor produz sua leitura a partir de uma outra Formação Discursiva, oposta à do autor e este leitor se constitui como um *sujeito-leitor*. (INDURSKY, 2010, p. 174).

Nas palavras de Pfeiffer (2003, p.97), “O sujeito-leitor possui um corpo social discursivo que lhe forma uma memória discursiva (no caso uma memória de leitura), permitindo-lhe que, na prática de leitura, formule os sentidos que estão em funcionamento (os implícitos, os estereótipos, os não ditos, etc).” Porém o bom leitor que encontramos na escola é segundo a autora,

[...] aquele que classifica corretamente os textos literários em seus momentos (as escolas literárias); e que sabe ler, apesar da metaforização da literatura (em que não se trabalha com o sentido literal), o sentido único das palavras. Também, no domínio da literatura, deve o aluno proceder uma leitura científica e se colocar no lugar do escrevente. A este leitor cabe ficar atento à transmissão do saber literário enquanto imóvel e dotado de verdades inquestionáveis. (PFEIFFER, 2003, p.98).

Nesse sentido, de acordo com a forma tradicional de entender o texto, é sempre visto como algo acabado, com um fim em si mesmo. Porém, para a AD o texto é concebido imaginariamente como sendo uma unidade fechada, ou seja, este fechamento só acontece de maneira simbólica, pois o texto ao ser lido, se abre, possibilitando relações interiores com o que lhe é exterior (interdiscurso), propiciando entender que uma leitura tem sua própria história, que se conjuga com a do leitor, dando sempre a ideia de incompletude, própria do texto. O leitor nessa concepção, durante seu trabalho com a leitura, avança sobre os espaços lacunares no interior do texto, imaginando preencher os vazios, tendo a ilusão de esgotar todos os sentidos possíveis. Indursky (2010, p. 175), completa dizendo que “[...] produzir leitura, neste quadro teórico, é, antes de mais nada, produzir uma prática discursiva de leitura que exponha o sujeito-leitor a diferentes redes discursivas de sentido”. Logo, a prática discursiva de leitura resulta efetivamente em um grande trabalho discursivo e é este trabalho que desloca o sujeito da posição de leitor para inscrevê-lo em outra, a de autor, ou seja, o aluno passa a se colocar enquanto autor porque se reconhece naquilo que produz.

Nas aulas de Língua Portuguesa, o professor deveria praticar a leitura polissêmica e propiciar aos alunos a descoberta de outras possíveis leituras de um texto, transformando o ato de ler em uma atividade agradável, criativa, interessante e significativamente produtiva. É inquietante a forma como o trabalho com a leitura ainda é concebida na sala de aula. Logo, esta proposta será uma forma de refletir sobre as práticas de ensino da Língua Portuguesa e conseqüentemente, seus efeitos nas condições de leitura dos alunos¹⁴. Sobre as condições de produção imediatas, esclarecemos que a maioria deles é de baixa renda familiar, o que de certa maneira os coloca em um lugar de marginalização na sociedade. Muitos não têm acesso à internet em casa, ao cinema, a livros etc. Por outro lado, a TV é um instrumento bastante comum entre eles, tanto quanto o celular, sendo alguns poucos aparelhos com internet. Boa parte dos alunos participa do Programa Mais Educação, como também depende da bolsa família. Quanto à leitura, encontra-se no nível do inteligível e a escrita se resume em palavras soltas e vocabulário bastante restrito.

Considerando estas condições de produção, temos que dizer das condições de produção sócio-histórico, ideológico (amplo). Os alunos leem muitas coisas, músicas, imagens, fatos, acompanham notícias principalmente pela TV, mas na sala de aula estas leituras não são levadas em consideração na hora do planejamento do professor. Isso nos faz pensar no modo como a Escola, enquanto aparelho político, está funcionando através do seu discurso pedagógico autoritário e nos remete a uma reflexão mais aprofundada de que “[...] ler e escrever significa, para nós, trabalhar uma contradição específica que emerge da história da constituição do saber metalinguístico e da história da construção da língua nacional”. (DI RENZO, 2008, p. 14).

Para nos sustentar, tomamos Orlandi (2012, p. 114) que afirma: “A leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”. Ler, então, supõe essas condições de produção, responsáveis pelo estabelecimento das relações de forças no interior do discurso que se conjugam com a **exterioridade linguística**. Dessa forma, propomos um trabalho de gradação de leitura. Começamos estimulando a turma com o filme “A menina que roubava livros”, como também diversas atividades em grupo: a pesquisa no laboratório, leitura de diversos textos, charges, palestras etc.

No seu livro *Discurso e Leitura*, Orlandi (2012, p.67) levanta alguns questionamentos em relação à formação do sujeito-leitor e um deles chama a atenção: “[...] dada a configuração histórica do sujeito-leitor produzido pela sociedade capitalista, como trabalhar com a relação

¹⁴ Alunos do 8º ano da Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira.

entre leitura parafrástica e leitura-polissêmica?”. Esta questão vem ao encontro com a que move esta proposta: o que é ler? E como trabalhar polissemicamente com a leitura? E antes de encontrar uma resposta, será importante, refletir sobre as condições de produção da leitura e da escrita dos alunos, pois é preciso entender em que posições discursivas eles são interpelados.

Se para a Escola, na escrita só há uma variedade a ensinar, isto é, a norma culta, na leitura o texto é instrumentalizado como lugar de análise linguística, desconsiderando a pluralidade de leitura. Essas práticas revelam uma Escola como um aparelho meramente reprodutor da ideologia dominante onde o aluno apenas reproduz o conhecimento legitimado pelos instrumentos de ensino. Cauduro (2007), afirma que os alunos são silenciados pelos professores e estes pelo livro didático e pela instituição, e ambos pelo sistema escolar e social.

Nossos alunos são silenciados porque a “Escola não admite uma diversidade de sujeito-leitor – proveniente de Formações Discursivas diferentes.” (PFEIFFER, 2003, p. 103). Desse modo, os alunos são silenciados porque não possibilitamos a eles que signifiquem, e nós professores por não sabermos como usar o livro didático e, como efeito de sentido, nos vestirmos do discurso científico da verdade unívoca. Orlandi (2008, p.128), quando se refere aos silêncios, afirma que

[...] para dizer é preciso não dizer, em outras palavras, todo dizer apaga necessariamente outras palavras produzindo um silêncio sobre os outros sentidos. [...] Silêncio Local, ou Censura, que remete propriamente à interdição: apagamento de sentidos possíveis mas proibidos, aquilo que é proibido dizer em uma certa conjuntura.

Esta realidade não é novidade. O que se espera é que haja uma mudança da prática de ensino de leitura e escrita com os investimentos feitos na formação continuada dos docentes. Por isso, a partir desta reflexão sobre leitura, numa perspectiva discursiva, o trabalho com estas práticas linguísticas receberão um novo olhar, pois é preciso, segundo Orlandi (2012, p. 116), entender que “[...] há um jogo, entre previsibilidade e imprevisibilidade, que deriva de uma concepção de história que, por sua vez, traz em si a dupla relação entre produto e processo”. Assim, nesta perspectiva discursiva, a leitura tem história, ou no plural, histórias, de acordo com Orlandi (2012). E isso faz pensar, como já foi dito, que o texto não está fechado em si mesmo, mas aberto à previsibilidade, às novas leituras, aos novos sentidos, ou seja,

[...] modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leitura e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos

sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos. (ORLANDI, 2012, p. 117).

Desse modo, é na forma como o professor oportuniza as condições de produção para que o aluno construa sua história de leitura no contexto escolar que possibilita ao mesmo ler a partir de leituras com as quais os alunos se identifiquem, que novos sentidos serão encontrados, já que os sentidos não advêm das palavras em si, mas das condições de produção.

Assim, a leitura não é a mesma de uma época para outra. As realizadas ontem e que não foram possíveis, poderão ser realizadas hoje. Para Orlandi (2012, p. 114), é possível dizer que “[...] há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras”. Dessa forma, é somente rompendo com a ideia de transparência da linguagem e com o sujeito psicológico, isto é, aquele das intenções, que se sustentará um outro olhar sobre as relações do sujeito com a língua, sua leitura e escrita.

Nas palavras de Orlandi (2007, p. 64), “[...] a interpretação é uma injunção”. Ao se deparar diante de qualquer objeto simbólico o sujeito tem a necessidade de “dar” sentido, construir lugares de significância. Porém, é importante entender que a partir de uma perspectiva ideológica, não há uma relação natural entre palavras e coisas, mas trata-se de uma questão linguístico-histórica.

Contudo, em se tratando da prática de leitura/interpretação em sala de aula, podemos dizer que se sustenta sempre na transparência da língua, no posto ali, no palpável, no uso da tradicional pergunta “o que o texto quis dizer” e não para pensar sobre que sentidos são possíveis, isto é, não se desestabiliza os sentidos propostos, apenas os legitima. Logo, é preciso considerar “[...] o funcionamento do discurso na produção de sentidos”. (ORLANDI, 2007, p. 64). Por ser a interpretação regida por condições de produção específicas, devemos cuidar para não cairmos na ideia do sentido único e verdadeiro. Para o sujeito que interpreta há um apagamento dessas condições de produção, pois diz as palavras colocando sentido nelas, fazendo desaparecer o modo pelo qual a exterioridade o constitui. E nisso está a ideologia que, segundo Orlandi (2007, p. 66), provoca o efeito de completude e a noção do evidente, “[...] sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados [...]”.

Outro ponto importante nessa discussão sobre a interpretação está na noção de arquivo. A esse respeito, Orlandi (2007, p.66), ao citar Pechêux, mostra que há uma divisão social do trabalho da leitura, processo que se constitui em um corpo social dos que têm direito à interpretação que são os intérpretes e o que apenas permanecem como escreventes. Essa realidade é bastante perceptível nas escolas, onde aos alunos são apenas apresentados

conteúdos gramaticais, leituras em nível técnico e instrumental, mas que não lhes possibilitam produzir suas ideias, posicionamentos diante de um fato linguístico e social. Ou seja, o aluno permanece na literalidade da linguagem.

Após essa reflexão sobre a leitura e interpretação, entendemos que a interpretação não é uma mera atividade de decodificação, pois a linguagem é histórico-social, ou seja, “O sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual. A forma dessa apropriação é social. Nela está refletido o modo como o sujeito o fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia”. (ORLANDI, 2012, p.23).

Neste gesto interpretativo, conforme Pfeiffer (1995), são necessários dois aspectos da memória discursiva: a memória constitutiva (o interdiscurso) e a memória institucionalizada (interpretes e escreventes). Segundo a autora, “Para que haja um evento interpretativo é preciso que o sujeito se represente no lugar de autor, ou seja, que ele se inscreva no interdiscurso: que o seu dito seja dizível” (p.76). Interpretar também não se trata de encontrar os sentidos já colocados no texto, “[...] estes são constituídos por sujeitos inscritos na história num processo simbólico”. (ORLANDI, 2007, p. 135).

Conforme as palavras de Baldini (2007, p.4) a respeito da autoria e interpretação, “[...] Só há autoria e leitura quando há a repetição histórica – quando o sujeito inscreve seu dizer na rede do já-dito, do interdiscurso e do silêncio, deslocando-o ao produzir gestos de interpretação”. Para o autor quando a escola nega a autoria, nega também a possibilidade de o sujeito se colocar como leitor, o que impede o trabalho histórico da interpretação.

Diante da realidade atual de leitura dos alunos, que se restringe à experiência de leitura somente da literalidade linguística, é preciso deslocar algumas práticas do trabalho com a leitura em sala de aula para lhes mostrar que a língua não é apenas um sistema linguístico, mas está fortemente relacionada ao social e ao modo de produção dos processos discursivos e, por sua vez, mergulhada no ideológico. Logo, como prática de leitura em sala de aula “[...] não se trata mais de trabalhar exclusivamente com a superfície linguística. Nesta moldura teórica, a materialidade linguística se constitui como uma espécie de “janela” através da qual se tem acesso aos processos semânticos e seus efeitos de sentido”. (INDURSKY, 2010, p.170).

Então, numa posição discursiva, os alunos passem a tomar o texto não como algo pronto e acabado, mas levem em conta que não são apenas os aspectos linguísticos os que devem ser considerados na leitura, pois o texto é “[...] afetado pela exterioridade que lhe é constitutiva e que, embora não transparente, se reflete na/pela materialidade da língua”. (CAZARIN, 2006, p. 300). Que essas atividades linguísticas possibilitem aos alunos se

compreenderem como sujeitos aptos a refletir sobre o funcionamento da língua, que nem tudo é possível de se dizer e que a língua não é transparente. Que a língua para significar é afetada pela história. (ORLANDI, 2007). E ainda conforme Orlandi (2007, p. 71), “[...] para que uma palavra faça sentido é preciso que ela já tenha sentido”, ou seja, em cada enunciado há um já dito, que é apagado pela ilusão de que o sentido está se originando ali, naquele dizer, naquele sujeito. Mas todo dizer tem história, os sentidos têm história e estão sob o domínio da memória discursiva.

3 NOVOS GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Os sentidos são, pois, parte de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro. (ORLANDI, 2012, p.137).

3.1 “Memória de arquivo” X “Memória discursiva”

Nosso objetivo, nesta seção, é descrever e analisar as atividades desenvolvidas e apresentar os resultados das práticas de leitura nas aulas de Língua Portuguesa, na sala do 8º ano.

As atividades foram preparadas com o objetivo de desenvolver a prática de leitura numa perspectiva discursiva, propiciando a desnaturalização da noção de leitura enquanto prática inteligível, possibilitando a formação de sujeitos-leitores. Nas palavras de Pechêux (2010, p.51-52),

Desde a Idade Média a divisão começou no meio dos clérigos, entre *alguns* deles, autorizados a ler, falar e escrever em seus nomes, (logo, portadores de uma leitura e de uma obra própria) e *o conjunto de todos os outros*, cujos gestos incansavelmente repetidos (de cópia, transcrição, extração, classificação, indexação, codificação etc.) constituem também uma leitura, mas uma *leitura* impondo ao sujeito-leitor seu apagamento atrás da instituição que o emprega: o grande número de escrevões, copistas e “contínuos”, particulares e públicos, constituiu-se, através da Era Clássica e até nossos dias, sobre este apagamento de si na prática silenciosa de uma leitura consagrada ao serviço de uma Igreja, de um rei, de um Estado, ou de uma empresa.

Para tanto, tomaremos a leitura numa perspectiva discursiva, considerando que ela é produzida em determinadas condições de produção. É a partir da noção de língua em funcionamento e de sujeito enquanto “[...] lugar historicamente (interdiscurso) constituído de significação” (ORLANDI, 2007, p. 48), que trabalharemos a produção de sentido nas aulas de leitura.

Ler para AD, é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem. Nas palavras de Hashiguti (2009, p.28),

[...] Ler significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém, em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as condições de produção da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos

institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados.

Dessa forma, tentamos propiciar condições de produção de leitura a partir de diversos textos referentes a cada tema escolhido e possibilitar aos alunos desnaturalizar sentidos. Fazer perceberem que a linguagem é constituída historicamente, que nós somos constituídos pela história enquanto sujeitos e, portanto, no trabalho com a leitura os textos são interpelados e produzem sentido em relação as condições de produção. Assim, a literalidade, a transparência da linguagem, é uma ilusão, pois a evidência é ideológica e marca todo dizer. Ao interpelar o sujeito e produzir esse efeito, a ideologia produz um processo de naturalização dos sentidos. Para Orlandi (2010, p.95), “[...] É a ideologia que torna possível a relação palavra/coisa”.

Apoiando-se no “já-dito”, a ideologia apaga a história, possibilitando que os sentidos se instalem na sociedade e sejam percebidos, e apropriados no intradiscurso, como sendo naturais. No entanto, nesta perspectiva discursiva,

[...] O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significa nas “nossas” palavras. O sujeito diz, pensa que sabe o que diz, mas não tem acesso ou controle sobre o modo pelo qual os sentidos se constituem nele. (ORLANDI, 2010, p.32).

Nesse sentido, os docentes de modo geral, em especial, nós de Língua Portuguesa, precisamos pensar uma prática de leitura que pressuponha a história e o trabalho com a memória da língua e dos sujeitos, esquivando-nos da memória de arquivo que se fecha num processo de legitimação dos sentidos pré-construídos, que homogeneíza o sentido único, institucionalizado.

No início da intervenção muitos alunos presos à memória de arquivo, isto é, às leituras canônicas, perguntavam-nos se não teriam mais aulas de gramática, se não iriam fazer as tarefas do livro didático, e se teriam prova etc. Ficou evidente na fala desses alunos que “[...] aprender significa tornar-se proficiente em metalinguagem, saber falar o mundo pela linguagem da ciência, mesmo que esse saber falar signifique repetir empiricamente conceitos sobre objetos de estudos que se perdem eles próprios”. (HASHIGUTI, 2009, p.25).

Assim, despertar a memória discursiva dos alunos no contexto das aulas de Língua Portuguesa nos lança para uma prática de leitura desafiadora. Desconstruir o discurso escolar de que os sentidos e saberes possíveis de existir são os autorizados pela ciência. Propiciar o

deslocamento de práticas de leitura pensada em relação à literalidade, a uma possível transparência da linguagem e compreender a prática de leitura pressupõe a história e o trabalho de memória do sujeito. Conforme Hashiguti (2009, p.25),

[...] A escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, constrói toda memória de arquivo, que legitima, documenta e permite construir os imaginários acerca de aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno, que circulam hoje em nossa sociedade [...].

3.2 O trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção

As considerações sobre leitura, apresentadas neste trabalho, são o resultado de análises de discussões e práticas de leitura em sala de aula, realizadas em 3 meses e meio, durante as 4 aulas semanais de Língua Portuguesa do período matutino e no horário de contraturno quando nos pareceu necessário.

Neste tópico, descreveremos e analisaremos o desenvolvimento das atividades cujo objetivo é o de propiciar o deslocamento de algumas práticas de leitura em sala de aula e modificar as condições de produção de leitura de nossos alunos.

A partir das atividades descritas, faremos uma análise com o intuito de perceber os efeitos que o deslocamento da prática de “ensino” da leitura nos permitiu refletir. Nesse sentido, trabalharemos dois aspectos: a relação dos alunos com a leitura nas aulas de Língua Portuguesa e o que de novidade ela trouxe.

Quando lançamos o convite sobre a nova proposta de leitura, muitos alunos tiveram uma reação inesperada: “Ler, professora!? O que tem de novo nisso? Eu já não sei ler?” A proposta de trabalhar a leitura não pareceu interessante e foi preciso muita conversa para que entendessem que não ficaríamos presos somente a livros didáticos. Discursivamente, podemos dizer que as perguntas “Ler, professora!? O que tem de novo nisso? Eu já não sei ler?”, dizem do imaginário que os alunos têm de leitura. Pelo interdiscurso, vemos que ler está no funcionamento do pré-construído ler pra quê? Ele já não sabe! Ou seja, ele lê literalmente as palavras.

O acolhimento da proposta não aconteceu de imediato, os alunos foram amadurecendo a ideia ao longo de sua realização. Deixar práticas de ensino que se repetem ano após ano desestabiliza aquilo que está previsto, e isso mexe tanto com o trabalho “ensinar” do professor

quanto com o modo “aprender” do aluno. Vejamos, então, como ocorreu o movimento da sala de aula.

a) Primeira atividade: O filme

Para dar início às práticas de leitura, pensamos num filme, pois é uma atividade que geralmente os adolescentes gostam. O filme escolhido foi “*A menina que roubava livros*”, do escritor Markus Zusak, adaptado para o cinema pelo diretor, Brian Percival, com roteiro de Michel Petroni. O filme tem como pano de fundo a 2ª Guerra Mundial e o evento do holocausto. A personagem principal é Liesel Meminger, uma menina que mesmo num contexto tão conturbado da vida interessa-se pela leitura. A leitura, então, torna-se uma necessidade para sua vida.

