



<http://dx.doi.org/10.30681/issn23163933v27n02/2019p204-228>

**UMA PROPOSTA DE RESSIGNIFICAÇÃO DA PRÁTICA DE
LEITURA NO ENSINO FUNDAMENTAL PELA PERSPECTIVA
DISCURSIVA**

**PROPOSING NEW MEANING TO READING PRACTICE IN
ELEMENTARY SCHOOL THROUGH THE DISCURSIVE
PERSPECTIVE**

Odair José Vargas¹
Maristela Cury Sarian²

Recebimento do texto: 15/09/2019.

Data de aceite: 14/10/2019.

RESUMO: Este trabalho, filiado à Análise de Discurso de Pêcheux e Orlandi, objetiva apresentar nossa compreensão de uma prática de ensino da leitura no ambiente escolar, tomando como base um livro didático de língua portuguesa, como condição para apresentarmos, na sequência, uma proposta de ressignificação dessa prática, realizada em uma escola pública do interior do estado de Mato Grosso.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Língua Portuguesa; Prática docente; Gestos de Interpretação; Autoria.

ABSTRACT: This work, affiliated with the Discourse Analysis by Pêcheux and Orlandi, aims to present our understanding about a reading teaching practice in the school environment, building upon a Portuguese language textbook as a condition to subsequently introduce a proposal to give new meaning to this practice carried out at a public school based in the interior of Mato Grosso State.

KEYWORDS: Teaching; Brazilian Portuguese language; Teaching practice; Interpretation gestures; Authorship.

¹ Professor Mestre em Letras da Educação Básica – esferas estadual e municipal – de Conquista D'Oeste - MT.

² Professora Doutora em Linguística da Universidade do Estado de Mato Grosso - UNEMAT.





Introdução

Durante anos de prática pedagógica em escolas públicas, nada inquietou mais do que a maneira como é tratada a leitura na escola, em decorrência da circulação de uma discursividade de que aluno não consegue aprender porque não lê e não lê porque não gosta, por conseguinte, não consegue desenvolver o hábito da leitura: “decide-se que não se sabe ler e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa dita incapacidade generalizada, e que alguns até acreditam que seja inata, de que sofre o brasileiro (brasileiro não lê)”. (ORLANDI, 2008a, p.30).

Formada essa imagem de aluno é atribuída ao professor a tarefa de solucionar esse “problema”. Cabe a ele interferir no processo, a fim de fazer com que o aluno atinja metas e objetivos pré-fixados em avaliações institucionais¹, que só podem ser aqueles, não outros: é bom aquele aluno que consegue obter os resultados esperados nesses exames, ancorados num funcionamento ideológico que pressupõe a possibilidade de se metrificar a aprendizagem escolar a partir de atividades de múltipla escolha que administram sujeitos e sentidos. (ORLANDI, 2009a). Conforme Orlandi (1998, p.113), “a instituição escolar não consegue ouvir sentidos estranhos aos seus”, sem levar em conta as condições de produção (ORLANDI, 2009b) que trouxeram cada aluno até a escola.

Esse modo de compreender e avaliar o ensino de língua portuguesa tem como principal ferramenta para disseminar seus conceitos um velho conhecido: o livro didático (doravante, LD). Este, ao mesmo tempo em que apresenta uma série de conteúdos que devem ser estudados





em cada ano, traz também o como deve ser feito esse estudo. Nesse sentido, professores e alunos são privados de seu direito à interpretação, uma vez que cabe ao professor transmitir conhecimentos pré-estabelecidos, os quais lhe são autorizados pela escola e pelo instrumento de ensino. Com efeito, essa prática compromete a produção de leitura na sala de aula, pois, ao tornar o professor uma ferramenta institucional de transmissão de conteúdos e sentidos ideologicamente determinados, reduz, significativamente a qualidade do seu trabalho, produzindo efeitos na aprendizagem dos alunos. Esse engessamento afasta cada vez mais professores e alunos das atividades relacionadas à leitura, pois, com esse cerceamento,

ler torna-se uma atividade ‘chata’, para professores e alunos, como eles mesmos mencionam, porque o deslize nunca pode acontecer, a história não é convocada, e a sensação de que também somos a-históricos, máquinas de repetição, tende a surgir para não mencionar a própria frustração de não se conseguir chegar aos mesmos sentidos que os manuais trazem para as obras. (HASHIGUTI, 2009, p.28).

É neste cenário, no qual nem professores, nem alunos encontram meios para romper as barreiras historicamente impostas, que me lancei a compreender a prática da leitura nas aulas de língua portuguesa, com a finalidade de propor uma prática de intervenção sustentada na leitura na perspectiva discursiva, a partir do LD, por entender

que o papel do professor [...] [é], através de práticas de leitura [...] instaurar, na sala de aula, um processo de desconstrução do texto pelo sujeito-leitor; desconstrução que permite a produção de um novo texto, não necessariamente com os mesmos sentidos esperados pelo sujeito-autor. (CAZARIN, 2006, p.309).