Nosso objetivo era, a partir do filme, iniciar uma discussão sobre as noções de leitura e que os alunos percebessem a leitura como forma de produzir conhecimento.

Dessa forma, agendamos a sala de vídeo¹⁵, organizamos a pipoca e fomos assistir ao filme. Porém, na metade do filme, começamos a perceber alguns alunos muito dispersos, mexendo no celular, outros conversando e pedindo para sair etc. Então, notamos que algo não estava bem, e decidimos interromper o filme para saber o que estava acontecendo. Eram poucos os que queriam continuar com o filme e num breve diálogo com a turma os alunos foram apresentando suas inquietações: *Ah, professora! Não estou entendendo nada! Professora, quem foi Hitler? Por que tratam as pessoas com violência? O que significam aquelas bandeiras e aquela figura? Por que Max está escondido na casa de Liesel? Por que o menino, amigo de Liesel não pode admirar aquele atleta corredor negro? Por que os livros foram queimados?*¹⁶ Começou uma chuva de perguntas, e a partir daí, entendemos que se tratava das condições de produção de leitura, pois são elas que determinam os efeitos de sentido.

Os alunos não estavam conseguindo entender o filme. Para entender e interpretar o filme, eram necessários alguns conhecimentos, pois trata-se da história de leitura que constitui os sentidos. Então, como interpretar o roteiro do filme sem saber sobre as condições históricas de uma determinada época, pessoas que marcaram a história, a política, os símbolos etc. A falta de um arquivo de leitura impossibilitava a interpretação do filme pelos alunos. Então,

¹⁵ A sala de vídeo é fictícia, na verdade a sala é o espaço de leitura da biblioteca.

¹⁶ Estas perguntas foram registradas pela professora no caderno de campo.

conversamos. Primeiro, iríamos conhecer um pouco da história de Hitler e do holocausto e, num outro momento, voltaríamos a assistir ao filme.

Por essa razão, consideramos as inquietações dos alunos em relação ao filme e propiciamos condições de produção para que o filme passasse a fazer sentido para eles. Convidamos a Profa. Dra. Maria do Socorro¹⁷ do curso de História da UNEMAT, para contextualizar o momento histórico de Hitler, explicar sobre o Regime Nazista e também sobre o holocausto.

No primeiro momento, a professora apresentou uma parte teórica sobre o holocausto e, depois, através de fotos, foi relatando e relacionando os fatos históricos com algumas cenas do filme.

Durante a palestra alguns alunos interviam com perguntas como *O que leva uma pessoa a cometer tamanha maldade, matando as pessoas assim? Por que o povo obedecia este homem? Por que as pessoas ficavam tão magras? E as crianças, iam também para o campo de concentração?*¹⁸ Essas perguntas não são tão simples de serem respondidas. Percebemos que diante das fotos que a professora palestrante apresentava sobre o holocausto, os alunos iam demonstrando curiosidade e tinham interesse em entender o que tinha acontecido com aquelas pessoas. Iam produzindo pequenos gestos de leitura, pois para realizarem essas perguntas precisavam interpretar e fazer relações com o que estava sendo exposto.

Em contrapartida, através desta prática os alunos iam construindo seu arquivo de leitura, construindo saberes sobre o tema. Quiçá, podemos ir mais além e dizer que os alunos começam a construir sentidos. Conforme Rodríguez (2003, p. 51) “[...] os sujeitos têm um papel ativo, determinante, na constituição dos sentidos, mas esse processo escapa ao seu controle consciente e às suas intenções. [...] Interpretação é, assim, *construção de sentidos* – e não descoberta de sentido [...]”.

Por outro lado, como nem tudo se resume a “flores”, nem todos os alunos se concentraram durante a exposição da professora, pois *palestra* é uma prática que os alunos não vivenciam na escola. Tampouco tinham a prática de aprofundar as leituras, uma vez que liam a partir do livro didático, e da forma como vem sendo ensinada, não possibilitava a construção de arquivo de leitura e tampouco se considerava a história do sujeito-leitor. Nas

¹⁷ Profa. Dra. Maria do Socorro de Souza Araujo, da Faculdade de Ciências Humanas, professora de História do curso de História da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT.

¹⁸ Perguntas registradas no caderno de campo da professora da turma.

palavras de Horta (2003, p. 33), “O livro didático de certa forma substitui o arquivo, mascarando sua existência”.

É interessante observar, que, discursivamente, neste momento se faz um recuo na história dos sentidos que vão sendo aos poucos internalizados por eles de um outro lugar da disciplina. Isto é, pelo curso de História, a professora deu a eles a possibilidade de ler a história. Ou seja, não se trabalha assim com a leitura apenas nas aulas de Língua Portuguesa, pois a linguagem para nós é interdisciplinar porque trata da relação homem e mundo.

Então, depois desta contextualização sócio-histórica, conseguimos assistir ao filme, e numa roda de conversa que durou uma hora mais ou menos, os alunos narraram episódios do filme e estabeleceram relações com a fala da Prof^a. Dr^a Maria do Socorro. Discursivamente, percebemos que os alunos ao dizer sobre o filme, relacionando-o com a fala da professora, foram fazendo relação de sentidos, o que mostra que a leitura é construção de sentidos.

Nesta primeira atividade, observamos que as condições de produção de leitura dos alunos prejudicou a compreensão do filme. Na relação com o filme, os alunos não se identificaram como interlocutores e, portanto, não se desencadeou o processo de significação. Para Orlandi (2009, p.193), “[...] é na interação que os interlocutores instauram o espaço da discursividade. Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão configurar o processo de leitura”.

A história da menina Liesel, naquele contexto do ditador Hitler, para a maioria dos alunos, não permitia estabelecer uma relação de sentidos. Obviamente, não é porque os alunos não fizeram parte desse momento histórico do filme que não poderiam significá-lo. Portanto, era preciso estabelecer uma relação com a exterioridade do texto, nesse caso a do filme, ou seja, o contexto de enunciação e contexto sócio-histórico, que expõe o texto em sua incompletude e que possibilita a multiplicidade de sentidos possível. E, nesse sentido, por incompletude entendemos que seja toda espécie de implícitos que deriva da intertextualidade. Logo,

Tudo isso faz parte da relação de interação que a leitura estabelece. Considerar as condições de produção da leitura é trabalhar fundamentalmente com essa espécie de indeterminação: a incompletude do texto. Levar em conta a intertextualidade, na leitura, é refletir (e tornar operacional) sobre o fato de que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela sua relação com outros textos (ORLANDI, 2009, p. 195).

Por essa razão, os sentidos daquela história, “A menina que roubava livros” passam pela sua relação com outros textos¹⁹. Nas palavras de Orlandi (2009, p.194), “um texto tem relação com outros textos nos quais nasce (sua matéria prima) e/ou outros para as quais ele aponta (seu futuro discurso)”. É preciso historicizar os sentidos.

Assim sendo, esta prática provocou um deslocamento da prática tradicional da leitura linear, com a repetição de uma discussão sobre o texto (filme) que se ativesse a perguntas como: O que o filme quis ensinar? Qual a mensagem do filme? E compreendemos que o filme, por si só, não diz nada.

b) Segunda atividade: Formação de grupos de estudo

Propomos, então, a formação de grupos cujo objetivo era possibilitar que os alunos trabalhassem juntos sobre um determinado tema e se ajudassem mutuamente na prática da leitura.

O trabalho em grupo era também uma novidade. Os alunos não tinham esta prática e, principalmente, a de desenvolver uma atividade; muito menos ainda a de pensar a leitura sobre um mesmo tema por um período mais longo. Se realizavam, eram concluídas em pouco tempo. Entretanto, nesta proposta, o sucesso da prática de leitura dependia também da cooperação de todos os componentes do grupo, o que também foi uma conquista, se considerarmos as condições de produção em que trabalhamos.

Possibilitamos, então, que a organização dos grupos fosse realizada de forma espontânea, sem a intervenção do professor. Como todo ser humano, há sempre aquele com quem nós nos simpatizamos mais e como a prática de leitura em grupo seria por um período longo, propiciamos que o desenvolvimento das suas atividades pudessem acontecer da maneira mais prazerosa possível.

Dessa forma, a turma se dividiu em 6 grupos com quatro a seis componentes e, uma vez organizados entregamos a cada membro um contrato de cooperação²⁰. Esse contrato de cooperação era importante porque, em primeiro lugar, propiciaria um ambiente mais descontraído diferente da rotina de sala de aula. Por outro lado, o trabalho com a leitura, a partir desta dinâmica, estaria propiciando aos alunos a relação com a leitura e com os sujeitos, renovando a auto-estima, nova relação com a Língua Portuguesa e a professora, um conhecimento da interdependência mútua com os colegas, fortalecimento das relações de

¹⁹ Contextos de enunciação e contexto sócio-histórico.

²⁰ Em anexo.

companheirismo a fim de contribuírem uns com os outros de diferentes formas, tanto para o desenvolvimento social e produção de conhecimentos quanto para a sua socialização. Além disso, nas relações sociais com os companheiros, os alunos aprendem atitudes, valores, habilidades e informações que não poderiam obter somente com os professores ou sozinhos, pois as aspirações educativas podem estar mais na relação com os companheiros que por qualquer outras relações escolares institucionalizadas. (OVEJERO, 1990, 1-2).

Nesta metodologia, que denominamos *aprendizagem cooperativa*, “[...] os grupos baseiam-se numa interdependência positiva entre os membros do grupo, onde as metas são estruturadas para que os estudantes necessitem de interesse pelo rendimento de todos os membros do grupo tanto como pelo próprio, coisa que não ocorre nas técnicas tradicionais de grupo”. (OVEJERO, 1990, p.7).

Na cooperação, aprendem a ver situações e problemas, noutras perspectivas, além das próprias, reduzem sua capacidade egocêntrica, desenvolvem o marco de referência para se perceberem a si mesmos, dar conta das suas similitudes e das diferenças com os demais. Johnson, D.; Johnson, R. (2002 apud TRUJILLO, 2002, p. 150), descrevem cinco características do grupo aprendizagem cooperativa:

1. Interdependencia positiva (y claramente percibida) entre los miembros del grupo.
2. Considerable interacción (cara a cara) facilitadora del aprendizaje.
3. Evaluación individualizada y responsabilidad personal para conseguir los objetivos del grupo.
4. Uso frecuente de destrezas interpersonales y grupales.
5. Evaluación frecuente y regular del funcionamiento del grupo para mejorar la efectividad futura.

Millis (1996 apud TRUJILLO, 2002, p. 151) também enuncia outras cinco características, relacionadas com as anteriores. A primeira se caracteriza pelo trabalho em conjunto e a realização de uma tarefa comum. A segunda se caracteriza pelos alunos trabalharem em pequenos grupos. A terceira é aquela em que os alunos desenvolvem comportamentos cooperativos para a execução das atividades comuns. Na quarta os alunos são positivamente interdependentes, as atividades se estruturam de forma que uns precisam dos outros para concluir as atividades de aprendizagem. E por último, a quinta, é aquela onde os alunos são avaliados individualmente e são responsáveis pelo seu trabalho e aprendizagem.

Através da leitura do contrato de cooperação, os alunos tomariam conhecimento de como funciona o trabalho de grupo para alcançarem os objetivos. Mas, antes de lerem o contrato e dividirem as tarefas, fizemos um bate-papo sobre o que para eles era importante

considerar no trabalho em grupo, quando destacaram alguns pontos: serem responsáveis, ajudarem uns aos outros, evitarem discussões e conversas paralelas, respeitarem as ideias dos colegas, saberem ceder e fazer sugestões etc.

Depois dessa conversa bastante informal, os alunos leram o contrato e dividiram as tarefas. O contrato se divide em três partes: primeiro apresenta algumas considerações sobre o trabalho em grupo; depois as funções que cada componente deverá assumir para que haja um bom desempenho das tarefas e, por último, propõe uma avaliação individual e grupal sobre como cada membro e o grupo se empenhou nas atividades. Esta última, os grupos fizeram no final de todo o processo.

Pela relação com a memória, podemos refletir que a forma como se trabalha na escola é com o individual. Cada aluno com seus objetos escolares, nas suas carteiras, esperando o que o professor tem para ensinar. E um detalhe importante, o saber parte sempre do professor. E, ainda, almejamos que a sala de aula se torne homogênea, onde todos saibam de maneira igual.

O interessante dessa proposta de trabalho coletivo na sala de aula, é tomar a heterogeneidade como um desafio, é uma das características mais significativas desta metodologia, pois ela pode ser uma ferramenta de aprendizagem onde na relação uns com os outros os alunos compartilhem o aprender e o ensinar sobre um determinado assunto.

Vale dizer ainda que nós professores temos também dificuldade de propor um trabalho assim, pois somos marcados pela memória, afetada pelo direito de regulamentação que apaga os nossos interlocutores (os alunos). Pois, em nós estão os efeitos de sentido de um processo de escolarização que ainda refletem na nossa forma de ver o aluno e na nossa prática de ensino de Língua Portuguesa. São os pré-construídos que sustentam a forma institucional de ser professor e de ensinar.

Nossos alunos precisavam se compreender sujeitos deste processo e acreditávamos que através desta metodologia poderiam sentir-se mais envolvidos com a prática de leitura.

Analisando esta segunda atividade, observamos que nossos alunos não tinham condições de produção para desenvolver leituras sobre os temas. Não tinham histórias de leitura sobre os temas, apenas tinham uma vontade de saber sobre o assunto. Os alunos não entendiam que para o trabalho de leitura funcionar era preciso que construíssem a história de leitura, isto é, um arquivo.

Portanto, tivemos que auxiliar, constantemente, os grupos com indicação de textos e orientações. Precisavam entender, por outro lado, que cada membro era importante, e para que o trabalho funcionasse era necessária a colaboração de todos.

c) Terceira atividade: A escolha do tema para o trabalho com a leitura

Com os grupos organizados, passamos, então, para a escolha do tema de leitura. Essa também não foi uma tarefa fácil. Durante as discussões no grupo para a definição do tema, tivemos que acompanhar os alunos e orientá-los na delimitação do assunto. A escolha do tema era de extrema importância, pois seria ele o pano de fundo de todas as atividades. Interessante notar que para alguns grupos definirem o tema não foi tão complicado, mas para outros foram preciso mais que duas aulas.

Isso mostra que os alunos estão tão condicionados ao livro didático enquanto sua ferramenta de aprendizagem que, quando saímos dele, não sabiam por onde caminhar. Nesses grupos, era comum a pergunta: “Que tema professora temos que escolher?” A memória do que é permitido e do que não é permitido ser dito ou fazer na sala de aula, do discurso autoritário do professor como aquele que sabe como e o que deve ser feito, o fantasma da disciplinarização assombrava os alunos dificultando a sua liberdade de decisão no grupo. É o efeito de uma memória afetada pelos muitos anos de escolarização onde “[...] a normatização da vida escolar se torna um aparato eficaz da disciplinarização, porém muito mais incisiva sobre a forma de pensar do sujeito que sua de (com)portar”. (DI RENZO, 2008, p.14).

O objetivo desta atividade era propiciar aos alunos condições de se relacionarem com suas histórias de leitura, considerando a leitura fora do espaço escolar. Por isso, os grupos foram motivados a colocarem suas ideias, apresentarem fatos, relatarem histórias e a considerarem eventos do nosso tempo até chegarem a um consenso. Para que houvesse esse consenso, todos ou pelo menos a maioria do grupo precisaram ser interpelados pelo tema.

Desse modo, os grupos definiram como já dissemos os seguintes temas:

- Tecnologia e meio ambiente;
- A Arte no século XIX;
- O avião;
- O celular;
- Gravidez na adolescência;
- Os *Games*.

A escolha foi surpreendente, pois são temas que raramente encontramos no livro didático. Isso nos faz entender que os alunos acompanham as questões que estão circulando na sociedade e:

[...] demonstra que a construção de um espaço interpretativo, na escola, não está direto e exclusivamente determinada pela posição do professor e do

livro didático. O sujeito-leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares, assim como o inverso também é verdadeiro. (PFEIFFER, 2003, p. 96).

A autora segue afirmando através de uma negativa: “Nós não estamos falando de ‘determinismos’, mas sim de relações **de** sujeito de linguagem **na** linguagem. E se não é aberto o espaço de interpretação para os alunos, tudo indica que este também não é aberto para o professor”. (PFEIFFER, 2003, p. 96). Os temas escolhidos nos assustaram no primeiro momento, porque não temos conhecimento sobre tudo, como por exemplo saber sobre aviões, ou até mesmo sobre celulares etc. Porém, é uma construção, onde professor e aluno juntos aprendem. Somos constituídos *de linguagem e na linguagem* nós nos significamos tomados pela necessidade de produzir sentidos nas aulas de Língua Portuguesa.

Por outro lado, é necessário desconstruir esse imaginário de que o aluno só vai à escola para aprender o que o professor ou a escola tem para ensinar. Com a formação continuada, neste caso, em AD, pudemos possibilitar novas relações de aprendizagem através do diálogo e da mobilização de práticas que permitiriam ao aluno apropriar-se da língua.

d) Quarta atividade: Elaboração do projeto e apresentação

Concluída a escolha do tema, os grupos elaboraram um pequeno projeto cujo objetivo era organizar a leitura e seu objetivo, além de prever a divulgação dos resultados. Para a elaboração do projeto e posteriores anotações, cada grupo recebeu um caderno. Além disso, sugerimos que nominassem simbolicamente o grupo conforme o tema. As denominações foram: “As sabidas da tecnologia” para o grupo: Tecnologia e meio ambiente; “Fazendo arte” para o grupo: Arte no século XIX; “Voadores do conhecimento” para o grupo: O avião; “*Friends*” para o grupo: O celular; “Adolescentes pela vida” para o grupo: Gravidez na adolescência; “*Games BR*” para o grupo: *Games*.

Depois de elaborarem o projeto, os alunos o apresentaram para os demais colegas. Este momento foi simples e informal, numa roda de conversa, pois a apresentação de trabalhos enquanto seminário é uma atividade pouco praticada e os alunos ainda não se sentiam a vontade para falar. Nosso objetivo com isto era oportunizar a apropriação da língua. Através da escrita/leitura num movimento para a oralização do texto escrito, os alunos estariam realizando uma prática de apropriação da língua. É muito comum nossos alunos terem dificuldade de se expressarem na sala de aula, pois não se pode dizer sobre um conhecimento se não há o que dizer sobre ele. É pelas condições de produção em que se dão

nossa prática de ensino de língua que nossos alunos simplesmente não conseguem falar e escrever na língua oficial, pois a língua é ensinada dicotomicamente na sala de aula, como se os alunos estivessem de um lado - a língua materna, e de outro, a língua do professor – a oficial, como se ela fosse um objeto de pertencimento e domínio somente dele.

Retomando, então, o projeto foi assim proposto aos alunos, isto é, dividido em 3 itens.

1. Por que o tema?
2. Para que estudar sobre esse tema?
3. Como socializar os resultados?

Antes de iniciarem as leituras este pequeno projeto propiciou aos grupos pensar na finalidade da leitura sobre o tema escolhido e no seu objetivo. Por outro lado, também trouxe-nos elementos preciosos para refletirmos sobre nossa prática pedagógica.

O grupo “As sabidas da tecnologia” escreveu os seguintes excertos²¹ para cada item do projeto.

1. *Porque é um tema atual, interessante que nós alunos gostamos de estudar e que pretendemos compreendê-lo e estudá-lo um pouco mais para saber o que é tecnologia e quais recursos nos oferece.*
2. *Para entender um pouco mais sobre a tecnologia um assunto que está relacionado ao nosso dia a dia e que pretendemos alcançar mais e mais o conhecimento e o saber para resolver duvidas em relação a tecnologia.*
3. *Iremos socializar atravez de seminario e mural.*

No excerto 1, podemos observar um ponto relevante que nos ajuda a compreender como o aprender no espaço escolar pode torna-se atrativo ou não. Quando os alunos escrevem “é um tema atual, interessante que nós alunos gostamos de estudar”, leva-nos a pensar que a Escola no seu cotidiano propõe atividades que se distanciam da realidade deles e que não significam para suas vidas. Nossa proposta era propiciar esse deslocamento tanto em relação à nossa prática quanto na posição aluno/sujeito de linguagem na linguagem. Permitir que os alunos por interesse mobilizassem conhecimentos (referentes ao pré-construído) e, a partir deles, comesçassem a construir um arquivo de leitura sobre **o tema** escolhido para depois terem o que dizer sobre ele.

Nesse sentido a tarefa do professor em formar sujeitos-leitores é de:

²¹ Transcrevemos as respostas conforme a escrita do grupo.

[...] de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as condições de produção dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que os outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. Para a AD, o deslocamento está na possibilidade de produzir efeitos de sentido diferentes daqueles estabilizados em seu grupo social. (BOLOGNINI, 2009, p. 43-44).

Nesta atividade, a escolha do tema foi uma forma de deixar que os alunos se expressassem enquanto sujeitos do conhecimento e, aqui, queremos ressaltar o conhecimento que não está de posse do professor, mas aquele que precisa se submeter a uma construção, para que os alunos busquem “[...] compreender a língua fazendo sentido, partindo do trabalho social que constitui o homem e sua história”. (KUCHLA; FRACASSE, 2015?, p. 2).

Ainda no excerto 1, a expressão “estudá-la **um pouco mais** para saber” e no excerto 2, “para entender **um pouco mais**” a repetição de *um pouco mais* nos possibilita pensar que há nos alunos o desejo, a curiosidade de conhecer de maneira mais aprofundada o tema escolhido, pois quer estudar para saber, para entender. Por outro lado, com a expressão **um pouco mais** o grupo está dizendo que já possui um arquivo de leitura sobre o tema.

O grupo “Fazendo arte” escreveu:

1. *Porque o tema é muito bom.*
2. *Nos queremos conhecer a arte de pintura e saber muito mais.*
3. *Nos vamos apresentar em cartazes*

O tema escolhido por esse grupo é bastante intrigante, pois saber sobre arte e pintura são conhecimentos que poucos alunos demonstram interesse, principalmente entre os adolescentes. Nós professores muitas vezes não paramos para escutar nossos alunos. Talvez não passaria por nossa cabeça a ideia de que alunos de baixa renda gostariam de saber sobre arte! A sala de aula, sendo um lugar onde os alunos possam também sugerir “conteúdos”, que não se encontram nos livros didáticos ou que não constam em nosso planejamento, pode desconstruir certos imaginários de ensino e romper com posturas estabilizadas. Nas palavras de Furlan e Megid (2009, p.9),

A sala de aula não existe por si só. Não surgiu em um passe de mágica, nem mantém sua existência por mero acaso. Nela, a linguagem permeia as relações entre alunos e professores, colocando sujeitos, história e ideologia em movimento durante o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, pensar as relações que vão se estabelecendo, entre professor e aluno, ao longo de toda a escolarização, no qual professores e alunos são interpelados, pelo discurso pedagógico, “em sujeitos para que possam significar” (FURLAN; MEGID, 2009, p.12), a relação com a Língua Portuguesa e a leitura torna-se outra. Logo, ler sobre a arte pode ser sim um lugar de interpelação apagado pela ideologia que sustenta as práticas do professor como lugar da ciência.

O grupo “Voadores do conhecimentos escreveram os excertos:

1. *Para saber **um pouco mais** da tecnologia aeria, pretendemos focar um pouco a mais nisso.*
2. *Para conhecer esta tecnologia.*
3. *No mural.*

Neste projeto os alunos também ressaltam a importância do conhecimento através da expressão “um pouco mais”, neste caso o da tecnologia aérea. E por outro lado, através da palavra “aeria” nós podemos observar a falta de leitura que se reflete pela escrita desta palavra. São marcas da alfabetização e letramento que se materializam numa relação com a linguagem afetada ainda pela oralidade, apesar de vários anos na escola.

Muitos dos nossos alunos, mesmo finalizando o 3º ciclo, seguem com dificuldades de escrita fonética. Na palavra “aeria” observamos nitidamente as marcas da oralidade, ou seja, os alunos escrevem como falam. Como sabemos, na fala o fonema /e/ no final de sílaba ou na formação de ditongos é pronunciado /i/. Esse evento pode desaparecer da escrita na medida que a leitura vai fazendo parte da vida dos alunos e estes vão se apropriando da língua. Lemle (2001, p. 29) considera essa ocorrência como a teoria da poligamia com restrições de posição. Segundo a autora,

A passagem da primeira hipótese (monogamia) para a segunda hipótese (poligamia condicionada pela posição) é um passo de importância crucial na construção do conhecimento do alfabetizando a respeito do nosso sistema de escrita. Quando o alfabetizando não dá esse passo e aferra-se à primeira hipótese, ele comete falhas típicas de leitura e de escrita.

O grupo “*Friends*” escreveu:

1. *Para entender sobre seus vários tipos de funções.*

2. *Para aprofundarmos mais no conhecimento sobre ele. Conhecer mais sobre a história do celular.*
3. *Falando em público nas salas de aula.*

O grupo propõe entender os “vários tipos de funções” ou seja, as várias funções do celular, e também neste grupo destaca-se a curiosidade de *conhecer mais sobre a história do celular*. O grupo quer saber a origem e a evolução da tecnologia do celular. E o fato de ter curiosidade sobre algo serve como um estímulo para realizar a atividade. É preciso que nossos alunos tenham motivação para aprender, isto é, tenham objetivos a alcançar e não ler para responder a exercícios. Muitas vezes, apagamos esta condição por conta do nosso autoritarismo, do uso do livro didático etc. Isso porque “[...] A escola não admite uma diversidade de sujeito-leitor – proveniente de FDas diferentes”. (PFEIFFER, 2003, p.103). Trata-se de modificar as condições de produção de leitura do aluno para que ele saia do lugar do decorar, imitar e repetir.

O grupo “Adolescentes pela vida” escreveu o seguinte excerto para cada item:

1. *A gente demorou muito para escolher o tema o tema e decidimos que a gravidez na adolescência é interessante que o tema é muito bom. No Brasil e no mundo e perto de nós escolhemos para tentar conscientizar as jovens a se cuidarem melhor.*
2. *Para conscientizar as pessoas. Esse tema vai ajudar a nos conscientizar e incentivar as meninas as que estão começando a namorar com 12 a 14 anos para não engravidar tão cedo.*
3. *A gente está pensando em fazer um mural aqui na escola com mensagens para as meninas da nossa idade. Fazer um blog para mostrar que a vida não é só diversão e festa mas também responsabilidade.*

O grupo “Gravidez na adolescência” foi um dos que mais produziu durante a realização da proposta. No excerto 1, notamos que o grupo pensa a realidade do Brasil e do mundo, mas também se inclui nessa realidade ao dizer: “e perto de nós”, o que nos mostra que os alunos querem conhecer algo que afeta a vida deles.

Outro ponto importante proposto pelo grupo foi o fato de querer saber sobre o assunto e depois passá-lo adiante, a fim de “conscientizar as jovens a se cuidarem melhor”. Não há neste enunciado a pretensão de ler por ler, a leitura pela leitura. Querem ler para quê? Há uma preocupação social com as jovens da sociedade e com elas mesmas, as componentes do grupo, “Esse tema vai ajudar a nos conscientizar...”. A leitura tem aqui uma finalidade e

através dela os alunos conseguem se perceber sujeitos produtores de sentidos. Eles sentem necessidade de **dizer sobre**, mas para isso é preciso um arquivo de leitura.

Assim nessa atividade, os alunos começam a se colocar na condição de autoria, assumindo diante da instituição-escola e fora dela, um papel social, na relação com a linguagem. (ORLANDI, 2012, p. 106).

O grupo tem conhecimento de que jovens adolescentes começam a engravidar muito cedo, quando começam a namorar “com 12 a 14 anos” no excerto 2; e dizem claramente: “meninas da nossa idade”, no excerto 3.

No excerto 2 o grupo apresenta objetivos, onde a leitura não é para fazer apenas exercícios, ela tem uma função social – “conscientizar as pessoas”; “ajudar a nos conscientizar”; “incentivar” as meninas... Nas palavras de Mariani (2003, p.111),

O ato de ler pode ser compreendido então como uma prática social, algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas. Ao produzir leitura (e isso ocorre sempre), o sujeito se engaja automaticamente na dinâmica do processo histórico-social de produção de sentidos, o qual não lhe é evidente.

A criticidade também pode ser vista no grupo ao dizerem: “mostrar que a vida não é só diversão e festa”. O grupo entende que na vida há “responsabilidade”. Todas essas noções fundamentam a leitura a que se propuseram produzir. Com isto, acessam a escrita pois acessam a língua oficial, e ao falar após as leituras, objetivamos a escrituração da fala, em que possa ocorrer apropriação de sentido e da linguagem.

O grupo “*Games BR*” escreveu:

1. *Por que é mais interessante.*
2. *Por causa do preconceito com jogos eletrônicos.*
3. *Através de murais pela escola.*

O grupo é bem objetivo e deixa claro que ler sobre jogos eletrônicos²² “é mais interessante”. Mais uma vez constatamos que propor a prática de leitura para nossos alunos requer de nós o ato de escuta e de acolhida. Sem dúvida os jogos estão presentes no dia a dia dos alunos e é um tema que não aparece nos livros didáticos.

Outro aspecto interessante que perpassa a inquietude do grupo é o preconceito em relação a jogos eletrônicos. Geralmente, jogos eletrônicos violentos não são bem vistos por

²² Também denominados “tecnologias intelectuais”. (ALVES, 2005, p. 17)

algumas pessoas. Mas, quais as posições-sujeitos que sustentam uma ou outra interpretação? Ou seja, a de que os jogos eletrônicos violentos afetam no comportamento da criança e a de que não afetam.

Podemos dizer que a memória, como interdiscurso, também chamada como a memória do dizer, e que possibilita a leitura de ter mais de um sentido, joga diferente com o presente. Essa memória está em relação com as formações discursivas, “[...]que numa formação ideológica dada (isto é, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada) determina o que pode e deve ser dito”. (ORLANDI, 2012a, p. 77). Cada sujeito inscrito em posições diferentes produzem seus sentidos a partir dessas posições. Ou seja, segundo “[...] às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem”. (p.77). A palavra violência está fortemente carregada de sentidos negativos que, ao longo da história, determina dizeres na atualidade. Nesse sentido, os símbolos que remetem à noção de violência presentes nos jogos eletrônicos também se constituem por essa memória. Há muitos *games* cujo objetivo é fomentar a violência. Entretanto, este pré-construído de que todo jogador é violento, é outra posição sujeito que se quer romper.

Entendemos que a memória do dizer é que sustenta a relação entre jogos violentos e crianças e jovens são violentos porque jogam *games*. No entanto, o grupo defendia a tese de que eles gostavam de jogar esse tipo de jogo, mas não tinham comportamento agressivo. Entretanto, conforme Alves (2005, p.118),

A interação com os diferentes conteúdos desses dispositivos e, em especial, os relacionados com a violência não resulta em comportamentos agressivos com outros sujeitos, mas propicia a elaboração dos aspectos subjetivos de cada indivíduo, na medida em que os jogos se constituem em espaços de cartase nos quais a violência é uma linguagem, uma forma de dizer o não dito.

Consideramos também, que nesta atividade, alguns alunos se basearam em conhecimentos (pré-construído) que já possuíam sobre o tema. Outros, porém, tinham dificuldades em se expressar através da escrita. Entretanto, é preciso dizer, trazendo as palavras de Payer (2003, p. 143-144), “[...] A leitura não se realiza assim a partir de um vazio de saberes; a sua base de efetuação é um campo de significação reconhecível, em que o novo texto se introduz para significar”. Percebemos que a mudança das condições habituais do trabalho com a leitura, sustentada na prática da leitura como atomizadora, já se deslocava para uma relação com os sentidos, pois eles se colocavam os objetivos para as leituras que iriam

buscar. A leitura deixava de ser uma atividade de exercício sobre a língua para ser um espaço de reflexão.

e) Quinta atividade: Pesquisa no laboratório de informática

A quinta atividade foi pensada para ser desenvolvida no laboratório de informática. O objetivo era proporcionar aos alunos o acesso a diversos textos sobre o tema de cada um. Porém, esta talvez tenha sido a atividade mais complexa de todas as outras atividades. Como o laboratório não contava com um técnico, pedimos permissão à diretora da escola e, assim, conseguimos reservar quatro aulas. Percebemos que o laboratório de informática, que deveria ser uma ferramenta de uso constante do professor, hoje tem se tornado num espaço de difícil acesso para professores e alunos.

Vale ressaltar que nós professores, a cada ano, sofremos as consequências de uma política educacional contraditória, de um lado exigência e cobrança do professor em incluir no seu planejamento o uso das tecnologias de informática como uma ferramenta atrativa e inovadora de suas aulas e, por outro lado, a falta de recursos humanos e de qualidade tecnológica. Assim, “[...] os discursos formulados no documento, Orientações Curriculares, dão visibilidade a uma política educacional que se volta apenas para os interesses políticos do Estado, silenciando, desta forma, a produção do saber científico”, conforme Bressanin (2013, p. 83). Cabe a nós perguntar: o que significa propor, então, uma educação pública de qualidade?

O trabalhador precisa de suas ferramentas para realizar seu trabalho. Um pedreiro não pode construir uma casa se não tiver disponível cimento, areia, pedra, dentre outros. Entendemos que o laboratório não é a única ferramenta do professor, mas na ausência de outros recursos mais modernos, é ainda, em algumas realidades, um espaço diferente da sala de aula e interessante para essa geração de alunos que vive imersa no mundo da tecnológica da informática e conectada pela internet com o mundo.

No entanto, nos deparamos com alguns problemas: havia poucos computadores funcionando e a internet era lenta demais. Para cada computador funcionando haviam de três a quatro alunos pesquisando. Em se tratando de tecnologia, vale trazer aqui a reflexão de Dias (2011, p.301):

Como todo discurso, a tecnologia tem seus sentidos: um desses sentidos é o da inclusão digital/social. Esse sentido, do acesso digital ou inclusão digital corrobora o sistema que responsabiliza o próprio sujeito pelo seu fracasso. Uma vez que o governo dá o acesso (mesmo que sem condições mais complexas de aprendizagem e igualdade de oportunidades), ele se

desresponsabiliza alegando: “o Estado fez a sua parte, mas eles não souberam aproveitar”.

Ainda que as condições de produção no laboratório não fossem as melhores, essa atividade propiciava aos alunos pensarem juntos, selecionarem e organizarem ideias relevantes para a produção de leitura com objetivos pré-estabelecidos. Nisso, os alunos iam se constituindo sujeitos-leitores. E essa era nossa expectativa.

Antes de iniciarmos a pesquisa, orientamos os alunos sobre como realizá-la e principalmente o cuidado ao selecionar os textos para a leitura. Entendemos que o papel do professor é o de auxiliar, na relação com o outro(aluno), os processos de ensino aprendizagem. O papel do professor não é, certamente, o de transmitir conhecimento, mas o de criar e oferecer condições para que os alunos se tornem sujeitos do conhecimento, ou seja, o professor é o *mediador* entre a ciência e o objeto de conhecimento do aluno. (FURLAN; MEGID, 2009, p. 12). Este é um trabalho de mão dupla onde o “aprender” torna-se importante à medida que o conhecimento vai transcendendo o aqui e agora na vida dos alunos, quando o saber se torna uma construção sempre e quando o saber significa e ressignifica a maneira de ver e viver a realidade. Ou seja, o saber não é algo que está pronto e acabado.

Nesta proposta, o papel de coordenar as atividades precisava acontecer num clima harmonioso para que professor e alunos pudessem descobrir e aprender muitas coisas juntos. Nesta dinâmica de construção do conhecimento, nossa relação com os grupos acontecia sempre através de um diálogo aberto, identificando problemas, levantando hipóteses, analisando e sintetizando ideias, descobrindo e estabelecendo relações.

Assim, com a seleção de textos os alunos passaram a fazer a leitura e registravam no caderno as informações que julgavam importantes para atividades posteriores. Considerando as condições de produção dos alunos e do laboratório, alguns grupos conseguiram desenvolver melhor a atividade, ou seja, leram e anotaram as informações; outros tiveram mais dificuldade e, portanto, pouco leram e pouco anotaram.

Ressaltamos que a dificuldade de ler foi imensa, pois muitos liam apenas na literalidade. E em decorrência disso, apresentavam maior dificuldade de selecionar textos, de apontar as ideias mais relevantes para o estudo do tema e, em especial, de organizá-las. Daí entendemos como as condições de produção dos alunos interfere na aprendizagem e no resultado das atividades.

Consideramos as condições de produção em seu contexto imediato de produção de leitura: quem lê? (aluno que está no nível do inteligível, aluno que lê e identifica as principais

informações de um texto, aluno que lê e estabelece relações com outros textos etc.); o que se lê? (textos com menor ou maior complexidade) e para quem se lê? (para ele mesmo, para o professor, para os colegas). Além disso, concluímos que nossos alunos não têm a prática de ler um texto e simultaneamente, escrever o que entenderam sobre a sua leitura, anotar dúvidas e informações etc. A escola, através dos seus professores, não propiciou essa prática. Sabemos que há alunos que pertencem a grupos de sujeitos-leitores, mas há também aqueles que apenas vivenciam a prática da oralidade e a relação com a língua escrita é algo que será necessário construir no contexto escolar. Ler e pesquisar para construir conhecimento são práticas que deveriam acontecer desde o início da vida escolar do aluno. Por isso, o tempo da realização da nossa proposta não resolve o problema, mas dá visibilidade a uma política de ensino possível e de resultados mais produtivos.

Apesar da escrita não ser o foco principal desta proposta, em muitas atividades era preciso utilizá-la. O curioso é que escrever para a maioria da turma era uma ação detestável. Como já mencionamos no capítulo anterior, a leitura dos alunos do 8º ano ainda encontra-se no nível do inteligível em que a significação das palavras não é considerada e, portanto, o ato de escrever torna-se uma tarefa de reprodução literal, isto é, cópia. Logo, nossos alunos estão acostumados com as respostas prontas do professor e a fazer cópias. Conforme Smolka (1999, p.112),

[...] a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão. O que a escola, como instituição, não percebe; é que a incompreensão não é fruto de uma capacidade do indivíduo, mas é resultado de uma forma de interação. Assim sendo, as formas de interação nas escolas têm produzido tanto os alfabetizados quanto os considerados iletrados e analfabetos. Isto porque o processo de aquisição da escrita nas crianças se realiza não só na margem ou no percurso do ‘ilegível’ para o ‘legível’ mas no espaço do ‘inter-dito’, da ‘ilegalidade’, da provocação até, na medida em que se processa nas tentativas de legitimação de diferença de diferentes modos de dizer pelo trabalho de escrever.