Assumir o papel do professor, proposto por Cazarin, implica não apenas em entusiasmo; é indispensável dispor, e lançar mão, de recursos intelectuais, ou seja, de conhecimento que possibilite e sustente essa prática. Entendendo assim é que estudamos e encontramos, na Análise de Discurso de Pêcheux e Orlandi, o aparato teórico necessário para orientar nossa intervenção.

Para concretizar esse objetivo e fazer um planejamento que pudesse oferecer uma proposta que ressignificasse, de fato, o uso do livro, vimos a necessidade de olhar, mais detidamente, para a proposta de produção de leitura apresentada no LD “Projeto Teláris: Português”, de autoria de Ana Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Marchezi, publicado pela editora Ática no ano de 2012, parte do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para os anos de 2014, 2015 e 2016, mais especificamente, para o capítulo 7, da Unidade 4, que trata da Privacidade na relação com as Tecnologias.

Dessa forma, apresentamos aos leitores, num primeiro momento, o modo pelo qual compreendemos o funcionamento da leitura neste instrumento de ensino e como, a partir desta análise, ressignificamos as atividades de leitura à luz da Análise de Discurso, dando visibilidade a algumas atividades realizadas e aos efeitos produzidos, apresentados, sinteticamente, neste artigo.

Um olhar discursivo à produção de leitura no LD

A Unidade 4 em análise foi composta por diversos tipos de textos, de diferentes materialidades de linguagem, que circularam de





diferentes formas e em diferentes meios; discutiam privacidade e tecnologia sob diferentes pontos de vista, a partir de por diferentes autores.

No entanto, chama-nos atenção a forma pela qual as atividades de leitura foram textualizadas. (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p. 215, grifo nosso)ⁱⁱ. Analisando as atividades propostas, vimos que elas distanciavam-se muito daquilo que a AD entende como uma leitura produtiva, pois, apesar das autoras terem afirmado que produziram um livro com a finalidade de “ajudar os alunos no desafio de sua formação como leitor” (BORGATTO; BERTIN; MARCHEZI, 2012, p.302), a maneira como sugerem o trabalho com leitura instaura um processo de administração dos sentidos para professores e alunos. As perguntas encadeadas pelos significantes “o que”, “por que”, “de acordo com o artigo” filiam o trabalho com a leitura a “uma concepção de aluno-aprendiz (que assimila consciente e analiticamente o que lhe é apresentado) [...] onde a leitura é, então, *decodificação* do código escrito” (GALLO, 1990, p.27), reforçando, a partir dessa concepção, o imaginário de que bom leitor é aquele capaz de decodificar o texto - “explique o sentido no texto”, uma leitura imediatista que legitima a prática da cópia - “copie”. Dizeres que são mobilizados para supostamente se dar voz aos alunos - “dê sua opinião” e “ouça a dos colegas” - e cujas respostas, por silenciarem outros sentidos possíveis, são filiadas ao autoritarismo do discurso pedagógico (ORLANDI, 2009a) do que é “certo” e “errado”, materializado na “alternativa adequada”.

Essa forma de textualizar as atividades – uma regularidade no material – reproduz a noção de que “saber ler para a escola consiste,



praticamente sempre, saber extrair informações do texto” (INDURSKY, 2010, p.164), direção na qual se silencia a capacidade do leitor analisar, problematizar e interpretar os textos lidos. Desse modo, vimos que há, nesse instrumento de ensino, uma proposta decodificadora de leitura, que reduz a interpretação do aluno a uma resposta enquanto transcrição do que está “explícito”, “previsto” e “localizável” na superfície do texto.

Entendemos que atividades como essas não autorizam, tampouco permitem colocar em cena as histórias de leituras dos alunos (ORLANDI, 2009b), muito menos imprimir uma sua interpretação; são sempre direcionados, ou condicionados, a um trabalho de interpretação que se limita a repetir, em suas respostas, aquilo que as autoras do livro entendem ser o posicionamento de quem produziu os textos; não há desafio, não se considera a exterioridade da língua, mas há restrição do gesto interpretativo do leitor.

Exercícios como esses confirmam que “ler na escola ganha o sentido de repetir empírica ou formalmente, submetendo-se a respostas que sejam ilusões do resgate daquilo que o autor quereria dizer, e a escola, então, fica sendo uma prisão... *de sentido*” (HASHIGUTI, 2009, p.27, grifo da autora). Essa prática oferece aos alunos uma leitura restritiva, sustentada em uma suposta transparência da linguagem, produzindo o efeito de que o leitor precisa descobrir a “intenção do autor”, tirar do texto aquilo que o autor “quis dizer”, que está supostamente “contido” no texto, na empiria do “texto pelo texto”.

Com essa prática, “a escola silencia a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações” (ORLANDI, 1998,



p.125), ação limitadora da interpretação que Claudia Pfeiffer questiona, quando nos ensina que

para que os sujeitos da linguagem possam inserir-se no processo de interpretação (segundo a divisão social do trabalho de leitura proposta por Pêcheux) é necessário que os seus gestos de leitura sejam movimentados dentro de um 'espaço de interpretação'. No contexto escolar, temos observado o impedimento de abertura destes espaços de interpretação fazendo com que o aluno se limite, como dissemos, a um gesto de leitura restrito ao campo da 'repetição formal'. Ou seja, a interpretação é continuamente negada aos nossos 'copistas'. (PFEIFFER, 1995, p.123).

Sabemos, no entanto, que “discursivamente, entretanto, ler não tem sentido de decodificar, porque é uma prática que pressupõe a história e o trabalho do sujeito com a linguagem: seus gestos de interpretação”. (HASHIGUTI, 2009, p.28).

Assim, por considerarmos que a produção de leitura implica em um trabalho que favoreça as relações históricas do leitor com os textos e com as condições de produção em que se dá a leitura, compreendemos que, para tornar o LD referência em nossa proposta de intervenção, seria necessário ressignificar seu uso, não só no sentido de propor textos e atividades complementares a ele, mas também na “maneira pela qual [...] [o LD] é significado no espaço escolar” (SARIAN, 2012, p.VI), pois, da forma como foi concebido, o processo de leitura “se realiza [n]a ilusão da literalidade e não se ousa saborear (provar) o gosto dos sentidos”. (ORLANDI, 1998, p.24). Entendemos, portanto, que deveríamos criar condições para produção de leitura em sala de aula, diferentes daquelas propostas pelo LD, pois



os sentidos são produzidos pelo trabalho do leitor com a memória discursiva na sua relação com as condições de produção. O que ocorre na escola, entretanto, é que as condições de produção da leitura se referem a uma memória de arquivo, a sentidos institucionalizados e autorizados que não deixam espaço para um trabalho de memória que possibilite o deslize de sentidos, o surgimento de outros sentidos igualmente possíveis, mas geralmente desautorizados. (HASHIGUTI, 2009, p.28).

Assim, após análise preliminar do livro, decidimos construir uma nova proposta de leitura, tendo-o como ponto de partida dos trabalhos, mas com uma concepção diferente daquela adotada por seus autores. Tomamos tal decisão por acreditar que ressignificar a proposta do LD é dar outro sentido à prática de leitura na escola, uma vez que, dessa maneira, poderíamos oferecer aos nossos alunos as condições necessárias para realização de uma leitura que fosse além dos limites da “estrita aprendizagem formal” (ORLANDI, 2008a, p.7), pois, nas atividades do LD, não foram oferecidas as condições para que faça uma leitura que saia dos limites da superficialidade conteudística.

Pelas lentes da AD, a ressignificação do LD

Iniciamos o desenvolvimento de nossa proposta com a produção de um texto sobre o tema privacidade. Para tal, mobilizamos a noção de formações imaginárias (ORLANDI, 2009b), com o objetivo de compreender que imagens nossos alunos faziam sobre o assunto que seria trabalhado ao longo do projeto. Consideramos esse registro escrito importante, por entender que o conhecimento que o aluno traz para escola





é parte constitutiva do processo de produção de leitura, pois “o sujeito leitor se constrói em outros lugares fora da escola e isso causa efeitos dentro dos muros escolares”. (PFEIFFER, 1995, p.173).

Finalizada esta etapa, iniciamos a reformulação da proposta apresentada nesse instrumento de ensino, com o objetivo de nos afastar de uma proposta de leitura conteudística sugerida no material e instaurar um processo de outro de leitura, ancorados na compreensão de que

a tarefa do professor é justamente a de oferecer aos seus alunos elementos para que discutam as *condições de produção* dos diversos discursos, para que as questionem, de modo que outros sentidos, também históricos, sejam evidenciados, e eles se desloquem e ocupem outra posição-sujeito. (BOLOGNINI, 2009, p.43-44, grifo da autora).

Dessa forma, planejamos, previamente, um estudo que criasse as condições para o aluno a buscar informações que fossem além daquelas oferecidas pelo autor do texto, conforme nos ensina Orlandi:

Com relação ao que é previsível na leitura (a história de leituras do *texto*), o professor pode modificar as condições de produção de leitura do aluno de duas maneiras: a) de um lado, proporcionando-lhe que construa sua história de leituras; b) de outro, estabelecendo, quando necessário, as relações entre os diferentes textos, resgatando, assim, a história dos sentidos deles. (ORLANDI, 2009b, p.214).