Os alunos não encontram na escola espaço para dizer e serem sujeitos do seu dizer a partir de suas leituras. Tornam-se meros repetidores de saberes e só repetem quando sabem que o que irão dizer está conforme o “ensinado” pelo professor. Hashiguti (2009, p.25) afirma que:

No discurso escolar, os sentidos e saberes “possíveis” de existir são os **autorizados** pela ciência. A escola, com sua metalinguagem, suas divisões, sua estruturação física, constrói toda uma memória de arquivo, que legitima,

documenta e permite construir os imaginários acerca de aprendizagem, leitura, conhecimento, professor e aluno, que circulam hoje em nossa sociedade e que estão presentes nos filmes, quadrinhos e nossos dizeres.

É isso que a Escola sempre fez: ensinar a Língua Portuguesa para os aprendizes usarem a língua pela língua, numa prática de repetição empírica que coloca o sujeito no interpretado ou na repetição formal, onde é significado, mas as palavras não produzem sentido para ele. (PFEIFFER, 2003, p.102).

Nesse sentido, tanto o ato de falar sobre um determinado tema quanto o de escrever provocava um comportamento de indiferença na maioria dos alunos da turma do 8º ano. Assim, durante a leitura no laboratório, percebemos que a tarefa de escrever, nesse caso, a de registrar as informações, era sempre delegada aos que eram reconhecidos pelo grupo como aquele que sabia ler e escrever.

Ao lado disso, compreendemos que a relação dos alunos com a língua portuguesa ao longo do percurso de escolarização produziu um imaginário: o de não saber escrever na língua portuguesa na sala de aula. Ao longo de todo o percurso escolar, nossos alunos foram marcados por correções na língua escrita. As correções silenciaram as práticas da escrita nos alunos. Não lhes fora permitido escreverem o que gostariam ou entenderam sobre determinados textos. Nesse sentido, Smolka (1999, p.112), faz uma reflexão profunda sobre a relação pedagógica e dos procedimentos de ensino da leitura e da escrita na escola, ao afirmar que:

[...] a escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura: não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam como dizem (porque o ‘como dizem’ revela as diferenças); a escola tem ensinado as crianças a ler um sentido supostamente unívoco e literal das palavras e dos textos e a escola tem banido aqueles que não conseguem aprender o que ela ensina, culpando-os pela incapacidade de entendimento e de compreensão.

Podemos dizer que o aluno que se coloca na posição do não dizer – não escrever, sofre o efeito de apagamento pelo mecanismo ideológico da sua própria forma de se constituir enquanto sujeito do conhecimento. O aluno produz uma imagem de si mesmo onde ele tem a ilusão de ser verdadeira e percebe como natural não saber escrever. Entendemos que há um jogo de imagens – a imagem que o aluno que não escreve tem da imagem do aluno que escreve tem daquilo que ele escreve. Discursivamente, essa realidade é chamada de *mecanismo da antecipação* que compõe um imaginário e, que conforme Orlandi (2010, p. 41-

42), “[...] O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder”.

Considerando todas estas questões, nosso trabalho com a pesquisa não ficou restrito ao laboratório dentro da escola, sugerimos aos grupos que trouxessem informações de outros lugares: revistas, vídeos, músicas, charges, jornais, filmes etc. Vale ressaltar que o papel do professor neste momento é fundamental. Também um mural foi preparado na sala de aula como objetivo de compartilharem seus conhecimentos sobre os temas como também as curiosidades.

Em relação a esta atividade (pesquisa no laboratório) podemos observar que a dificuldade em registrar as informações tem suas raízes na alfabetização que se limita a reproduzir orações e respostas óbvias. Para Smolka (1999, p. 69), “[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras e orações. Nem tampouco envolve uma relação da criança com a escrita. A Alfabetização implica, desde a sua gênese, a construção de sentido”. Nesta atividade observamos que os alunos passavam muito tempo para conseguir identificar uma informação no texto e depois transcrevê-la para o caderno, iniciando uma atividade de resenha. Entendemos que esta dificuldade tem suas raízes na interpretação. O trabalho com a interpretação na aulas de língua portuguesa tem se limitado a perguntas e respostas de caráter unívoco, onde os sentidos estão sempre presos ao certo ou ao errado.

Conforme Orlandi (2007, p. 64), “Começaremos por dizer que a interpretação é uma injunção”. O aluno diante de qualquer objeto simbólico, é **instado** a “dar Sentido”. Como a autora diz “[...] é construir sítios de significância [...]”. (p. 64). Neste caso, o aluno tem diante de si um texto(linguístico), um objeto simbólico, constituído por um código, mas não só pelo código, o texto é também constituído pela historicidade enquanto unidade de sentido. “Assim, o gesto de interpretação é o lugar em que se tem a relação do sujeito com a língua”. (ORLANDI, 2007, p.46).

A escrita precisa ser sempre atravessada pelo sentido, por um desejo, o que necessariamente envolve sempre o interlocutor. Muitos alunos do 8º ano ainda não conseguem escrever produzindo sentido, e por isso a compreensão do texto escrito é bastante difícil. Porém, para que esse gesto de interpretação aconteça e a escrita possa fluir, é necessário que os alunos tenham constituído um arquivo de leitura. O arquivo de leitura propiciará condições de produção para a construção do conhecimento. É preciso muita leitura e muita reflexão para escrever sobre um determinado tema.

f) Sexta atividade: Leitura de textos selecionados pela professora

O objetivo desta atividade era continuarmos com a leitura de textos através do material que nós preparamos. Selecionamos alguns textos²³, seja pesquisados na internet e adquirindo livros²⁴ que também foram essenciais para complementar a leitura dos temas em sala de aula. Assim foram entregues três cópias de cada texto aos grupos para que lessem, fizessem comentários, anotassem dúvidas etc., e entre uma leitura e outra também teríamos as palestras referentes a cada assunto.

Os grupos se reuniam na sala e no pátio da escola para fazer as leituras. A sala era muito pequena para que pudessem ler sem que um grupo prejudicasse a leitura do outro, e o pátio não era a melhor opção devido ao constante trânsito de alunos, funcionários etc. No entanto, era esse o ambiente de leitura que tínhamos disponível.

Assim, as leituras prosseguiram intensamente por pelo menos três semanas. Como eram poucas as aulas de português, nós agendávamos a leitura dos textos e dos livros com os alunos no contraturno, embora nem todos eles participavam por diversas razões. Alguns participavam de cursos no Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), outros cuidavam de irmãos menores, outros tinham escolinha de futebol etc. O objetivo desta alternativa era auxiliar na compreensão e, a partir destas leituras em conjunto, preparar um seminário e apresentá-lo aos colegas da sala. Pensamos nesta atividade também como uma forma de motivá-los para a leitura, mas principalmente para propiciar aos alunos esse deslocamento da leitura da escrita para a oralização da escrita. Ou seja, nosso objetivo era propiciar momentos de apropriação da língua pela leitura que sustentaria o falar. A constituição do arquivo de leitura possibilita essa apropriação da língua para que o aluno pudesse ter o que dizer, obviamente, ressignificado pelas condições de sua interpretação. É nesse sentido que nossas atividades foram pensadas, dando a oportunidade do gesto de interpretação.

Logo, este trabalho com a leitura foi um momento bastante exigente, pois tínhamos que orientar grupos com temas diferentes, ajudar na leitura daqueles que ainda soletravam, observar as anotações, ouvir o que tinham pra dizer etc. No contraturno, o trabalho com a leitura pareceu-nos mais gratificante, pois, juntos, professora e alunos, líamos e conversávamos sobre o tema. Assim, era mais fácil perceber como estavam lendo e pesquisando sobre o assunto, além de ajudá-los a entender o funcionamento da leitura.

²³ Em anexo.

²⁴ A seleção de livros não foi fácil, pois dependendo do tema a linguagem não era acessível.

Nas palavras de Orlandi (2008, p.62),

[...] O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.

Nesta atividade, aos poucos os alunos iam sendo tomados pela língua e dela se apropriando. E conforme as condições sócio-históricas de cada um, o gesto de interpretação acontecia. Nesse sentido, “[...] O sujeito é interpretação. Fazendo significar, ele significa”. (ORLANDI, 2008, p. 22).

De fato, nesta prática de ler, aos poucos percebíamos os gestos de interpretação acontecerem, ainda que singelamente, dado a história dos sujeitos envolvidos. Por exemplo, quando os alunos apresentavam oralmente outras leituras colocando sua forma de ver aquele fato. Eles citavam notícias que acompanhavam pela televisão e estabeleciam relações com o texto que estavam lendo. O texto em mãos, aparentemente acabado e que produz a ilusão da literalidade, era atravessado por outros sentidos. É em virtude disso que entendemos que a estrutura vigente é rompida pelo enunciado que instaura um novo processo discursivo – o acontecimento. As poucas intervenções feitas nos textos a partir de leituras outras, era um acontecimento.

O acontecimento inaugura uma nova forma de dizer. Nas palavras de Orlandi (2007, p.57), “Não se pode falar em anterioridade de sentido, seja na estrutura, seja no acontecimento. O sentido se dá no encontro dos dois, na sua relação. Daí uma das muitas maneiras de se entender a afirmação de Canguilhem (1980) de que o sentido é relação a”. Também nestas conversas surgiam ideias que moviam os grupos a organizar diversas atividades, sendo que para a realização de algumas delas era necessário produzir textos escritos.

Vale ressaltar que as leituras dos textos e livros precisavam de um tempo maior considerando as condições sócio-históricas dos alunos. Conforme vimos, a atividade realizada no contraturno foi essencial e produtiva, pois os alunos se concentravam melhor e produziam mais, porque de fato iam fazendo relação com a ajuda da professora. E mesmo com a presença da professora, eles comentavam suas leituras, expressavam suas dúvidas,

relacionavam fatos. Citamos aqui, como exemplo, o grupo Tecnologia e Meio Ambiente quando lia o fragmento do texto “Os avanços tecnológicos e o meio ambiente”²⁵:

Nós, como indivíduos e membros da comunidade, podemos fazer muito para diminuir a pressão sobre o meio ambiente principalmente na demanda por energia. Podemos ter atitudes individuais a nível doméstico, comunitário e social, orientadas para a conservação e preservação dos nossos recursos naturais. Qualquer que seja o tipo de produção industrial ou rural, é preciso manter o nível de consumo de energia compatível com a capacidade de aproveitamento dos recursos energéticos locais, sem alterar significativamente esse equilíbrio a longo prazo.

A partir desta leitura a aluna fez a relação do texto com um documentário que acompanhou pela TV, sobre um projeto que deveria ser instalado na região do lago da hidrelétrica de Itaipu/PR. O projeto propunha a produção de energia elétrica a partir das fezes do porco. A aluna, ainda argumentou que a tecnologia estava a favor do Meio Ambiente.

Podemos dizer que os deslizos de sentidos aconteciam com mais naturalidade. Ou seja, os alunos começaram a perceber que o texto os levava para sentidos outros, ou seja, outros lugares de interpretação. Logo, a interpretação constitui a própria língua. Conforme Pêcheux (1997, p.53) “[...] todo enunciado é suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro”. Além do mais, conseguir fazer relação com outros textos nunca foi uma ação permitida. Logo, conforme Orlandi (2010, p.39),

As condições de produção, que constituem o discursos, funcionam de acordo com certos fatores. Um deles é o que chamamos relação de sentidos. Segundo essa noção, não há discurso que não se relacione com outros. Em outras palavras, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam, assim como dizeres futuros.

Deixar que esses deslizos fossem acontecendo era de extrema importância para a formação do sujeito-leitor. Nesta atividade, os alunos iam construindo uma nova forma de ler, a discursiva, pois segundo a autora:

[...] podemos dizer que há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem. Essas relações de sentido atestam, pois, a intertextualidade, isto é, a relação de um texto com outros (existentes, possíveis, ou imaginários). (ORLANDI, 2012, p. 13).

²⁵ Em anexo.

A leitura destes textos, então, servia como um canal onde outras leituras atravessavam, permitindo que os sentidos não ficassem presos as informações do texto em questão e nem aos sentidos ditados pelo professor.

Evitar que o discurso escolar de tipo autoritário se instalasse nas nossas reflexões foi um dos cuidados que tomamos para que os alunos se sentissem a vontade no momento de fazer suas inferências sobre a leitura. Consideramos que “[...] o aluno traz para a leitura sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem”. (ORLANDI, 2012, p.50). E também sua relação com a leitura não escolar. Procuramos também cuidar para que “[...] a censura que atinge a prática da leitura na escola através da fixação/sacralização de um determinado gesto de leitura como ‘a interpretação’ do texto” (ZOPPI-FONTANA, 2003, p.73), não continuasse a afetar a prática de leitura dos alunos e mais uma vez, se tornasse apenas a reprodução das interpretações já feitas e devidamente legitimadas.

Neste sentido, procuramos desnaturalizar nossa prática de leitura em sala de aula, pois nossos alunos acostumados com esse discurso autoritário que faz com que os sentidos que circulam na escola sejam determinados pelo professor, representante da ciência, detentor do saber e da verdade. Por essa razão, afirma Di Renzo (2005, p.250), é que o sujeito escolar se inscreve na repetição “[...] uma vez que o ensino da língua na escola assenta-se sobre o domínio do conhecimento metalinguístico que produz como efeitos o seu enclausuramento nas teias das regras e normas”.

Desnaturalizar práticas para que o aluno consiga atribuir sentidos ao que lê exige de nós professores conhecer em que concepção de leitura e escrita nós nos inscrevemos. Por tanto, nosso propósito era propiciar um trabalho do sujeito com a memória discursiva fazendo história para esse sujeito, abrindo as possibilidades de sua interpretação. Como o caso de uma aluna que ao ler sobre tecnologia descobriu que até, então, sua compreensão sobre esse conceito era restrita. A aluna percebeu que começou a alargar seus conhecimentos – *Professora, eu acreditava que tecnologia eram só as máquinas ou aquilo que é eletrônico, mas não. O meu caderno, o meu lápis é tecnologia. Eu achei isso muito legal!*

Algo semelhante aconteceu com o grupo dos *games*. O grupo assistiu a um vídeo²⁶ onde se fazia uma análise das imagens dos *games* e da simbologia presente em cada jogo. Dessa forma, davam visibilidade às possibilidades do incentivo à violência contida nos jogos. Diante disso, os alunos colocaram sua opinião, conforme o que cada um conhecia sobre

²⁶Maurício Meirelles em análises violência *games* – Em anexo.

games, defendendo a posição de que aquela forma de ver os *games* não era a única verdade, ou seja, para o grupo, o que existe também é o preconceito em relação aos *games*, como se todos incentivassem a violência.

Além do vídeo, os alunos tiveram acesso ao livro²⁷ “*Game Over – jogos eletrônicos e violência*” onde a autora, prof.^a Dr.^a Lynn Alves da Universidade Federal da Bahia, desfaz a má impressão do senso comum e do peso de muitas teorizações acomodadas na relação de causa e efeito em relação aos jogos. Porém, adverte sobre a banalização da violência. Esses materiais foram importantes para que o grupo construísse seus argumentos tanto na defesa quanto no combate aos jogos eletrônicos. No grupo, eles diziam que sempre jogavam esses tipos de jogos, mas nem por isso pensavam em violência ou agiam com violência. Obviamente, este é um tema que ainda precisa ser melhor trabalhado, pois a falta de um bom repertório de leituras sobre o assunto, evidencia um certo grau de alienação dos alunos. Entretanto, já conseguem perceber que há mais que uma posição a defender.

O que se percebe, então, além do elemento memória analisado, é que há um pré-construído – sentidos pré-existentes que estão na sustentação do sentido sobre os jogos tanto em relação ao preconceito quanto na forma de compreendê-los na alienação de motivadores de comportamentos violentos. Nas palavras de Pechêux (1995, p.171),

[...] o pré-construído, tal como o redefinimos, remete simultaneamente ‘àquilo que todo mundo sabe’, isto é, ao conteúdos de pensamento do ‘sujeito universal’ suporte da identificação e àquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’.

Há no enunciado uma interpelação ideológica que garante que o que cada um conhece, pode ver ou compreender é que determina o que pode ser dito. No caso do preconceito, é compreender sobre que pré-construído se assenta esta noção.

Nesse sentido, foi a partir das leituras que aos poucos começaram a surgir ideias e necessidades de se aprofundarem no conhecimento do tema que estavam lendo.

Movidos, por vezes, pela curiosidade, o grupo que estudava o avião sentiu a necessidade de elaborar uma entrevista para ser feita com o piloto Sr. Sebastião (popular Tim Tim), no dia da visita ao aeroporto. Então, sem nossa interferência, os alunos se reuniram no contraturno e formularam um roteiro para a entrevista²⁸.

1.O avião tem freio?

²⁷ Em anexo.

²⁸ As questões foram transcritas conforme a elaboração dos alunos.

2. como o avião pousa com tanto peso?
3. o que sustenta o avião lá em cima?
4. quantas cilindradas o avião precisa para subir?
5. que tipo de combustíveis o avião precisa?
6. com o tanque cheio, quantos quilômetros por hora ele faz?
7. até que altura o avião pego?

Era importante, naquele momento, valorizar cada linha escrita, pois, como já dissemos, a maioria dos alunos não tinha nenhuma prática de escrita desta natureza. Contudo, é função da escola propiciar a prática da escrita e, dessa forma, em um outro momento nos reunimos e discutimos sobre as questões elaboradas e a possibilidade de acrescentar outras. Assim, reelaboramos as que já haviam sido produzidas e preparamos a entrevista. A correção foi realizada no grupo com uso do dicionário e orientações da professora através de um diálogo aberto.

Entendemos que o mais importante para nós, naquele momento, é que os alunos, diante do texto enquanto objeto simbólico, começam a produzir gestos de leitura, e já não tratavam o texto de forma indiferente, passando a vê-lo como lugar de produção de sentidos.

Sem embargo, no dia da entrevista, com as perguntas em mãos, os alunos ficaram tão maravilhados com o avião que o roteiro das indagações ficou de lado. Mas as perguntas aconteceram. O avião diante deles era algo que fazia sentido. O fato de se desprenderem do papel inaugura um acontecimento, pois um novo enunciado rompeu com o que estava posto, previsto e instaura um novo processo discursivo que os coloca na condição de autores. E esse deslocamento aconteceu porque os alunos nesse momento estavam noutra condição de produção. Resultado do trabalho com a leitura que a proposta propiciou. Entendemos que só podemos falar e perguntar quando já temos algum conhecimento sobre o assunto. Por outro lado, os alunos usaram seus celulares para fotografar e gravar aquele momento histórico nas suas vidas. E aqui uma observação: a relação com a escrita no papel é algo ressignificado hoje pelo celular.

Assim, os alunos que no início do projeto questionavam se não teriam mais aula de gramática, começavam a fazer uma experiência diferente nas aulas de Língua Portuguesa. E esses pequenos detalhes iam tecendo nossa proposta, de forma a produzir os efeitos de sentido esperados.

Contudo, vale ressaltar, aqui, que esse conflito em relação às aulas de Língua Portuguesa em sala de aula, manifestada por alguns alunos, nos faz perceber que aprender Língua Portuguesa para eles significava aprender gramática. Ou seja, aula de gramática

tornou-se sinônimo de Língua Portuguesa, e dentro do escopo “Língua Portuguesa” ler e escrever é um conteúdo a mais. O ensino da língua padece do efeito de uma memória que há anos sustenta nossa concepção de língua e, por conseguinte, do que concebemos como ensinar a ler/escrever.

Conforme as autoras Di Renzo e Durigon (2011, p.161),

Na escola, o sujeito se comporta conforme aquilo que lhe é ensinado, desta maneira, ele se vê capturado ideologicamente dentro de várias questões, tais como a valorização da linguagem de prestígio, a didática tradicionalista e o nivelamento do processo de aprendizagem de todos os alunos.