Iniciamos por exercícios de interpretação textual que nos permitissem estudar os textos “Celebidades Descelebradas” e “Quinze minutos de infâmia”, ambos de Luli Radfahrer, publicados originalmente na *Folha de São Paulo*, considerando e refletindo sobre as condições de



produção em que eles haviam sido produzidos, de maneira a suscitar o que pudesse ser explorado a partir de sua leitura.

Pretendíamos, nessa atividade, fazer com que nossos alunos conhecessem um pouco mais sobre o jornal citado e estabelecessem uma relação com os jornais que circulam em nosso meio. Esta atividade propiciou que os estudantes, a partir de suas reflexões, percebessem que a *Folha de São Paulo* é um jornal de grande circulação e prestígio em nosso país, a ponto daquilo que é veiculado por ele ser considerado por muitos como verdade inquestionável. Sentido esse que se estende aos autores que nele publicam seus textos.

Perceberam também que os textos haviam sido produzidos em um ambiente muito diferente do nosso. Embora com uma resposta já prevista, decidimos, mesmo assim, formular questões para refletirmos em torno do tema “público-alvo”, pois acreditávamos que poderíamos discutir sobre questões que haviam sido silenciadas pelo livro.

Inicialmente, como já se esperava, os estudantes apresentaram a resposta em circulação no LD: “O público-alvo é um leitor adulto, que usa e gosta de tecnologia”. E, ao questionarmos o que sustentava tal afirmação, a única resposta que obtivemos foi: “está no livro”. Fizemos, então, uma intervenção, ponderando que não bastava “estar no livro”, levando-os a perceber que “o sentido não é absoluto. Ao contrário, o sentido é sempre relativo às suas condições de produção. Assim, a linguagem não é nem representação fiel, nem pura expressão do real, e sim construção de ‘um real’” (GALLO, 1989, p.81), motivo pelo qual seria necessário produzirmos uma resposta que fosse inscrita em sua história e



não dependesse apenas do que já havia sido definido por outras pessoas, pois, por mais que ao final chegássemos às mesmas conclusões, seria necessário percorrer o caminho que nos possibilitasse construir uma resposta nossa.

As questões levaram os alunos a refletir sobre os possíveis leitores daqueles textos; eles perceberam que “há um leitor virtual inscrito no texto [...] aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige” (ORLANDI, 2008a, p.9), pois viram que embora sua leitura não fosse “proibida” a ninguém, muitas pessoas não dispunham das condições necessárias para o acesso ao jornal em que foram publicados, por motivos que variavam desde a localização geográfica, passando pelo foco de interesse e por questões econômicas, como discursivizado nas palavras da aluna X: “a gente, por exemplo, nem sempre tem dinheiro pra comprar jornais e quando tem não achamos aqui em Conquista D’Oeste”.

Após conversarmos bastante sobre o “leitor ideal” projetado no texto, o que Orlandi nomeia como “efeito-leitor” (ORLANDI, 2008b), continuamos nosso trabalho de interpretação, sempre com o objetivo de possibilitar que o aluno pudesse entender que “indefinidamente haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que se dá e de seus objetivos [...] de suas condições de produção” (ORLANDI, 2008a, p.10), para que, dessa forma, se permita duvidar das respostas únicas, extrapolar os limites formais da leitura, produzir outros sentidos para os textos estudados, percebendo “que o conhecimento nunca é o mesmo, ele não pode ser enquadrado, porque é fluido, escoar [...] ele é um processo de



significação e, sendo processo, não pode ser estancado”. (DIAS, 2009, p.19).

Nessa perspectiva, nos marcou a fala da aluna Y: “quer dizer, então, que eu posso pensar diferente dos outros? Que posso fazer uma resposta diferente e mesmo assim estará certo?”. Tal colocação nos pareceu importante, pois permitiu concluir que os alunos estavam se autorizando a pensar, interpretar, compreender que muitas coisas que não são ditas, que ficam silenciadas nos livros didáticos, podem ser importantes para o processo de produção da leitura:

O trabalho da interpretação se encontra onde se dá o deslize dos sentidos, onde língua e história se ligam pelo equívoco. É no movimento em que há trabalho ideológico que há o trabalho da interpretação, se levarmos em conta que sujeito algum é despossuído de sua singularidade. Na linguagem, que é constitutiva do sujeito, temos o trabalho do mesmo e do diferente. Há ruptura no mesmo e há o mesmo no diferente. (PFEIFFER, 1995, p. 2).

Com tais atividades, buscamos explorar o que não estava “explícito” na superfície do texto; esperávamos dar as condições aos alunos de constituir um arquivo sobre o assunto, no sentido pècheuxtiano (PÊCHEUX, 2010), arquivo que fosse o mais amplo “possível”, pois sabemos que, por mais que estudássemos, jamais conseguiríamos reunir “todas” as informações e, tampouco “todos” os sentidos possíveis para os textos, considerando que “o gesto da interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio” (ORLANDI, 2004, p.18) e, sendo a língua da ordem da incompletude, permite que seja atribuído um sentido diferente, “outro”, de acordo com o



que possibilita a história de leituras de cada um dos leitores, mas não qualquer um.

Nesta atividade, a turma foi motivada a se questionar sobre as condições de produção da leitura, frente às condições de produção da escrita do texto. Estabeleceram relações sobre as cidades, desenvolvimento social, econômico e tecnológico, sobre a época em que os textos foram produzidos, relacionando com outros momentos da história, o que rendeu muita discussão, resultou em boa participação dos alunos nas aulas e possibilitou que eles compreendessem que “as palavras deslizam e significam diferentemente quando enunciadas em diferentes condições de produção quando migradas para outras redes de sentidos”. (DIAS, 2004, p. 151).

Considerando que entre as diferentes materialidades de linguagem apresentadas no LD compareceram os cartuns, nos preocupamos em apresentar à turma exemplares de suportes materiais nos quais originalmente são publicados, para evitarmos o que Martins (2006, p. 121) chama de “erro grave”: “o estudante, mesmo tendo contato com uma gama de gêneros, eles se tornam incompreensíveis pela forma descontextualizada em que são apresentados”. Assim, com o objetivo de “corrigir” este “erro”, planejamos a apresentação de jornais à classe, pois os textos estudados haviam sido veiculados nesse tipo de mídia, e também porque sabíamos que muitos de nossos alunos nunca tinham manuseado esse meio de comunicação. Fomos, assim, à aula com vários exemplares de jornais: *Folha Regional*, *Diário de Cuiabá*, *A Gazeta*, *O Comunitário*,



Correio Cacerense e os colocamos à disposição dos alunos para que eles explorassem livremente o material.

Após esse primeiro contato, iniciamos um processo de exploração mais detalhada. Juntos, apuramos primeiro as informações relacionadas às condições de produção de cada exemplar - onde, por quem, quando foi produzido e como circulou, “isso porque [precisávamos colocar em evidência aos estudantes que] produzir um enunciado em determinadas condições de produção é totalmente diferente de produzi-lo em outra”. (DIAS, 2004, p.153).

Em seguida, tratamos de estudar sobre a estrutura de cada um dos exemplares, momento em que os alunos perceberam que, apesar de os jornais terem sido produzidos em diferentes lugares, apresentavam uma regularidade no que dizia respeito a seu formato, pois eram divididos em seções/cadernos, como: capa, esporte, economia, política, anúncios, entre outros.

Após examinarmos a organização estrutural, voltamos nosso olhar ao conteúdo apresentado nos jornais. Para tanto, incentivamos os alunos a lerem os editoriais, artigos, algumas notícias e as charges que neles encontrassem. Ao realizar essa atividade, os alunos constataram que os jornais não trazem apenas notícias, pois tais veículos de comunicação preocupam-se, também, com outros tipos de texto, como os humorísticos e os artigos de opinião.

Ao analisarmos as charges dos jornais, voltamos ao LD para estudarmos as charges nele apresentadas, com o intuito de estabelecer relações entre os textos mobilizados, visto que a forma pela qual o livro é



estruturado não favorece um trabalho de relação entre os textos mobilizados pelas autoras. Inicialmente, sugerimos a leitura; na sequência, solicitamos que os alunos expusessem sua interpretação e, por último, indagamos à turma sobre as semelhanças e diferenças de se analisar esse tipo de texto em arquivos tão distintos como o jornal e o LD. Entendemos ser importante essa reflexão, pois as autoras do LD preocupam-se em apresentar diferentes materiais, para atender a uma proposta de trabalho com a língua, sem atentar-se para o fato de que a leitura desses diferentes textos torna-se esvaziada de sentido para o aluno, pois

uma pluralidade de tiras humorísticas, charges, notícias, etc. [...] perdem sua legitimidade enquanto tal porque uma charge, por exemplo, só é reconhecida dentro de um contexto, fora ela se torna um agrupamento de palavras e imagens sem sentido. Não faz sentido recortar uma charge de um determinado jornal e colar em um outro espaço. O efeito não será o mesmo. (MARTINS, 2006, p.121).

Dessa forma, exibimos aos alunos a versão *on-line* de alguns dos exemplares estudados, inclusive do jornal *Folha de São Paulo*, do qual não havíamos conseguido exemplar impresso. Os alunos fizeram leituras, comparações e comentários sobre o que conseguiram observar após análise do material.