Assim, acomodados nesta prática, professores e alunos não conseguem perceber tais efeitos, pois estão presos a memória institucionalizada que não permite a “[...] constituição dos sentidos – o dizível, o repetível, as estabilizações, mas também os deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos[...]”. (PFEIFFER, 2003, p.102). Como consequência, tanto nós professores mas também nossos alunos, não avançamos para o lugar de autor. Permanecemos apenas como escreventes²⁹.

g) Sétima atividade: As palestras

A partir das leituras em andamento, quisemos propiciar um espaço de diálogo entre os alunos e os palestrantes a fim de oferecer-lhes condições de produção para aprofundar em sua história de leitura sobre os temas que estavam estudando.

Esta atividade se desenvolveu sincronicamente com outras, pois as palestras foram realizadas conforme a possibilidade de cada palestrante.

Enquanto alguns grupos realizavam suas leituras ou desenvolviam outras atividades, (preparação de slides, o seminário, cartazes etc.) um grupo ou outro participava de uma palestra. Cada grupo recebeu um palestrante para falar sobre o tema que estudava. Este foi um momento muito especial onde um profissional da área lhes apresentava uma reflexão sobre o tema, orientava o grupo nas atividades e esclarecia suas dúvidas.

As palestras tinham por objetivo propiciar um espaço de reflexão sobre os temas, onde alunos e palestrantes pudessem, além de trocar conhecimentos, perceber que há sentidos outros que funcionam sobre um mesmo dizer. Os alunos já haviam realizado algumas leituras e por isso podiam expor dúvidas, questionamentos e também conhecimento sobre o tema. Este momento revela um lugar especial de produção de sentidos possíveis.

²⁹ Aquele que apenas cópia.

Na palestra da prof.^a Joselaine Souto Hall Silva³⁰ que falou para o grupo *Gravidez na adolescência*, os alunos demonstraram ter um conhecimento significativo sobre o tema. Para a professora os alunos estavam bem embasados teoricamente, isto porque já haviam lido vários textos sobre o assunto. Sem embargo, na palestra o prof.^o Ms. Tiago Luis de Andrade³¹ juntamente com seu aluno Joarez Ikeno,³² que estudavam com o tema *Tecnologia: game, celular e meio ambiente*, observaram que a maior parte dos alunos que compunham os grupos *Games*, *O celular e Tecnologia e meio ambiente* demonstraram apenas curiosidade. Participaram desta palestra 12 alunos dos quais três interagiram fazendo perguntas ou contribuindo com algum conhecimento sobre o assunto³³. Podemos, então, compreender que a constituição de um arquivo de leitura não acontece de um dia para o outro, é preciso propiciar condições para ler, refletir e produzir sentidos.

h) Oitava atividade: Leitura de charges

Sugerimos, também, algumas charges para que os alunos fizessem uma leitura, considerando o que já haviam lido sobre o tema. Foram oportunizados vários textos para a leitura dos temas: pesquisa no laboratório de informática, textos selecionados por nós, palestras, livros e as leituras que eles mesmos buscavam para complementar.

Dessa forma, o desafio proposto aos alunos de trabalharem em suas próprias histórias de leituras através da constituição de um arquivo de leitura, remete-nos às condições de produção que propiciamos para que eles tivessem o que dizer, e também sobre o que escrever. Pois entendemos que se não há arquivo de leitura, não ocorre o gesto de interpretar.

A leitura das charges possibilitaria aos alunos interagir com os outros textos e a produzirem o seu próprio texto, pois segundo Orlandi (2008, p. 94) a heterogeneidade é fundamental, sendo

[...] O texto é **heterogêneo** (E. Orlandi, 1987) do ponto de vista de sua constituição discursiva: ele é atravessado por diferentes formações discursivas, ele é afetado por diferentes posições do sujeito, em sua relação desigual e contraditória com os sentidos, com o político, com a ideologia. O interdiscurso (memória) determina o intradiscorso (atualidade), dando um estatuto preciso à relação entre constituição/formulação caracterizando a relação entre memória/esquecimento e textualização. As diferentes formações discursivas regionalizam as posições do sujeito em função do

³⁰ Professora do Departamento de Enfermagem/UNEMAT.

³¹ Professor do Departamento de Ciências da Computação/UNEMAT.

³² Aluno de graduação do curso de Ciências da Computação/UNEMAT.

³³ Numa conversa informal os palestrantes forneceram essas informações à professora.

interdiscurso, este significando o saber discursivo que determina as formulações. A relação do sujeito com a memória se materializa na relação sujeito/autor, discurso/texto). (Grifo nosso).

Nesse sentido, nosso objetivo era observar se as leituras até o momento vivenciadas por eles propiciavam gestos de interpretação a partir das charges apresentadas.

Nas palavras de Orlandi (2008, p. 27), “Os gestos de interpretação são carregados de uma relação da língua com/sobre a língua – interpretar é dizer o dito – que entretanto aparece com grau zero do dizer, ilusão de uma relação direta das palavras com as coisas. [...] Nossa palavras falam com (outras) palavras”.

Assim, apresentamos aos grupos duas charges para que analisassem e escolhessem uma delas para relatarem os sentidos provocados neles enquanto leitores(aluno) dos textos. Ressaltamos que os alunos tiveram a total liberdade para expressarem os sentidos que o texto lhes pudesse sugerir. Portanto, cada grupo escolheu e analisou uma das charges propostas. Porém, observamos que o fato de ter que escrever interpretações, mais uma vez incomodou os grupos, devido à dificuldade de se expressarem pela escrita. Razão que explica porque sempre eram os mesmos colegas obrigados a passar para o papel as conclusões do grupo.

Esse imaginário de que *o outro é mais capaz do que eu*, muitas vezes se arrasta por toda a vida escolar dos alunos e se torna um empecilho, como se fosse um bloqueio. Quando a atividade é individual também não faz. Espera o professor passar no quadro ou faz cópia do colega. Dessa forma, sobre o ensino da língua escrita, compartilhamos da mesma reflexão que faz Durigon (2012, p.99):

[...] os sentidos dessas políticas de língua escrita constituem uma memória que retoma um imaginário de uma forma-sujeito que se submete à lei do Estado, que cumpre os seus direitos e deveres e estabelece uma certa ordem social, uma cidadania. Os sujeitos são *adaptados* de acordo com o interesse do Estado. Dessa forma, constitui-se, assim, uma sociedade disciplinarizada e individualista, que se utiliza da escrita para legitimar apenas um gesto de comunicação e expressão entre os indivíduos. Pensar esses dizeres como regularização de uma memória permite dar visibilidade aos processos de constituição de sujeitos que na relação com a língua, produz um imaginário de sociedade que sabe usar a língua e sabe sobre a língua, mas não sabe a língua. No nosso caso específico, sabe-se fazer exercícios, mas não se sabe a escrita.

Logo, o modo como as políticas de ensino de língua do Estado concebem a escrita, remetem a uma noção de escrita que significa reconhecer os gêneros textuais e suas características, saber gramática e realizar cópias, impondo uma prática mecânica do gesto de

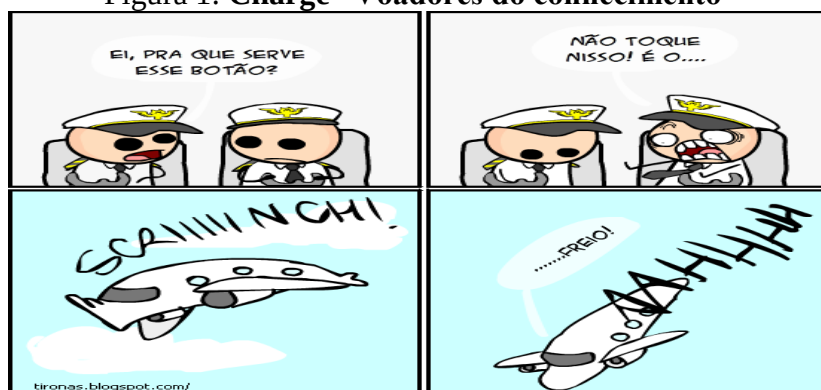
escrita que silencia o gesto de autoria e de significação do sujeito. Dessa forma, produz-se o efeito de um falso domínio da escrita e da língua, mas imaginariamente para o Estado a sociedade se constitui como letrada. (DURIGON, 2012, p.96).

Portanto, foram necessárias três aulas para a realização da tarefa. Nos grupos, às vezes não havia a colaboração de todos, pois sempre havia um componente ou outro que naquele dia e naquela atividade decidia deixar tudo para os demais colegas, e isso dificultou o trabalho daqueles que levavam a atividade a sério.

Por outro lado, nos grupos haviam sempre alunos que se demonstravam motivados e empenhados nas atividades. E também alunos que foram se transformando no decorrer das atividades como, por exemplo, citamos um aluno que sempre se demonstrava quietinho, que pouco falava, mas que tornou-se líder do seu grupo, incentivador dos outros colegas nas atividades. Alunos que não se expressavam nas aulas, começaram a compartilhar suas experiências de leitura e a contribuir com a reflexão do grupo.

Quanto às charges, o grupo “Voadores do conhecimento”³⁴ escolheu a seguinte:

Figura 1: Charge “Voadores do conhecimento”



Fonte: Google³⁵

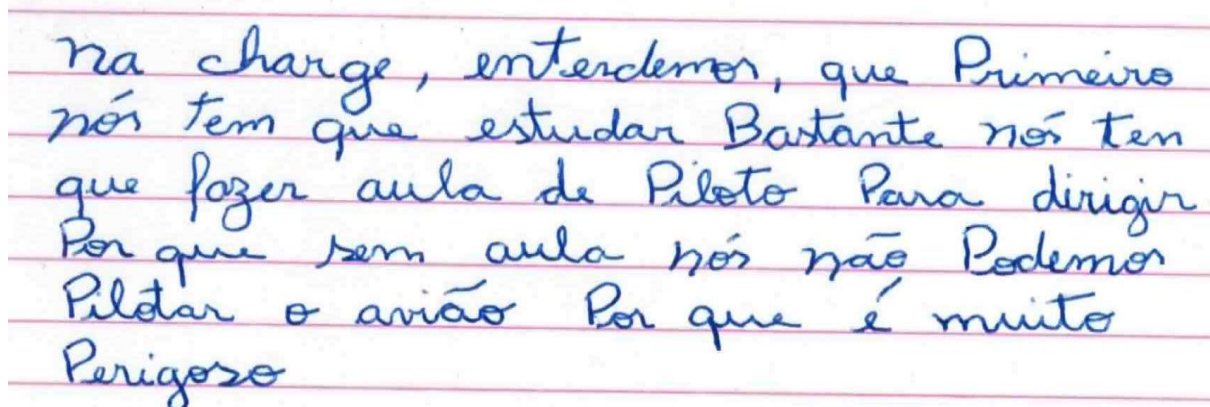
E escreveu:

³⁴ O grupo formado por 5 membros recebeu mais 2 componentes que não quiseram seguir no grupo do celular.

³⁵ Disponível em:

<<https://www.google.com.br/search?newwindow=1&biw=1093&bih=438&tbm=isch&sa=1&q=charge+avião>>

Acesso em: 05/11/14.



na charge, entendemos, que Primeiro
nós tem que estudar Bastante nós tem
que fazer aula de Piloto Para dirigir
Por que sem aula nós não Podemos
Pilotar o avião Por que é muito
Perigoso

Observando o texto, compreendemos que o grupo formula basicamente uma remissa: a formação do piloto como condição para poder pilotar o avião. Entendemos que na relação do texto charge com a escrita dos alunos houve um deslizamento de sentidos. Os alunos buscaram entender na opacidade da linguagem os sentidos, ou seja, diante do texto enquanto objeto simbólico produzem um gesto de interpretação. Conforme o que está escrito e o que a imagem revela, os alunos concluíram que para ser piloto é preciso ter formação, pois caso não a tenha, poderão cometer atos irresponsáveis.

O grupo consegue atravessar a superfície linguística das letras e da imagem, o que possibilitou chegar a essa formulação, pois poderia ser outra. Conforme Orlandi (2008, p. 65), “[...] o texto pode ser considerado como uma ‘peça’ no sentido de engrenagem. É uma peça que tem um jogo, jogo que permite o trabalho da interpretação, do equívoco”.

Nesse sentido, a autora também expõe o conceito de “variança” que conforme este princípio “[...] todo texto tem pontos de deriva possíveis, deslizamentos que indicam diferentes possibilidades de formulações”. (ORLANDI, 2008, p. 65).

O que é importante, nesse momento, é perceber que se nós professores de Língua Portuguesa estivermos inscritos em uma outra concepção de língua, nossa forma de acolher o texto do aluno será outra também. Ou seja, muitas vezes nós, enquanto avaliadores dos textos dos nossos alunos, primamos pelos erros ortográficos, pontuação, paragrafação, acentuação, começo, meio e fim etc., e desconsideramos o que de fato está sendo interpretado e escrito pelos alunos.

É considerando esses pequenos deslizes, esses pequenos focos de desconstrução – ainda que muito pequenos, mas valorizados por nós professores, é que os alunos poderão se colocar na posição de sujeito-autor. Por outro lado, entendemos que o nosso arquivo de leitura distancia-se do arquivo de leitura do nosso aluno, o que significa que seu gesto de interpretação se dará a partir deste “[...] campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre

uma questão”. (PECHÊUX, 2010, p.50). Ou seja, o aluno é sujeito a partir do seu próprio domínio.

Outrossim, somente olhar o texto na superfície literal do texto, diremos que não se trata de um bom texto, por isso ao corrigi-lo, apagamos por completo a iniciativa de autoria de nossos alunos.

O grupo “Games BR” escolheu a charge seguinte:

Figura 2: Charge “Games BR”



Fonte: Google³⁶

E escreveu a frase:

Isso é um vício normal entre os adolescentes

Nesta formulação, os alunos sintetizam a charge em apenas uma frase, uma expressão que possibilita pensar:– vício normal – Isto é, eles perceberam que o menino sai lá fora, mas continua jogando através da janela do quarto. Eles interpretaram, disseram de outro lugar - a de sujeito-leitor. Podemos dizer que os alunos produziram efeitos de sentido a partir da memória de arquivo, rompendo com o institucionalizado, pois “[...] algo fala (*ça parle*) sempre antes, em outro lugar e independentemente”. (PECHÊUX, 1995, p. 162). Que do texto poderiam dizer senão que o ato de jogar game é um vício normal? A interpretação. Importante pensarmos que os alunos do grupo estão inscritos noutra formação discursiva: jogar também é bom, ainda que do lado de fora.

Quando pensamos os modelos de provas que preparamos ou que somos submetidos a da Provinha Brasil, a Prova Ana, a Prova Brasil etc., nos deparamos com o problema da única resposta correta, apagando a possibilidade de se produzir sentidos novos.

Na AD, é o interdiscurso (memória discursiva) “[...] o conjunto de dizeres já ditos esquecidos que determinam o que dizemos, sustentando a possibilidade mesma do dizer”. (ORLANDI, 2008, p.59). Ao dizer “é um vício normal” entendemos que o aluno se reconhece na interpretação na qual se inscreve e que o uso dos jogos produzem uma certa dependência que resultou neste gesto de leitura.

No grupo “As sabidas da tecnologia” temos o seguinte texto:

Figura 3: Charge “As sabidas da Tecnologia”



Fonte: Google³⁷

E o grupo escreveu:

³⁷

Disponível

em:

<<https://www.google.com.br/search?newwindow=1&biw=1093&bih=438&tbm=isch&sa=1&q=charge+tecnologia+e+meio+ambiente>> Acesso em: 08/11/14.

na charge se interpreta pelo lado sentimental que a natureza cada vez mais está se acabando, sendo destruída ficando cada vez mais gradativamente afetada com isso, com a decadência da natureza com o fato dela estar cada vez mais poluída não é apenas a natureza que sofre, porque nós também iremos, acabar, morrer juntos por causa dos maus cuidados com a natureza que com o passar do tempo está cada vez mais sumindo. E na charge o mundo está se acabando por causa do desmatamento, e falta de higiene. A figura está representando o mundo e a vida das pessoas. A bolsa de sangue na figura está representando a falta de saúde e cuidados de nós seres humanos com o nosso mundo, com a nossa natureza, por que nós hoje em dia damos importância a tanta coisa sem importância e não cuidamos do que realmente nos importa e faz bem para a saúde.

Neste texto, as alunas trazem elementos interessantes como, por exemplo, o hospital, lugar onde as pessoas recebem tratamento, bolsa de sangue, curativos etc., e são atravessados por meio da memória, a dar outros sentidos a imagem da charge. Em consonância com esse fator, há também a construção de uma metáfora, pois os alunos enxergam a charge como uma metáfora: “[...] A figura está representando o mundo e a vida das pessoas”. Desse modo, estabelecem constantemente uma relação de semelhança do meio ambiente com a vida humana.

Além disso, podemos compreender que os saberes e conhecimentos construídos a partir das leituras parecem ter produzido efeito. Podemos observar que o grupo procurou introduzir o diferente no interior do mesmo. Consideramos os deslizamentos de próximo em próximo e que tornam os sentidos diferentes.

Vejamos:

Natureza se acabando

Natureza sendo destruída

Natureza(...) gradativamente afetada

Decadência da natureza

Natureza mais poluída

Natureza que sofre

Mundo se acabando

É uma construção onde os sentidos que circulam nos textos lidos pelos alunos e nas mídias se fazem presentes a cada formulação. Vários sentidos foram produzidos pelos discursos das alunas, como por exemplo: o fim da natureza; a ação de destruir a natureza “acontecendo”, dita pelo uso do verbo no gerúndio “sendo”; o uso do advérbio “gradativamente” que expressa a ideia do modo como ela está sendo destruída etc. É o repetível dando outro sentido. Nas palavras de Orlandi (2008, p. 24),

[...] Entretanto, há algo de ‘mesmo’ nesse ‘diferente’; pelo processo de produção de sentidos, necessariamente sujeito a deslizos, há sempre um ‘outro’ possível que constitui o mesmo [...] Dito de outra maneira, o mesmo também é produto da historicidade, já é parte do efeito metafórico. [...] Este deslizamento, a metáfora, própria da ordem simbólica, é o lugar da interpretação, da ideologia, da historicidade.

Percebemos outro elemento importante presente no texto, a noção de pré-construído. Conforme Gallo (2001, p.2),

Paul Henry propõe o termo “pré-construído”, para dar conta dessa presença do outro, que não é o outro enunciativo, nem o outro interdiscursivo, o primeiro, pontual demais, o segundo, amplo demais. O pré-construído é o outro do interdiscurso, circunscrito em uma região histórica e ideológica, delimitada no acontecimento do discurso.

Existe nas formulações sobre o texto da charge “meio ambiente” a preocupação com o meio ambiente, com a natureza que está acabando, com a vida e a existência do ser humano, da própria natureza e das pessoas etc., formulações que fazem parte de um pré-construído (interdiscurso) e que irrompe num novo enunciado (intradiscurso), efeito do interdiscurso. Daí o repetível na produção do texto, *reescriturar*³⁸ sentidos.

O grupo “Friends” apresentou o seguinte texto sobre a charge:

³⁸ Conceito apresentado por Eduardo Guimarães/UNICAMP.

Figura 4: Charge “Friends”



Fonte: Google³⁹.

E escreveu o texto:

Por que toda humanidade está sendo movida pelo celular e até moradores de ruas.

Nesta premissa, os alunos perceberam os efeitos de sentido da tecnologia que globaliza a todos, até os mendigos. Na expressão “toda humanidade”, o grupo percebe que as pessoas de maneira geral estão sendo afetadas pela tecnologia do celular. E, em “até moradores de ruas” os alunos interpretam uma relação social e entendem que a popularização da tecnologia envolve todas as pessoas da sociedade, independente da sua condição social.

Os alunos do grupo “Fazendo arte” iniciam a leitura fazendo uma descrição do que está representado na charge e logo depois produzem um gesto de interpretação dizendo que a arte é histórica e vem dos tempos da caverna.

³⁹

Disponível

em:

<<https://www.google.com.br/search?newwindow=1&biw=1093&bih=438&tbm=isch&sa=1&q=charge+celular>>

Acesso em: 06/11/14.

Figura 5: Charge “Fazendo arte”

Fonte: Google⁴⁰

Essa charge representa um
menino e um menino a
menino está acendendo a
fogueira e o menino
desenhando e isso significa
que a arte e Histórica vem
do tempo Da caverna por
isso a arte é bem conhecida
no mundo inteiro

No entanto, temos que considerar que foi preciso a orientação da professora na leitura, pois os alunos não conseguiam identificar e relacionar os elementos que apareciam na charge, como por exemplo: caverna, pintura nas paredes, período histórico etc., Como condição de estabelecerem uma relação com as leituras que estavam fazendo.

Percebemos nessa escrita, que os alunos se prenderam a literalidade do texto, apenas descrevem ou reproduzem o que estão vendo. Ou seja, uma repetição empírica, onde o sujeito está no interpretado e não historiciza. (PFEIFFER, 2003, p. 102). Apenas no final do texto, percebe-se alguns elementos como “arte e Histórica” (muito provável história), “tempo Da Caverna” e “a arte e bem conhecida no mundo inteiro” que parecem mobilizar alguns sentidos como a arte historicamente produzida. Entretanto, há visivelmente uma história de oralidade na sua formação como sujeito.

⁴⁰ Disponível em: https://www.google.com.br/search?q=charge+sobre+arte&es_sm Acesso em: 02/11/2014.

E, assim, mais uma vez entendemos que as condições de produção dos alunos fica prejudicada porque não têm um arquivo de leitura que funciona no momento de leitura, pois faltam textos outros para se interagir com a charge e por isso, não pode fazer sentido.

O grupo “Adolescentes pela vida” observou a imagem e escreveu:

Figura 6: Charge “Adolescentes pela vida”



Fonte: Google.⁴¹

A charge significa que o índice de gravidez na adolescência aumentou no Brasil e que cada vez mais precisa. É uma menina muito jovem que teve sua vida mudada por engravidar muito cedo. Em um dia ela tava brincando de Boneca e no outro com um filho no Braço. Isso ocorreu uma mudança muito cedo na sua vida.

Novamente observamos que os saberes e conhecimentos das práticas de leitura (memória de arquivo) realizadas pelo grupo começam a aparecer no texto. Outra consideração, também observada nos outros grupos, é os deslizamentos que ocorrem a partir da análise do texto (charge) enquanto objeto simbólico, possibilitando o acesso aos processos semânticos e seus efeitos de sentido: “Em um dia ela tava brincando de Boneca e no outro

⁴¹ Disponível em: <<https://www.google.com.br/search?q=charges+gravidez+na+adolescencia>> Acesso em: 10/11/14.

com um filho no Braço”. Ou seja, os alunos perceberam que a imagem mostra um deslocamento do momento em que a menina brincava de boneca e outro em que ela já aparece com o filho nos braços. E os alunos entendem que o espaço de tempo entre esses dois momentos é relativamente curto, já que usam a expressão “em um dia ela tava princando de Boneca e no outro com um filho no Braço”.

Além disso, os alunos usam a palavra “precosse”, entendendo o funcionamento dela dentro desse contexto. Isso explica porque a mudança foi tão rápida na vida da menina, ou seja, a experiência de mãe começou muito cedo. Dessa forma, “[...] deparamos com um leitor que produz alguns deslizamentos de sentido em sua prática de leitura, os quais são responsáveis por efeitos de sentido diferentes”. (INDURSKY, 2010, p. 172-173).

Neste caso, temos uma leitura que é da ordem de uma paráfrase discursiva. Aqui o aluno/leitor, em seu trabalho com a leitura, “[...] introduz o diferente no interior do mesmo trazendo o discurso-outro”. (INDURSKY, p. 173). Ou seja,

[...] A paráfrase representa o retorno aos mesmos espaços do dizer. Produzem-se diferentes formulações do mesmo dizer sedimentado. A paráfrase reproduz o dizer estabilizado, sedimentado, previsível. Para o aluno, parece significar o velho, o sem importância, porque ignora que a paráfrase é fundamental como um ponto de partida [...]. (MANOEL, 2003, p. 70).

Assim, na sua relação com a leitura do texto, os alunos não só reproduziram o que leram, mas também produziram. Para Indursky (2010, p.173), trata-se de uma outra forma de leitura produzida por um leitor inscrito na função-leitor.

É importante pensar que a escrita supõe determinadas condições de produção e a oralidade outras. Para que o aluno escreva é necessário que ele se aproprie da língua. Segundo Di Renzo e Durigon, “O problema da produção da leitura/Interpretação entre os alunos não está na ausência de sentido, pois todo leitor atribui algum sentido ao texto, e sim na dificuldade de constituição/construção de sentidos diante de alguns textos”. (2011, p. 159).

i) Nona atividade: Seminário

Depois de trabalharem a leitura dos temas através de diversos textos, charges, palestras, vídeos etc. em 16 aulas, os alunos se reuniram no contraturno para prepararem o seminário que tinha como objetivo socializar os conhecimentos produzidos pelos grupo, ao mesmo tempo em que exerciam a prática oral, ou seja, a oralização de textos escritos.

Nesse momento, nos reunimos com os grupos separadamente, para melhor lhes atender e com eles fomos construindo o texto a partir das ideias que consideravam mais relevantes para o conhecimento da turma. Os alunos também selecionaram imagens para colocá-las nos slides. Não foi uma tarefa fácil, primeiro porque os alunos não tinham a prática de prepararem slides e segundo porque a maioria não sabia usar o programa e tinham dificuldades de digitação. Porém, todos concluíram esta primeira parte do trabalho e depois fizeram um breve⁴² ensaio da apresentação.

No primeiro momento da atividade foi tudo novidade e isso ajudou os grupos prepararem com responsabilidade as apresentações, apesar de que alguns alunos não compareceram. Porém, no momento da apresentação alguns alunos não se sentiram à vontade ou não estavam seguros do que iriam apresentar, o que depois foi avaliado conforme o contrato de cooperação.

Cada grupo apontou várias observações sobre a apresentação do seminário. Os alunos reconheceram a falta de leitura de alguns colegas, posto que na hora da apresentação apenas leram o trabalho, mas não conseguiram oralizar sobre o tema, ou seja, colocar na fala o texto estudado, oralizar o texto escrito. Outros observaram que alguns componentes do grupo faltaram com a responsabilidade, pois no momento da preparação, quando se reuniram no contraturno para a elaboração dos slides, alguns não compareceram. E mesmo depois de dividirem as tarefas, alguns não se prepararam conforme combinado. Houve também aqueles que na apresentação deixaram de comparecer ou não quiseram apresentar. Entretanto, o gesto de alguns grupos também de se proporem a retomar algumas leituras para novamente reapresentarem os seminários foi significativo neste contexto, pois se responsabilizavam pelo dizer.

Dessa forma, para que ninguém se sentisse na obrigação de apresentar, deixamos os grupos livres para reorganizarem as falas. E, assim, nós procuramos tornar o seminário o mais prazeroso possível.

O seminário aconteceu na sala de vídeo da escola, embora acompanhado por alguns transtornos, efeitos do fato dos alunos não terem a prática de desenvolver seminário. Alguns alunos conversavam no momento da fala dos colegas, outros mexiam no celular; foi preciso orientá-los novamente até que em quatro aulas terminamos todas as apresentações.

Diante destes fatos, concluímos que a indiferença em relação ao seminário ou mesmo a resistência por parte de alguns em participar da atividade, são os efeitos de sentido

⁴² O tempo já estava no limite, faltavam três semanas para o fechamento das atividades do ano letivo.

produzidos por uma prática de ensino de Língua Portuguesa que não tem significado na vida deles. O aluno não se coloca como autor de sua fala, de seu texto porque sabe que sua forma de compreender um determinado assunto pode não ser a correta ou a que o professor espera que seja. Então, ele prefere não arriscar e apresenta como argumento: “eu não sei falar”, ou “eu tenho vergonha de falar”.

Por essa razão, o imaginário que se constituiu do professor é o daquele que fala correto, que sabe a língua e que tudo conhece sobre os saberes da escola, sendo ele a voz da academia. Imagem que “[...] se constituiu nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições”. (ORLANDI, 2010, p.42). E remete a um imaginário que assombra até hoje nossas salas de aula. Conforme Di Renzo e Durigon (2011, p. 165),

[...] ao pensarmos na relação do sujeito-aluno com a leitura e escrita em sala de aula, percebemos que a prática oferecida pela escola, e legitimada pelo plano de aula elaborado pelo professor, é individualizante [...] Ou seja, pelas atividades propostas se produzem sujeitos funcionais, homogêneos, não autores. Dessa forma, o aluno é assujeitado às políticas linguísticas, ao que a escola impõe, ele não produz outros sentidos senão aqueles impostos pelo instrumento de ensino.

Para tanto, é ao professor a quem se designa a tarefa de “ensinar”. Nas palavras de Di Renzo (2012, p. 146), “O trabalho ideológico da escola, segundo Althusser, não está no que se ensina, mas na forma como se organiza e faz o ensino”.

Portanto, somos interpelados a desconstruir a imagem do professor autoritário e a propor novas práticas de “ensino” de Língua Portuguesa que possibilitem aos alunos estabelecerem uma nova relação com a língua, tanto na leitura quanto na escrita. Assim, entendemos que este não é um trabalho para obtermos resultados mais expressivos em apenas 2 ou 3 meses, mas que é necessário fazê-lo por todo um percurso escolar.

j) Décima atividade: O documentário

Para concluir as atividades, propomos fazer um documentário cujo objetivo era registrar as etapas do projeto, em especial, os relatos da experiência de leitura vividos pelos alunos e por nós que também vivenciamos cada momento da construção da proposta até a sua finalização.

Primeiramente, conversamos sobre o que era um documentário e passamos a assistir um vídeo sobre uma pista de *skate*⁴³ de Piracicaba/São Paulo. Os alunos não conheciam o que era um documentário e quando assistiram ao vídeo ficaram motivados para as gravações.

Antes, porém, os alunos receberam um termo de consentimento livre e esclarecido para que os pais ou responsáveis pudessem tomar conhecimento desta atividade e autorizassem a participação deles.

Para iniciar as gravações, fizemos uma conversa para formular algumas impressões, dificuldades e experiências. Ao todo somamos 07 falas. Depois disso, de maneira espontânea, alguns alunos se prontificaram para fazer a gravação das falas e de algumas atividades desenvolvidas por eles. As gravações com a participação dos alunos aconteceram na última semana de aula quando os alunos já haviam concluído e apresentado suas atividades. É importante ressaltar que, para a gravação do documentário, contamos apenas com a participação dos alunos interessados.

Os alunos que participaram tiveram uma experiência significativa. Para a maioria que participou da atividade de gravar pareceu-lhe uma atividade interessante e ao mesmo tempo divertida, e perguntavam a todo o momento, se teríamos mais alguma coisa para gravar. Assim, fomos construindo nosso documentário como instrumento de registro e divulgação dos resultados alcançados com a experiência de leitura que fizemos.

Após termos discutidos com eles o formato o documentário ficou organizado da seguinte maneira:

1. Projeto: “Novos gestos de interpretação: o desafio de ensinar a ler”.

Sob a Orientação da Prof.^a D.^a Ana Maria Di Renzo/UNEMAT-Cáceres-MT

2. Diretor e Redator: Prof.^a Eliane Cristina Dalcico e alunos do 8º ano.

3. Apresentadores:

Prof.^a D.^a Ana Maria Di Renzo/UNEMAT

Prof.^a Eliane Cristina Dalcico

4. Entrevistados:

Alunos: Alexia M^a dos Santos Farias, Ana Lúvia de O. P. do Nascimento, Eduarda de Souza Para, Eliza Cristina Martins Santana, Evelly Victoria Cardoso, Ezequiel do Espírito Santo Almeida, Luiz Carlos Antelo da Silva, Marlon Gama de Oliveira, Rayelly Gonçalves Ribeiro, Rodrigo Rodrigues de C. Barbosa e Victor Vinícius do Espírito Santo Silva.

5. Diretor da arte: Paulo Cesar Ourives.

⁴³ Em anexo: O espírito do lugar’ Pista de Skate da rua do Porto Piracicaba.

6. Diretor de imagem e Câmera: Paulo Cesar Ourives.

O documentário tem início com a nossa fala e nosso propósito é apresentar a teoria e a metodologia utilizada no projeto. A seguir, tem-se a fala de alguns alunos que relatam como aconteceu o processo das práticas linguísticas e narram sobre a experiência de leitura que vivenciaram. Contém também algumas fotos, vídeos sobre o momento em que desenvolvemos algumas atividades, compostas por diversos textos como: a paródia, poema, pintura, panfleto, roda de conversa, seminário. Vale ressaltar, que estas atividades foram realizadas ao término das práticas linguísticas e são criações de autoria dos grupos.

3.3 Outras práticas de leitura

Ressaltamos que nossa proposta de prática de leitura foi elaborada com o propósito de propiciar aos alunos uma nova relação com a leitura, em especial, nas aulas de Língua Portuguesa, razão pela qual era preciso que as aulas funcionassem numa outra concepção de língua, sujeito e sentido, o que exigia uma outra dinâmica. Portanto, muitas atividades não se encaixam em etapas estruturais como era de costume, pois foram acontecendo conforme o desenvolvimento das atividades, de maneira intertextual. Conforme as atividades iam sendo desenvolvidas, os próprios grupos sugeriam outras práticas de leitura.

Por exemplo, o grupo *Fazendo arte* focalizou sua leitura no pintor francês Vincent Willem Van Gogh (1853/1890) porque queria estudar a pintura de quadros. Sugerimos através de um texto vários pintores dessa época e, ao escolherem Van Gogh, os alunos iniciaram a leitura com a autobiografia do pintor, depois leram um pouco sobre o período histórico e também sobre suas principais obras.

Enquanto o grupo se dedicava a essas leituras, entramos em contato com o artista plástico Benedito Amaro Dias (Cuiabá-MT, 1961), radicado em Cáceres, que ensina arte na UNEMAT, possibilitando a 04 alunos a oportunidade de conhecer a arte bem de perto, vivenciando a experiência como pintores também.

No entanto, apenas 03 alunos do grupo quiseram participar e todas as terças-feiras eles faziam as aulas no Museu do Índio/UNEMAT, que no total somaram-se 05 aulas.

Um fato curioso que destacamos neste grupo, é que no momento de fecharmos as tarefas para o término do ano letivo, os alunos decidiram fazer a pintura de uma tela, considerando o que tinham aprendido nas aulas com o artista Amaro Dias. Escolheram, então, a tela “Os girassóis” de Van Gogh. Quando terminaram o trabalho, quiseram apresentá-lo aos colegas.

Para nossa surpresa, um dos componentes que apresentava baixa estima, dificuldades de expressão na sala de aula, leitura no nível da soletração e com problemas no reconhecimento de algumas letras do alfabeto, foi o aluno que mais se destacou. Desse modo, Além de desenhar a tela, ajudou a pinta-la e, no seminário, quis ler uma frase do texto⁴⁴ que elaboramos juntos para a apresentação do quadro.

É muito importante ressaltar aqui sobre as condições de produção de leitura. Nossa preocupação constante era a de modificá-las, para desenvolvermos “[...] as formas de leituras mais adequadas e mais consequentes”. (ORLANDI, 2003, p. 2002).

Assim, diversos materiais foram sendo disponibilizados para cada grupo. No caso deste grupo, além do curso de pintura, os alunos assistiram a vídeos relacionados à história e a vida de Van Gogh, observaram imagens dos quadros que o pintor produziu, leram textos etc. Nosso propósito era que eles também constituíssem um arquivo de leitura que lhes dessem condições de dizer sobre o tema. Para Orlandi (2012, p. 114), “A leitura é produzida em condições determinadas, ou seja, em um contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”.

Sabemos o quanto a escola não se preocupa com as condições de produção de leitura dos alunos, apenas reduz suas preocupações em torno dos erros ortográficos, da apropriação gramatical, do completar exercícios, de se apropriar dos elementos que constituem um determinado gênero textual etc., e, assim estes fatores acabam sendo os únicos aspectos para os quais ela (Escola) consegue inculcar, principalmente as atividades avaliativas.

Nessa perspectiva, cabe a nós professores pensarmos primeiro nas condições de produção de leitura ou de escrita, que propiciamos aos nossos alunos para a constituição de sujeito-leitores e sujeito-autores. Nas palavras de Silva (2009, p. 34),

[...] a realização da autoria se dá na relação com leitor que busca compreender o texto pelos sentidos já inscritos na memória discursiva. A leitura, a seu turno, inscrita na memória discursiva que pressupõe imaginariamente a completude dos sentidos, é o lugar que deixa entrever a instauração de uma previsibilidade da interpretação no processo de constituição da autoria.

Assim, a partir dos textos lidos, os alunos reuniram num pequeno texto, alguns pontos que consideraram relevantes para a apresentação do quadro aos colegas da sala.

Sobre a obra “Os girassóis” de Van Goh:

⁴⁴ O texto apresentava ideias interessantes sobre a obra que tinham pintado.

Van Gogh é conhecido como o pintor dos girassóis. Nele o artista apresenta o violento contraste de cores complementares, o azul e o amarelo-alaranjado. Girassóis simbolizam fecundidade e vida.

Em Paris o artista descobriu a cor. Em Arles no sul da França descobriu a luz.

Pintou em 1888 “Os girassóis” em Arles, na intenção de receber em casa o grande amigo Gauguin.

Os girassóis eram pintados com apenas uma gama de cor: o amarelo e algumas linhas vermelhas e azuis. Ou seja, utilizava principalmente as cores primárias.

Para o pintor o amarelo representava a amizade e a esperança. O desabrochar das flores, simbolizava a gratidão.

“As telas dizem o que não pode ser dito em palavras”. Van Gogh

Figura 7: Pintura realizada em tela pelo grupo Arte no século XIX. Representa a obra Os girassóis – Van Gogh.



FONTE: Arquivo da Autora.

Com o grupo *As sabidas da tecnologia*, participamos de um evento na Praça Barão nas margens do Rio Paraguay. Era o lançamento da primeira cartilha sobre os pássaros do Pantanal – “Conhecer para preservar” elaborada pelo Projeto Bichos do Pantanal da rede Municipal de Educação. Neste evento, as cartilhas foram entregues no Barco escola, pela Secretária de Educação do Município, Professora Mestra Nelci Eliete Longhi que é coordenadora de Educação Ambiental do projeto, acompanhada dos demais organizadores.

Foi um momento interessante para o grupo, pois os alunos tiveram a oportunidade de conhecer sobre um projeto de preservação do meio ambiente principalmente voltado para o nosso pantanal.

Ao retornar para o estudo de grupo, as alunas fizeram algumas considerações sobre o que viram no evento: a divulgação da cartilha, a importância dos passáros no pantanal, quem são esses pássaros que habitam este lugar etc. Além disso, outra coisa chamou a atenção do grupo. Na praça Barão, às margens do Rio Paraguai, havia muito lixo exposto na rua, um amontoado de latinhas de cerveja e papéis. E a partir do evento, as alunas decidiram fazer alguns panfletos⁴⁵ com o tema “Meio ambiente e escola” por acharem que na escola há muito desperdício de papel, merenda e pouco zelo com o ambiente da escola.

Sendo a escola lugar de “ensino” e também de educação, as alunas observaram que as atitudes dos alunos não estavam de acordo com o ambiente escolar. Conforme Orlandi (2010, p.42), “[...] O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não ‘brota’ do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são dirigidas”. Isso nos leva a pensar sobre quais os sentidos que estão sendo produzidos na Escola, e o que está sendo dito pelos alunos através desta interpretação quando relacionam ambiente e escola.

Mais uma vez é preciso considerar as condições de produção. Não está no ato em si de jogar o papel no chão o sentido da afirmação: “falta de educação”, nem tampouco no sujeito em si. Ao contrário, diz da compreensão que o processo formativo produziu na relação entre ambiente e sociedade, em que os sujeitos são autores. Sem embargo, são questões muito mais profundas, pois nas palavras de Di Renzo e Durigon (2011, p. 161), “[...] A instituição Escola não é apenas um lugar de adquirir conhecimento, mas também um lugar de controle, uma vez que ela é ‘um dos mais complexos aparelhos políticos’ de (trans) formação da sociedade”. Logo, podemos pensar sobre a maneira como a formação está sendo conduzida por nós: professores, gestores e toda comunidade educativa. Que efeitos ela tem produzido na relação com a sociedade? Que imagem de Escola temos construído?

Nesse sentido, as alunas se reuniram e escreveram 05 dicas que lhe pareciam mais urgentes para melhorar a qualidade do ambiente escolar.

1. Manter as salas limpas e organizadas;
2. Não jogar papéis de bala e outros no chão da sala;

⁴⁵ Panfleto em anexo.

3. Na hora do recreio, ao comprar seu lanche, descarte seu lixo nas lixeiras que encontramos no pátio;
4. Não desperdice o lanche da cantina;
5. Não deixar as torneiras abertas para não desperdiçar ou acumular água.

O grupo, através das leituras, percebeu que era preciso falar sobre esta realidade. As alunas se sentiram interpeladas por essa realidade, ou seja, interpeladas em sujeito pela ideologia para produzirem o dizer, conforme Orlandi (2010, p.46), e sentiram a necessidade de falar. Há um gesto de leitura que atravessa esse dizer pois, “Os dizeres não são como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...]”. (ORLANDI, 2010, p. 30). Esta interpelação, as posições discursivas das alunas que enunciaram, são determinados pela ideologia, conforme as condições de produção em que ocorreram.

Para a elaboração do panfleto, nós orientamos da maneira mais simples possível sua confecção e fotocopiámos alguns exemplares para que colocassem nos murais das salas de aula. O grupo, então, se dispôs a passar em todas as salas da escola⁴⁶ para falar do trabalho e assim apresentavam as leituras que tinham realizado sobre Tecnologia e Meio Ambiente, falavam das dicas e um exemplar do panfleto era fixado no mural da sala.

A fala das alunas agora eram paltadas pelas leituras que haviam realizadas, as condições de produção agora eram outras e propiciavam a produção de sentidos, assim como a se fazerem entendidas, pois atuavam como sujeitos-leitores.

O grupo foi muito bem acolhido pelas turmas e professores da escola. Inclusive receberam elogios e sugestões para processegurem com o trabalho. As alunas ficaram muito entusiasmadas com as sugestões, porém como era a última semana de aula, a proposta deveria continuar no próximo ano letivo.

Consideramos este trabalho como um resultado das condições de produção de leitura propiciadas nas práticas de linguagem e, conseqüentemente, da mudança de nossa prática de “ensino” de leitura em sala de aula. Reconhecemos que estabelecemos uma nova relação professor/aluno e também com a Língua Portuguesa. Assim, o desfecho dessa prática linguística nos permitiu compreender

[...] o trabalho da interpretação como o lugar da possibilidade de o sentido não ser somente aquele que já está estabelecido mas também o espaço de

⁴⁶ O grupo passou por todas turmas do período matutino: da alfabetização até o 9º ano.

abertura para a constituição histórica dos sentidos. O funcionamento discursivo dessa prática deixou entrever o atravessamento do lugar ‘marcado’ da leitura pela constituição da autoria na produção e na historicidade dos sentidos, na identificação dos sujeitos-leitores na função-autor, ao se sentir *autor*(izado) a pensar, atribuir sentidos para os seus objetos de leitura e a inscrever esses sentidos na memória do dizer. (SILVA, 2009, p. 38).

O grupo *Voadores do conhecimento* também experimentou algo fascinante. Este grupo iniciou com 06 componentes e depois de algumas aulas 02 integrantes do grupo *Friends* vieram formar a equipe somando um total de 08 participantes.

Na elaboração das questões para a entrevista com o Sr. Tim Tim, apenas 05 alunos participaram⁴⁷.

No aeroporto, o piloto Sr. Sebastião (popular Tim Tim) nos levou para a garagem onde estavam os aviões. Retirou uma das aeronaves, abriu-a e apresentou-a aos alunos. Também permitiu que eles pudessem observá-la mais de perto. Ao observarem, começaram a fazer perguntas, mas como escrever é uma das maiores dificuldades dos alunos, a entrevista foi gravada pelo celular e uma câmera fotográfica pelos alunos. Por outro lado, as questões elaboradas foram ressignificando diante do encantamento dos alunos frente ao avião e outras questões surgiram. Desse modo, perguntavam:

1. Senhor Tim Tim, quanto tempo é piloto?
2. E na sua experiência o que o senhor acha de pilotar avião?
3. O senhor fala inglês?
4. Mas o senhor sempre quis ser piloto de teco-teco?
5. Que tipo de combustível é utilizado?
6. O combustível para avião é misturado?
7. O senhor já caiu com o avião?
8. E quando caiu perdeu a carteira de saúde⁴⁸?

No processo de oralização da escrita (discurso oral pautado no texto escrito/entrevista) o grupo determinou essas formulações, selecionadas dentre outras possíveis já inscritas na memória discursiva, ou seja, pela busca de sentidos anteriormente ditos. Nesse sentido:

⁴⁷ A elaboração aconteceu no contraturno.

⁴⁸ CCF - (Certificado de Capacidade Física).

[...] a realização da autoria se dá na relação com o leitor que busca compreender o texto pelos sentidos já inscritos na memória discursiva. A leitura, a seu turno, inscrita na memória discursiva que pressupõe imaginariamente a completude dos sentidos, é o lugar que deixa entrever a instauração de uma previsibilidade da interpretação no processo de constituição da autoria. Nessa perspectiva, o trabalho de interpretação revela um sujeito-leitor que se identifica no lugar que lhe é reservado, o espaço da repetição dos sentidos preestabelecidos e a busca da sua unicidade e completude do dizer. (SILVA, 2009, p. 34).

Depois de algumas destas perguntas, o piloto os convidou para um pequeno voo de avião. Foi uma surpresa. Rapidamente entraram na aeronave e partiram. No alto, foram perguntando outras curiosidades em decorrência de vê-lo pilotando: Para que isso? Para que aquilo?

Os alunos voltaram animados para os trabalhos em sala e contagiaram os outros três que não fizeram a experiência no aeroporto. O grupo se reuniu, fez um cartaz e preparou uma fala para apresentar. Diferente da participação no seminário anterior, os alunos se sentiram preparados para falar sobre o assunto e inclusive quiseram apresentar para uma outra turma da escola e foram para o 6º ano, além de apresentar para a própria turma. Como podemos ver, as condições de produção dos alunos começam a mudar e a leitura começou a fazer sentido.

Da mesma forma, o grupo “Adolescentes pela vida” quis preparar outro seminário com o objetivo de falar para outras turmas, além de escreverem uma peça de teatro, mas o tempo foi ficando curto e não puderam concluir o trabalho. Porém, elaboraram uma paródia e apresentaram para a turma. É uma paródia temática e leva o mesmo título da música de Luan Santana: **“Tanto faz”**.

Já fazem oito meses
A janela aberta
O quarto escuro
A lua me desperta
Eu tô aqui sentindo falta de você
Já vi todos os filmes
Li todos os livros
E eu tô aqui esperando um filho seu
E tudo porque a gente não pensou
E agora me pergunto
Como isso aconteceu?
Não sei pra onde vou
O meu pensamento te segue
Minha saudade te persegue
O meu amor não envelhece
Você não sai da minha mente
É que você não entende
A minha vida mudou demais

Eu quero é vocês
 Eu amo vocês dois
 Mas pra ele tanto faz, tanto faz...

Entendemos a paródia como um efeito de linguagem que existe desde a antiguidade e funciona como uma nova maneira de ler o convencional. E, ao tomarmos a linguagem discursivamente, segundo Orlandi (2010, p.36), “[...] é difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente”.

Orlandi trata essa questão considerando que todo funcionamento da linguagem ocorre na tensão entre processos *parafrásticos* e *polissêmicos*. Para a autora em todo dizer permanece algo, *o dizível, a memória*. E assim, temos os processos parafrásticos, onde se produzem “diferentes formulações do mesmo espaço do dizer”. (ORLANDI, 2010, p.36).

Podemos dizer que ao escrever uma paródia produz-se um efeito de deslocamento, pois um elemento possui a memória de dois, ou seja, o dito tornado-se outro. A polissemia rompe com os *processos de significação* e joga com o *equívoco*. (ORLANDI, 2010, p.36).

A intertextualidade se dá como um desvio total em relação a um texto original, pois torna o texto diferente do original subvertendo sua estrutura ou sentidos. Assim, podemos dizer que há nisso um gesto inaugural de autoria que atravessa o texto original, dando origem ao diferente: a paródia.

Como um exemplo de intertextualidade, temos a expressão “tanto faz” que os autores da paródia mativeram. A expressão ainda que conserve a sua estrutura, na paródia é ressignificada, ou seja, aparece com sentidos diferentes. É por isso que em AD, dizemos que “[...] a língua se inscreve na história”. (ORLANDI, 2008, p.27).

O grupo “Friends” criou um poema, utilizando basicamente as funções do aparelho celular.

Funções do celular

Liga
 Desliga
 Recarrega
 Descarrega
 Faz ligações
 Rejeita ligações
 Silencia
 Vibra
 Toca
 Toca música
 Manda mensagens
 Apaga mensagem

Recebe imagens, músicas, vídeos
 Rejeita tudo também
 Tira foto
 Filma
 Baixa aplicativos
 Desinstala aplicativos
 Com tantas funções
 Já não acompanho tantas distrações

Da mesma forma, o grupo apresentou o poema e depois o fixou no mural da sala. Oralmente, após a apresentação do poema, observamos com os alunos os verbos, o modo verbal e outros elementos como a rima e a antítese que tem a finalidade de construir o sentido a partir do confronto entre ideias opostas.

No entanto, mais que refletir sobre estes elementos da estrutura do poema, primamos pelo gesto de autoria que o grupo produziu. No processo de produção do texto (poema), ou seja, da textualização está presente mais que um locutor ou um enunciador, há um sujeito e suas condições de produção. Assim, nas palavras de Orlandi (2008, p.113),

[...] Ao considerar que há função-autor desde que haja um sujeito que se coloca na origem do dizer, produzindo efeitos de coerência, não contradição, progressão e fim, a produção imaginária da unidade passa a ser um dos efeitos dos mais importantes da função-autor, pensando a tomada da palavra pelo sujeito no seu cotidiano.

Temos, assim, um gesto de autoria, onde o sujeito (aluno), para se constituir autor, precisa primeiro apropriar-se da língua. E para que ela faça sentido “[...] é preciso que a história intervenha. E com ela o equívoco, a ambiguidade, a opacidade, a espessura material do significante”.(ORLANDI, 2007, p. 67). Logo, o gesto de interpretação não pode ser qualquer um, pois é necessário considerar a memória que se desdobra em dois aspectos: arquivo e o interdiscurso (*o dizível, o repetível, o saber discursivo*). O primeiro entendido como *memória institucionalizada* e o segundo como *memória constitutiva*. (ORLANDI, 2008, p.67).

Assim, os alunos ao constituírem um pequeno arquivo de leitura, conhecimentos sobre o tema, puderam através do poema, produzirem efeitos de sentido. Para Orlandi (2008, p. 70), “[...] O sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso, ele historiciza seu dizer”.

Dessa forma, podemos afirmar que o grupo ressignificou o celular por meio do poema e com isso ressignifica a língua. Eles resignificaram as palavras pelo que já foi dito – pré-

construído, ou seja, aquilo que estava escrito sobre o tema e agora dizem com outras palavras por meio do poema.

O grupo “Games BR”, decidiu expressar-se através de um **cartaz**. Fizeram o desenho de um dos primeiros personagens dos jogos eletrônicos: o *MINECRAFT*⁴⁹.

Nas palavras de Fedatto (2009, p.51): “A leitura também se faz presente na relação com materialidades que não a verbal. Ler é produzir sentido na e pela língua, imagem, sonoridade”.

Figura 8: Cartaz produzido pelo grupo “Games BR”



Fonte: Arquivo da Autora.

E depois, em poucas palavras, escreveram algumas características do jogo:

"Ele vive num mundo sozinho, e para ele sobreviver ele precisa coletar pedras, diamantes e comida Mas só que existem bugs no mundo dele que casualmente o matam.

Neste texto, observamos que os alunos permaneceram presos à literalidade, havendo apenas um exercício mnemônico e repetições formais que não historiciza os sentidos. Compreendemos que ao longo do percurso escolar dos alunos, e neste caso alunos do 8º ano, a prática de “ensino” de leitura não propiciou que eles construíssem uma história de leitura. E

⁴⁹ *Minecraft* é um jogo eletrônico tipo sandbox e independente que permite a construção usando blocos dos quais o mundo é feito. Foi criado por Markus "Notch" Persson. O desenvolvimento de Minecraft começou por volta do dia 10 de maio de 2009.

desconstruir um imaginário de aula de Língua Portuguesa que privilegia a gramática, exercícios de repetição, memorização e cópia etc. e que, de certa forma, coloca alunos e professores numa zona de conforto, não acontece da noite para o dia.

Por outro lado, nosso papel de professor precisa também ser repensado. Ainda nos colocamos como o cientista que possui o saber, porém estamos na escola para ensinar. E o nosso aluno, não é aquele que não sabe, mas é um sujeito que na relação com a língua, se constitui como autor.

Nossa prática de ensino de língua tem se caracterizado numa prática mecânica do gesto de ler e escrever. Na sala de aula, ditamos aos nossos alunos como deve ser a leitura (sentido único) e a escrita (respostas corretas). Nesse sentido, o gesto de autoria é silenciado ano após ano. Para Orlandi (2003, p.31), “[...] O que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe: a isso se chama escolarização.”

O que nos resta é refletir, pois se desde o início da vida escolar, começássemos por:

Problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a se colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem. Perceber que não podemos estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano do signo. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar. (ORLANDI, 2010, p. 9).

Dessa forma, tudo seria diferente, pois a entrada no simbólico daria aos sujeitos alunos outra condição: a de perceber o político na língua.

Assim, entendemos que a escola é o lugar propício para a produção do conhecimento científico, porém sustentada numa outra relação com a língua, e com os sujeitos que a ensinam. É assim, lugar também de interpretação. Como professores de Língua Portuguesa nossas aulas deveriam ser verdadeiros laboratórios da língua, onde os alunos pudessem fazer experiências de leituras que os levassem ao delírio e ao prazer de enxergar aquilo que não se pode ver através dos olhos da literalidade. Nas palavras de Orlandi (2012a, p.10), “A leitura, portanto, 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”.

Para Cauduro (2007, p.82), a finalidade das práticas de leitura e escrita é a produção de sentido. Assim, segundo a mesma autora: “[...] Se a escola assim trabalhar, colocando em

primeiro plano a produção de sentidos, não seria tão desinteressante a aprendizagem dos aspectos formais da língua, como costuma ser para os alunos”.

Dessa forma, propor o “ensino” de leitura numa perspectiva discursiva requer que nós professores, revisitemos nossa concepção de língua, sujeito e leitura. E nessa perspectiva, pensar que “[...] no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação”. (ORLANDI, 2010, p.21).

Nesse sentido, é preciso considerar nossos alunos como produtores de sentido, leitores dentro e fora das aulas de Língua Portuguesa, que estabelecem contato não só com a cultura científica e tecnológica, mas também com outras culturas e com a sociedade em geral.

Nosso papel é o de propiciar condições de produção para que nossos alunos possam significar a língua e significar-se nela, tanto na leitura fazendo sentido para eles, quanto na escrita, percebendo-se autores. Conforme Cauduro (op. cit, p.81), “[...] O lugar do professor, então, seria oportunizar ao aluno a inscrição ao interdiscurso, através do intradiscurso”. Desse modo, o sujeito-aluno filiado ao interdiscurso poderá produzir sentidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura, portanto, 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. (ORLANDI, 2012, p.10).

Compreendemos através deste trabalho de práticas de linguagem que o fazer do professor precisa ser nutrido por uma teoria. Durante as aulas no Profletras, nossas reflexões sobre a nossa prática de ensino de Língua Portuguesa sempre partiram das leituras realizadas nas diversas disciplinas ofertadas. Entendemos que a teoria da Análise de Discurso escolhida por nós tem importância fundamental, pois, ao sermos afetados por ela, nos deparamos com diversos pontos de indagação que nos auxiliaram na tomada de decisão para a elaboração da pesquisa e das suas atividades práticas. Por essa razão, o professor vai se constituindo na relação teoria e prática e essa relação se constrói à medida que o professor lê, é interpelado, olha para a sua prática, avalia, estabelece relações, troca experiências com os colegas e realiza a pesquisa científica e nela se reconhece como passível de transformações.

O trabalho com as práticas linguísticas proposto pelo Profletras proporcionou a nós, mestrando professores da rede pública de ensino, fazer a relação teoria e prática. Vimos a importância da teoria para a fundamentação do nosso projeto e para a elaboração das práticas de linguagem que fizemos em sala de aula.

A Análise de Discurso de linha francesa foi nossa escolha teórica, por ser compreendida como uma “Teoria da Leitura” que busca, desde sua origem compreender “como um texto significa”, refletindo não só sobre o que o texto “quer dizer”, mas o “como” ele é constituído e significa o dizer.

Buscamos compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, constitutiva do homem e da sua história. Para isso, procuramos problematizar as práticas de leitura em sala de aula, desnaturalizando-as, ou seja, saindo da nossa zona de conforto e provocando rupturas nas formas como trabalhamos a leitura com os alunos. Também buscamos refletir sobre os sentidos atribuídos a leitura escolar, entender o imaginário de leitura que os sujeitos alunos e nós professores temos em relação a leitura e possibilitar a formação de sujeitos-leitores que percebam que a leitura “[...] é uma questão linguística, pedagógica e social ao mesmo tempo”. (ORLANDI, 2012, p.45).

Nesse sentido, todas as atividades foram pensadas para possibilitar aos alunos uma nova relação com a linguagem através da leitura. Dessa forma, durante todo o período que

tínhamos para desenvolver nossa práxis, buscamos criar condições de produção de leitura para que práticas de ensino de leitura, até então embasadas na literalidade e transparência da língua, fossem desconstruídas, pois como afirma Hashiguti (2009, p.28), “[...] significa interpretar com base em posições discursivas, isto é, um texto não contém em si, sentido nenhum. Os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção”.

Em princípio, a mudança nos assustou um pouco, provocou-nos insegurança e por que não dizer “medo”. Tanto para os alunos quanto para nós, enquanto professora, era uma realidade nova e que era construída a partir daquele trabalho. Não tínhamos como saber o resultado final senão desestabilizando as nossas práticas. Vale lembrar que não é possível inventar uma receita. Nosso trabalho é único e mesmo que alguém queira copiá-lo, ou seja, usar a mesma metodologia, os resultados serão outros, pois os sujeitos não serão os mesmos, suas condições de produção serão outras, o tempo será outro, o professor será outro, as atividades poderão ser outras etc. São as condições de produção em que as atividades foram pensadas e as condições de produção da turma escolhida que irão proporcionar o diferente nesta proposta.

É importante ressaltar que há sempre algo para aprender e, dessa forma, aprendemos que certas atividades desenvolvidas poderiam ter sido realizadas não da forma como foi, mas de outra, como por exemplo, a atividade do laboratório. Considerando as condições em que estava, poderia ter sido substituída por uma visita à biblioteca da Universidade Estadual de Mato Grosso, por exemplo. No entanto, essa constatação ao final do trabalho é positiva porque não nos deixa acomodar, ao contrário, nos deixa sempre em movimento, sempre nos perguntando.

Outro ponto a se destacar são as discussões em torno do uso dos livros didáticos. Reconhecemos que o livro didático é para muitas instituições e professores o único material de leitura a que os alunos têm acesso, porém o professor não pode se deixar apagar em detrimento deste material. Geralmente, o livro didático do professor, enviado com as respostas prontas, não só produz o efeito de apagamento não só do aluno que se assujeita à “resposta correta” do professor e do livro mas também a do professor. Conforme Pfeiffer (2003, p.89), “[...] A indeterminação do sujeito é radical, esvoaçando não só empiricamente o locutor, como também simbolicamente retira o lugar do sujeito-leitor do professor: nem professor nem aluno são passíveis de interpretar, isso cabe apenas aos literários”. Assim sendo, entendemos com este trabalho o quanto nossas políticas públicas de ensino de língua têm nos alienado

pela forma como as políticas fazem funcionar certas teorias, que tem como efeito alunos e professores, ambos com dificuldades de leitura e escrita.

Durante a realização da proposta, os alunos que estavam acostumados a usar o livro didático ou a realizar as atividades planejadas por nós professores, sentiram um certo desconforto diante de algumas práticas. Embora o trabalho fosse com a leitura, a escrita também teve de estar presente e para muitos ela era “coisa de outro mundo”. Efeito das práticas de linguagem que há mais de 10 anos são impostas nas nossas salas de aula. Logo, parafraseando Smolka (1999, p. 49), os alunos certamente não escreviam sequer para registrar uma ideia, nem para documentar um fato, nem por necessidade ou prazer de comunicar ou interagir com alguém, mas copiavam palavras soltas, sem articulação e sem sentido, apenas pelo motivo de responder os exercícios escolares do livro didático e do professor.

O trabalho discursivo com a linguagem, sem dúvida é bastante exigente. Contudo, o efeito dessa práxis certamente mudou a forma dos alunos conceberem a leitura. Aos poucos eles perceberam a importância da constituição de um arquivo de leitura para construir conhecimento, para a apropriação da língua oficial e para se colocarem sujeitos do seu dizer, tanto pela oralização do texto escrito quanto pela escrita. Constatamos isso à medida que as atividades iam avançando e os alunos começavam a pensar por si próprios, criavam eles mesmos atividades e planejavam como os seus resultados seriam divulgados. Leram para falar do que leram e não para fazer exercícios. Por outro lado, temos consciência de que o tempo previsto para a realização deste trabalho foi limitado e os resultados poderiam ser mais expressivos. Porém, foi o suficiente para experimentarmos a teoria e ver que ela funciona e produz efeito na prática docente.

Podemos dizer que esses efeitos de sentido nos remete a várias reflexões em torno da nossa prática docente: primeiro, que enquanto professores, precisamos pensar o nosso papel dentro da sala de aula. A metodologia que utilizamos contribuiu muito para a desnaturalização também da nossa postura em sala de aula, que ainda se sobressaía como a do professor detentor do saber e da verdade. Assim, nosso planejamento incluía a decisão dos alunos. Antes a proposta era ler. Mas ler o quê e para quê? Para fazermos atividades de rotina do livro didático. Neste processo, propiciamos condições para que eles escolhessem sobre o que queriam ler. A partir daí nosso papel foi o de mediador e orientador. Cada descoberta que faziam através das atividades, tivemos o cuidado de não desautorizá-los, pois os tomamos enquanto sujeitos de seu saber durante as leituras.

Ainda como parte desta reflexão, queremos destacar o trabalho com os grupos de estudo. Esse recurso foi uma experiência interessante para nós e para os alunos. Sabemos que

a diversidade é inevitável na sala de aula. Os alunos apresentam níveis de compreensão e conhecimento muito diferentes e, portanto é característica da sala de aula a heterogeneidade. Assim, a proposta de leitura e escolha dos temas pelos grupos foi uma metodologia que possibilitou aos alunos a relação, o confronto de ideias e a socialização dos conhecimentos. Permitiu que se ajudassem mutuamente no desenvolvimento das leituras e, principalmente, aprendessem a dinâmica do trabalho em equipe. No entanto, embora consideramos o trabalho um sucesso, pois os grupos chegaram até o fim unidos e compartilhando seu aprendizado, o número de componentes poderia ter sido menor. Na verdade, nosso tempo de realização da proposta foi muito curto e a sugestão de mais grupos com temas diferentes dificultaria o andamento das atividades. Mas vale a auto avaliação.

A segunda reflexão é a imagem que nós professores fazemos do nosso aluno. É muito comum chegarmos na sala de aula com nossos planos, projetos, objetivos etc., imaginando que os alunos não sabem e precisam aprender aquele conteúdo. Nossas práticas mostrou que nem sempre o aluno quer aprender o que nós temos planejado. Eles também tem curiosidades e estão atentos a conteúdos atuais que os fazem buscar o conhecimento. E mesmo que nós não tenhamos conhecimento de celular, arte, avião, *games* etc., temos que nos reconhecer enquanto mediadores, orientadores e não os donos do saber. Acreditamos que essa imagem foi desconstruída, pois hoje quando encontramos os alunos na rua, eles vem ao nosso encontro para conversar e lembrar das nossas aulas. Observamos, então, que nossa relação professor-aluno se tornou mais próxima e a aprendizagem foi significativa para eles e para nós também.

Sem embargo, vale dizer que a construção do conhecimento acontece numa tensão entre prazer e dor. Conhecer não implica só prazer, mas implica lidar com dificuldades, enfrentamentos e desafios. Escutar os alunos é importante, mas também não significa que são eles quem irão pautar as aulas do professor. O prazer de conhecer passa também por aquilo que desconhecemos. Assim, na relação com o conhecimento os sentidos ao se inscreverem no sujeito, também produzirão muito prazer. Dessa forma, o problema não está no conteúdo, mas na forma como ele é proposto. E aí, temos um jogo de relação entre aquilo que planejamos e o desejo dos alunos.⁵⁰

Outra reflexão importantíssima é a concepção de língua que para nós ainda estava bastante restrita ao sistema saussuriano. Através da teoria da Análise de Discurso, essa concepção se ampliou. Na perspectiva da teoria “[...] podemos afirmar a não transparência da linguagem, o decentramento do sujeito e a relação com sua exterioridade, o interdiscurso

⁵⁰ Contribuições da professora Dra. Claudia Pfeiffer na minha defesa.

[...]”. (ORLANDI, 2008, p. 129). Assim, nós procuramos sair da literalidade das palavras, da unidade dos sentidos e nas leituras permitimos que os alunos fossem trazendo outras leituras que acrescentavam ao texto outros conhecimentos. Além disso, perceber que tanto os sujeitos quanto as leituras têm histórias.

No entanto, para esse trabalho com a língua acontecer, propiciamos algumas condições de produção de leitura. Esta é nossa quarta reflexão considerada também de extrema importância.

Dessa forma, entendemos que antes é preciso considerar as condições de produção dos alunos para, a partir daí, criar as condições de produção de leitura necessárias para um efeito significativo na compreensão deles. Parafraseando Orlandi (2003, p. 203), é necessário ir além das simples estratégias e permitir que o aluno conheça como o texto funciona enquanto unidade pragmática. Vale ressaltar que na primeira atividade, o filme “A menina que roubava livros”, nós nos deparamos com o problema da falta de condições de produção, pois os alunos não sabiam quem foi Hitler, o que estava acontecendo com algumas pessoas, que lugar era aquele etc. Isso nos alertou e comprovou que sem condições de produção, ou seja, neste caso sem o conhecimento de alguns elementos do filme, a compreensão seria impossível e, portanto, insignificante. Assim, procuramos propiciar condições para que os alunos constituíssem um arquivo de leitura, ou seja, a partir de várias possibilidades de leituras de textos, palestras, vídeos, seminários, aula campo sobre um mesmo tema, os alunos tinham conhecimento para dizer e fazer significar seu texto tanto oral quanto escrito.

Nesse sentido, quando os alunos passam a ser autorizados a pensar e a dizer, “[...] a atribuir sentidos para os seus objetos de leitura e a inscrever esses sentidos na memória do dizer” (SILVA, 2009, p. 38), a expor seu conhecimento, oportunizamos ao aluno a condição de se realizar enquanto sujeito-leitor na função-autor. Este é um processo que exige do leitor, buscar compreender o texto pelos sentidos já inscritos na memória discursiva e, cabe a nós, professores, na função de mediadores entre o aluno e a ciência, orientá-los e propiciar-lhe condições de produção para que desenvolvam a função-autor. Consideramos esta, a quinta reflexão importante neste trabalho com as práticas linguísticas.

Assim, o suporte teórico adquirido nesses dois anos do Profletras e o novo gesto pedagógico de trabalho com a leitura, pensado a partir da teoria da Análise de Discurso e das discussões nas aulas do mestrado, impulsiona-nos para o deslocamento de nossas práticas no “ensino” de Língua Portuguesa em sala de aula. Afetados pela teoria da Análise de Discurso que nos proporcionou uma forma nova de nos ver enquanto professores, professora de Língua Portuguesa, nos permitiu compreender a relação língua e sujeito, para além da evidência. Por

isso, nossa prática não será a mesma de antes, pois nossa concepção de língua e sujeito é outra e, portanto, nossa prática também será outra. Consideramos fundamentalmente e necessário que nosso aprendizado seja compartilhado com os outros colegas professores de nossas instituições para juntos pensarmos práticas de “ensino” de língua e de leitura que tornem a relação dos alunos com Língua Portuguesa, em especial com a leitura, mais significativas para a construção do saber sobre a língua, sendo sujeitos autores que imprimem novos gestos de interpretação.

REFERÊNCIAS

- ACHARD, Pierre. **Papel da Memória**. Tradução de José Horta Nunes [et. al.]. Campinas: Pontes, 1999.
- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de estado**: notas sobre os Aparelhos Ideológicos de Estado. 11. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2010.
- ALVES, Lynn Rosalina Gama. **Gamer over**: jogos eletrônicos e violência. São Paulo: Futura, 2005.
- BALDINI, Lauro José Siqueira. **A autoria é algo que se ensina?** In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL - COLE, 16, 2007, Campinas. Disponível em: <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/sem07pdf/sm07ss06_05.pdf>. Acesso em: 24/05/2014.
- BARZOTTO, Valdir Heitor. Leitura e produção de textos: limites e relações intersubjetivas. In: CALIL, Eduardo (Org.). **Trilhas da escrita**: autoria, leitura e ensino. São Paulo: Cortez, 2007. p. 159-170.
- BOLOGNINI, Carmem Zink. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001 Uma Odisseia no Espaço. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy (Org.) **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.39-46.
- BRASIL, *Lei 11.645/2008*. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**, **Brasília**: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>> Acesso em: 21/02/2015.
- BRESSANIN, Alexandra. **O currículo no movimento das políticas de ensino de língua portuguesa**: a língua que falha, falta. 98f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2013.
- CAUDURU, Maria de Lourdes Fernandes. **Escrita e ensino**: ecos do discurso pedagógico. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- CAZARIN, Ercília Ana. A leitura uma prática discursiva. **Revista Linguagem em (Dis)curso**: LemD, Tubarão, v.6, n.2, maio./ago. 2006. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336/3588>. Acesso em: 15/06/2014.
- DI RENZO, Ana Maria. **A constituição do Estado brasileiro e a importação do português como língua nacional**: uma história em Mato Grosso. Tese (Doutorado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2005.
- _____. **O repetível no processo de aquisição da escrita**: lugar da argumentação. 112 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade Estadual de Campinas, Campinas: 2000.

_____. Escola e a formulação das Políticas Linguísticas. **Revista Letras da Universidade de Brasília**, v.1, n.2, nov. 2008, Disponível em: <<http://portalrevistas.ucb.br/index.php/RL/article/viewArticle/945>>. Acesso em: 03/11/2014.

DI RENZO, Ana Maria; DURIGÓN, Francieli Carolina. Estado e políticas de língua: as práticas de Leitura e escrita como produção de sentidos. **Revista Ecos**, v.10, Cáceres, MT, Jul. 2011. Disponível em: <http://www.unemat.br/revistas/ecos/docs/v_10/157_Pag_Revista_Ecos_V-10_N-01_A-2011.pdf>. Acesso em: 03/11/2014.

DURIGON, Francieli Carolina Santos. **Memória e escrita nas políticas de língua do Estado de Mato Grosso**: uma rede discursiva de sentidos. 109f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2012.

ENGUITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola**. Educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. O caráter singular da língua na análise do discurso. **Revista do instituto de Letras**, UFRGS. v. 17, n. 35, 2003.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, A. **Los sistemas d'escritura em el desarrollo del niño**. México: Siglo Veintiuno, 1979.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: Nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987.

FURLAN, Cássia Cristina; MEGID, Cristiane Maria. Língua e linguagem em movimento na sala de aula. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy (Org.) **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p. 9-18.

GADET, Françoise; PÊCHEUX, Michel. **A língua inatingível**. Tradução de Bethania S. Mariani; Maria Elizabeth Chaves de Mello. 2. ed. Campinas, SP: RG, 2010.

GADET, Françoise; HAK, Tony. **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethania S. Mariani [et al.] 5. ed. Campinas, SP: UNICAMP, 2014.

GALLO, Solange Leda. **O ensino da escrita X O ensino do discurso escrito**. 138f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -- Universidade do Estado de Campinas, Campinas, SP, 1989.

GALLO, Solange Leda. Autoria: questão enunciativa ou discursiva? **Revista Linguagem em (Dis) curso**. Unisul, SC v. 1, n. 2, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/issue/view/21/showToc> Acesso em: 20/05/2015.

GERALDI, Wanderley Geraldi. Práticas da leitura de textos na escola. In: GERALDI, Wanderley Geraldi (Org.). **O texto na sala de aula: leitura e produção**. 2. ed. Cascavel, PR: Assoeste, 1984. p.77-89.

GUIMARÃES, Eduardo. A enumeração: funcionamento enunciativo e sentido. **Cadernos de Estudos Linguísticos**. UNICAMP, Campinas, v. 51. n. 1. Jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/cel/article/view/1460/1039>> Acesso: 20/07/2015.

HAROCHE. Claudine. **Fazer dizer, querer dizer**. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi. São Paulo: Hucitec, 1992.

HASHIGUTI, Simone T. Nas teias da Leitura. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy (Org.) **Discurso e ensino: práticas de linguagem na escola**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.19-29

INDURSKY, Freda. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, Leda Verdiani (Org.). **Letramento, Escrita e Leitura: Questões Contemporâneas**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010. p. 163-178.

KUCHLA, Ana Paula; FRACASSE, Luciana. **Os sentidos atribuídos em sala de aula na perspectiva da Análise de Discurso**. (2015?) Disponível em: <<http://sites.unicentro.br/wp/petletras/files/2014/03/Ana-Paula-kuchla-2013.pdf>> Acesso em: 10 abr. 2015.

LAGAZZY-RODRIGUES, Suzy. A sala de aula e o alvures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras: Espaço de circulação da linguagem**, Santa Maria, RS, n. 27, dez. 2003. Disponível em: < <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/letras/article/view/11899/7321>> Acesso em: 02 jan. 2015.

LEAL, Amilton Flávio Coleta. **A formulação da proposta de redação do Enem: a projeção imaginária e o efeito leitor/escritor ideal**. 2015. 104f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, MT, 2015.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 15. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MARIANI, Bethania S. C. As leituras da/na rocinha. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p.105-126

MANOEL, Marise. Sujeitos de Linguagem. **Revista da FAE**. Curitiba, PR, v.6, n.1, jan./abr. 2003. p.65-77. Disponível em: < http://www.fae.edu/publicacoes/pdf/revista_da_fae/fae_v6_n1/06_marise.pdf> Acesso em: 03/04/2015.

MATO GROSSO. **Orientações Curriculares: concepções para a Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010a. 128p.

_____. **Orientações Curriculares: área de Linguagens - Educação Básica**. Cuiabá, MT: SEDUC/MT, 2010b. 126p.

NUNES, José Horta. Aspectos da forma histórica do leitor brasileiro na atualidade. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003. p. 25-46.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **A Linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003.

_____. **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2012b.

_____. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 9. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

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

_____. **Discurso e Texto**: formulação e circulação dos sentidos. 3. ed. Campinas, SP: Editora Pontes Editores, 2008.

_____. Formas de individuação do sujeito feminino e sociedade contemporânea: o caso da delinquência. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) **Discurso e políticas públicas urbanas a fabricação do consenso**. Campinas, SP: Editora RG, 2010.

_____. **Interpretação**: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. 5. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

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

OVEJERO, Bernal Anastasio. **Aprendizaje cooperativo**. PPLL. España. 1990. Disponível em: <www.crede02.seduc.ce.gov.br>. Acesso em: 05/06/2014

PAYER, Maria Onice. Memória de Leitura e meio rural. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.) **A Leitura e os Leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p. 139-153.

PÊCHEX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi [et. al.]. 2. ed. Campinas, SP: Unicamp, 1995.

PÊCHEX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas, SP: Unicamp, 2010. p. 49-59.

PFEIFFER, Claudia Castellanos. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **A Leitura e os leitores**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2003. p.87-104.

_____. **Que autor é este?** 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) -Universidade do Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PROJETO Político Pedagógico (PPP). Escola Estadual Professor Demétrio Costa Pereira. Cáceres, MT, 2011.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini; José Paulo Paes; Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Marisa Ganança Teixeira da. Outros sentidos para os galhos secos. In: BOLOGNINI, Carmem Zink; PFEIFFER, Claudia; LAGAZZI, Susy (Org.) **Discurso e ensino**: práticas de linguagem na escola. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2009. p.9-18.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A Criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

TRUJILLO, Fernando Sáez. Aprendizaje cooperativo para la enseñanza de la lengua. **Revistas de la Universidad de Granada** – Eug –Vol. 32. 2002. Disponível em: <<http://revistaseug.ugr.es/index.php/publicaciones/article/view/2329/2490>> Acesso em: 02/05/2015.

UNISINOS. *Guia para elaboração de trabalhos acadêmicos* (artigo de periódicos, dissertação, projetos, trabalho de conclusão de curso e tese). Disponível em: <<http://www.unisinos.br/biblioteca/images/stories/downloads/manual-biblioteca-2013.pdf>>. Acesso em: 09/03/14.

ANEXOS (DVD)

ANEXO A – VÍDEOS

ANEXO B – CONTRATO DE COOPERAÇÃO

ANEXO C – FOTOS DAS ATIVIDADES DE INTERVENÇÃO

ANEXO D – PANFLETO

ANEXO E – SELEÇÃO DE TEXTOS

1. GRUPO TECNOLOGIA E MEIO AMBIENTE
2. GRUPO: ARTE NO SÉCULO XIX
3. GRUPO: GRAVIDEZ NA ADOLESCÊNCIA
4. GRUPO: O CELULAR
5. GRUPO: *GAMES*
6. GRUPO: O AVIÃO