Para finalizar o trabalho com os jornais, convidamos a senhora Franchesca De Fazio, jornalista, cartunista, formada em marketing político e marketing visual social, com experiência profissional em jornais da região, inclusive na *Folha Regional*, que tem sede no município Pontes e Lacerda - MT, e, na época, atuava como assessora de comunicação da



prefeitura municipal de Conquista D'Oeste, para dar uma palestra aos alunos sobre como é o trabalho de um profissional dessa área e também dar dicas de como produzir um cartum. Após a palestra, deixamos como tarefa a produção de um cartum sobre o tema “privacidade e tecnologia”, para posterior exposição, como parte da decoração do cenário do programa de auditório, que tínhamos planejado como atividade de fechamento de nossa intervenção e que se constituiu no produto final.

Sustentados no sentido de que “há uma relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva” (ORLANDI, 2008a, p. 18), agregamos o estudo da leiⁱⁱⁱ que trata do uso da internet no Brasil. Por sabermos que nossos alunos não tinham muito conhecimento das condições de produção em que as leis são produzidas, entendemos ser pertinente trazer até eles, antecipadamente, o processo pelo qual passam as leis, desde sua formulação até a aprovação em plenário. Desse modo, promovemos a realização de uma sessão itinerante da Câmara Municipal de Vereadores nas dependências da escola.

Entendendo que “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação” (ORLANDI, 2008a, p.118), solicitamos o apoio do assessor jurídico da “casa de leis”, no sentido de preparar uma palestra, para ser apresentada aos alunos, antes do início da sessão, abordando a legislação em suas condições de produção, no tocante a como são formuladas as leis, nos âmbitos municipal, estadual e federal. Pedimos a ele também que discorresse sobre como funciona uma sessão da Câmara, as formalidades, o papel dos vereadores, prefeito,



deputados estaduais, governador, deputados federais, senadores e presidente da república, com a finalidade de proporcionar aos alunos as condições que lhe permitam a “possibilidade de se ler um mesmo texto de várias maneiras” (ORLANDI, 2008a, p.118), pois acreditávamos que, dessa forma, poderíamos auxiliar nossos alunos no processo de problematização, desconstrução, análise e compreensão do texto, haja vista que “o sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende”. (ORLANDI, 2008a, p.117). O assessor jurídico da Câmara acolheu a ideia e, de imediato, se dispôs a preparar uma fala direcionada aos alunos.

Na sequência, em sala, fizemos uma leitura individual do texto da lei, depois dividimos a turma em grupos para que estudassem, debatessem e anotassem os pontos que considerassem mais interessantes e as dúvidas que surgissem, para posteriormente serem discutidas por toda a turma. Realizamos também, em nossas aulas, outras atividades orais, pois não pretendíamos fomentar o que Orlandi (2008a, p. 91) chama de “um outro apagamento: o da oralidade em detrimento da escrita”. Seguindo essa linha, realizamos, na aula seguinte, uma roda de conversa, tendo como ponto de partida os apontamentos anteriormente feitos pelos alunos.

Na roda de conversa, vimos que “a interpretação é, assim *construção de sentidos* - e não *descoberta* de sentidos já-dados” (ORLANDI, 1998, p.51, grifo da autora) e que “é preciso deixar transbordar os sentidos outros, restabelecer os pré-construídos, ter a memória como estruturante da materialidade discursiva da formulação do



conhecimento” (DIAS, 2009, p.27), pois os alunos, afetados pelo interdiscurso, lembraram que os dados da presidente Dilma Rousseff haviam sido espionados, ao ponderarem que esse fato poderia ter afetado o processo de criação da lei federal. Essa aula confirmou também que “ler constitui-se, assim, em uma prática social que mobiliza o interdiscurso, conduzindo o leitor, enquanto sujeito histórico, a inscrever-se em uma disputa de interpretações” (CAZARIN, 2006, p.302), uma vez “que o conhecimento não está dissociado da vida”. (DIAS, 2009, p.18).

Tal constatação se deu quando os estudantes abordaram diversos pontos do texto da lei e fizeram relação com o assunto tratado no LD, haja vista que a lei, ao tratar do uso da internet, faz menção, em seu artigo terceiro, à questão do direito à privacidade e à liberdade de expressão. Mas, principalmente, quando destacaram fatos de invasão de privacidade que acontecem no cotidiano, na escola, em casa, no trabalho, na praça da cidade; enfatizaram que a violação desses direitos era crime e o infrator poderia ser responsabilizado, inclusive, com pena prevista em lei. Esse fato nos mostrou que devemos estar atentos ao que acontece fora da escola, pois aquilo que cerca o aluno em seu cotidiano repercute em nossas aulas.

Embora a proposta de produção escrita em circulação nesta Unidade do LD solicitava a produção de um artigo de opinião, nosso planejamento foi em outra direção e, como prevíamos, desde o início de nossa intervenção, apresentar uma encenação de um programa de auditório, delegamos à turma a produção do texto base para essa apresentação.



Foram aproximadamente quatro horas de produção, ao final das quais, com muito empenho, a turma produziu um texto no qual vimos, durante todo seu trabalho de produção, que as leituras e discussões realizadas em sala possibilitaram aos alunos formular uma compreensão, produzir sentidos a respeito do assunto estudado, então, entendemos o que Orlandi disse quando afirmou que “a escrita, ou seja, a redação é o meio de se ter acesso à leitura do aluno” (ORLANDI, 2008a, p.91), pois percebemos que o aluno não escreve do “nada”; ele produz aquilo que de alguma forma “significa” para ele e, pelo texto produzido, vimos que nosso objetivo em relação à leitura havia sido alcançado, uma vez que os alunos demonstraram, tanto em suas participações orais, quanto no texto escrito, a capacidade de se posicionar frente ao tema e aos textos estudados.

Considerações finais

Ao longo desse projeto, buscamos compreender, pelo viés da AD, como se dão as práticas de leitura na escola; investigamos, também, o que fundamenta o discurso em circulação no ambiente escolar, o de que o aluno não se interessa pela leitura e, nas raras vezes que se propõe a ler, não consegue entender o que está lendo. Em nossa incursão teórica, na busca de compreender o porquê dessa imagem negativa ter se constituído, percebemos que seria necessário desconstruir alguns saberes que, pela repetição ao longo do tempo, foram sendo legitimados no discurso sobre a escola.





Nesse movimento, vimos que a maneira como a escola concebe a leitura, por meio de instrumentais de ensino como o LD, é que tem afastado os alunos e os professores dessa prática, então, buscamos colocar em evidência, a partir de nossas análises, que “o espaço escolar tradicional não suporta a convivência com a diversidade histórica” (ORLANDI, 1998, p.114), uma vez que “normalmente, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se ao livro didático”. (ORLANDI, 1998, p.96).

Em nossos estudos, chegamos a um ponto crucial no que se refere às práticas de leitura na escola: o Estado não está satisfeito com os resultados obtidos em seus testes; os professores não estão satisfeitos com as condições de trabalho que lhes são impostas e os alunos não se sentem acolhidos pela escola, pois a instituição não lhes dá ouvidos; mostra-se incapaz de perceber que “ler está na relação da língua com a exterioridade, resultado nem sempre pacífico da confluência entre formações discursivas” (ORLANDI, 1998, p.124), excluindo, com essa prática, tudo aquilo que é exterior aos muros escolares e criando no aluno uma espécie de rejeição à leitura. E o mais significativo: não vislumbramos ações capazes de resolver esse “problema”, pois as políticas públicas oferecem, principalmente, o LD como “salvação” para os problemas educacionais.

Diante dessas condições, vimos a necessidade, e traçamos como objetivo, colocar em evidência, para professores e alunos, que ambos estão autorizados a ler e interpretar, sem que, para tanto, necessitem seguir à risca os manuais didáticos. Para alcançarmos esses objetivos, planejamos aulas que, além das atividades propostas pelo LD, previam trabalhos que objetivaram expor os alunos a diferentes materialidades de linguagem;



demos voz aos alunos em atividades mediadas pelas rodas de conversas; acolhemos suas sugestões ao longo do projeto; demos visibilidade, em sala de aula, a pesquisas realizadas em grupos; trouxemos a comunidade para o interior da escola, com a realização de palestras e entrevistas; realizamos eventos, como a sessão itinerante da Câmara de Vereadores, enfim: lemos, observamos, refletimos, falamos, escrevemos.

Percorremos esse caminho, dosando as atividades para que os alunos não fossem “atropelados por um número infinito de informações” (ORLANDI, 1998, p.91), o que resultaria em uma repetição do mesmo. Ao final desse trabalho, podemos dizer que, se oferecermos as “condições de produção” necessárias, é possível produzir leitura na escola.

Então, com a certeza de que confrontando o que está posto, podemos mudar o “efeito” das práticas de leitura na escola, gostaríamos de deixar aos colegas professores o desafio de romperem com o estabilizado, de maneira a se firmarem como sujeitos capazes de transformar suas práticas, mesmo sabendo “o quão árduo será e é o trabalho de transformação no sistema educacional, já que este é perpassado por questões políticas, administrativas, econômicas e, ideológicas”. (PFEIFFER, 1995, p.130). Deixamos esse desafio pela convicção de que é pela transformação da prática docente que o aluno vai mudar sua relação com a leitura e, assim, definitivamente, assumir-se como sujeito leitor, dentro e fora da instituição escolar.



Referências

- BRASIL. **Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014.** Estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da internet no Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112965.htm Acesso em: 27 out. 2019.
- BORGATTO, A.T.; BERTIN, T.; MARCHEZI, V. **Projeto Telaris:** Português. São Paulo: Ática, 2012.
- BOLOGNINI, C. Z. O desafio para o professor a exemplo do filme 2001: uma odisseia no espaço. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola.** Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.39-46. (Série Discurso e Ensino).
- CAZARIN, E. A. Leitura: Uma prática discursiva. **Linguagem em (Dis)curso – LemD**, Tubarão, v.6, n. 2. p. 299-313, mai./ago.2006.
- DIAS, C. P. Imagens e metáforas do mundo. **RUA** [online], v.2, n.15, p.15-28, 2009.
- DIAS, C. P. **A discursividade da rede (de sentidos):** a sala de bate-papo hiv. 2004. 176f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 2004.
- GALLO, S. L. **Texto:** como apre(e)nder essa matéria? Análise discursiva na escola. 1990. 214f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas-SP, 1990.



- GALLO, S. L. **Ensino da língua escrita x ensino do discurso escrito**. 1989. 138f. Dissertação (Mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1989.
- HASHIGUTI, S. Nas teias da leitura. In: BOLOGNINI, C. Z.; PFEIFER, C.; LAGAZZI, S. (Orgs.) **Práticas de linguagem na escola**. Campinas: Mercado das Letras, 2009. p.19-29. (Série Discurso e Ensino).
- INDURSKY, F. Estudos da linguagem: a leitura sob diferentes olhares teóricos. In: TFOUNI, L. V. (Org.). **Letramento, escrita e leitura**. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2010. p.163-177.
- MARTINS, E. **Livro didático: discurso científico ou religioso?** 2006. 127f. Dissertação. (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Universidade do Sul de Santa Catarina. Palhoça-SC, 2006.
- ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 5. ed. Campinas-SP: Pontes, 2009a.
- ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 8. ed. Campinas-SP: Pontes, 2009b.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008a.
- ORLANDI, E. P. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. 3.ed. Campinas: Pontes, 2008b.
- ORLANDI, E. P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 4.ed. Campinas-SP: Pontes, 2004.
- ORLANDI, E. P. (Org.). **A leitura e os leitores**. Campinas-SP: Pontes, 1998.
- PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). **Gestos de leitura**. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2010. p. 49-59.



PFEIFFER, C. C. **Que autor é este?** 1995. 146f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas-SP, 1995.

VARGAS, O. J. **Práticas de leitura na escola:** uma abordagem discursiva. 2015.142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade do Estado de Mato Grosso, Cáceres, 2015. Disponível em: <http://portal.unemat.br/?pg=site&i=profletras-caceres&m=dissertacoes-defendidas&c=dissertacoes-defendidas-em-2015>. Acesso em: 15 out. 2018.

SARIAN, M. C. **A injunção ao novo e a repetição do velho:** um olhar discursivo ao programa um computador por aluno (PROUCA). 2012. 272f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 2012.

ⁱ O teste de aprendizagem a que nos referimos é a Prova Brasil, ferramenta adotada pelo governo brasileiro como referência para medir a qualidade do ensino fundamental no país. Contestamos a maneira como são concebidas essas avaliações, bem como a que interesses servem, tendo em vista que pautar o trabalho com a leitura para atender ao que elas exigem tem contribuído para que, cada vez mais, as práticas de leitura na escola sejam conduzidas para uma concepção de treinamento de técnicas de respostas “corretas” e “únicas”, o que, a nosso ver, cria uma atmosfera desfavorável à prática de produção de leitura na escola, uma vez que essa prática não legitima as histórias de leituras dos alunos.

ⁱⁱ Como forma de sustentar a nossa compreensão, apresentamos algumas questões propostas para o texto “Celebridades Descelebradas”. Os grifos são nossos.

1 - **De acordo com o artigo de opinião que você leu**, como as mídias sociais e as bases de dados do comércio eletrônico acabaram com a privacidade das pessoas?

3 - **O que significa no texto** a afirmação de que “é preciso administrar a imagem pública?”.

4 – **Explique o sentido no texto da frase** “As paredes não têm ouvido, mas todo o resto parece ter”.



5 – **Copie no seu caderno a alternativa adequada** ao que, na opinião do articulista, o autor do artigo, é um “novo tipo de patrimônio público”.

- a) As câmaras ocultas
- b) b) A vida privada
- c) c) A casa do Big Brother
- d) d) Os telefones celulares

8 – **Por que é difícil** para as pessoas comuns perceber que “um vexame on-line é quase tão difícil de apagar quanto um nu indesejado?”.

9 – Depois de ler o artigo sobre privacidade e imagem pública, **dê sua opinião e ouça a dos colegas** sobre esse assunto.

ⁱⁱⁱ Constatou, em nossa proposta, o estudo da Lei Federal nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil.