

Teoria e prática de leitura: conceitos em batimento, saberes em movimento

Reading theory and practice: balancing concepts, moving knowledges

Teoría y práctica de lectura: examen de conceptos, movimiento de saberes

Valéria de Cássia Silveira Schwuchow¹

P M Gravataí/RS
valeriadcss@gmail.com

Ezequiel Nunes Pires²

P M Cachoeirinha/RS
Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
nuneseze@gmail.com

Solange Mittmann³

Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS
sol.discurso@gmail.com

RESUMO: Apresentamos neste artigo o relato do trabalho em uma disciplina sobre ensino da leitura, que faz parte da estrutura curricular do curso de licenciatura em Letras de uma universidade federal. A disciplina propõe a leitura como objeto de reflexão teórica e pretende oferecer aos futuros docentes subsídios teóricos como suporte para a prática de leitura e para o seu ensino. Para isso, auxilia na construção de um referencial teórico sobre a prática da leitura que sustente o seu ensino, instiga a reflexão sobre os desafios do ensino da leitura e da produção textual, e propõe a elaboração de atividades de leitura e de produção. O relato descreve dois momentos de oferta da disciplina: nos semestres 2021/1 e 2023/1 e apresenta um conjunto de seis oficinas de leitura elaboradas pelas turmas. O relato é circunscrito, na introdução e no fechamento do artigo, pelo olhar discursivo materialista sobre a leitura e o ensino da leitura.

Palavras-chave: Ensino da leitura; Condições de produção da leitura; Teoria e prática de leitura; Oficina de leitura; Leitura e produção textual.

ABSTRACT: In this article, we present a report on the work in a subject on teaching reading, which is part of the curriculum of the teaching languages degree course at a federal university. The subject proposes reading as an object of theoretical reflection and aims to offer future teachers theoretical support as assistance for the practice of reading and its teaching. To this end, it helps in the construction of a theoretical framework on the practice of reading that supports its teaching, proposes reflection on the challenges of teaching reading and text production, and challenges the development of reading and production activities.

¹ Doutora em Estudos da Linguagem (UFRGS) e Mestra em Estudos Linguísticos (UFSM). Professora de Língua Portuguesa da rede de educação básica municipal.

² Doutorando (bolsa CNPq) e Mestre em Estudos da Linguagem (UFRGS). Professor de Língua Portuguesa da rede de educação básica municipal.

³ Doutora em Estudos da Linguagem pela UFRGS. Professora titular da UFRGS e docente permanente do PPG Letras da UFRGS. Líder do Grupo de Pesquisa Discurso, arquivo, autoria e questões de gênero.

The report describes two moments in which the subject is offered: in the semesters 2021/1 and 2023/1 and presents a set of six reading workshops constructed by the classes. The report is circumscribed, in the introduction and closing of the article, by the materialist discursive view on reading and teaching reading.

Keywords: Reading teaching; Production conditions of reading; Reading theory and practice; Reading workshop; Reading and text production.

Apontamentos iniciais sobre leitura, texto e discurso

A sociedade brasileira sempre teve uma relação conflituosa com as políticas de leitura, e fazem parte de nossa história diversos empecilhos à formação de leitores. A título de exemplos, cabe lembrar a proibição, por D. João VI, tanto da impressão como da importação de obras impressas; a inacessibilidade à educação formal para a maioria dos/as filhos/as das elites econômicas (com exceção dos filhos destinados à administração ou à igreja); a proibição – ora como pecado, ora como crime – da leitura à maioria da população; a distribuição desigual de textos e de formas de ensino de leitura entre classes sociais e entre centros e periferias.

Apesar de alguns movimentos políticos de alfabetização, de letramento e de popularização da leitura, em pleno século XXI ainda não ocorreu uma revolução da leitura no Brasil. Segundo Curcino (2014), isso se deve também a um fato muito particular da nossa história cultural: diferentemente do que aconteceu em países europeus, em que os primeiros contatos com a disseminação de informação em massa ocorreu pelo papel impresso, na forma de folhetins, de jornais e de livros, no Brasil a entrada na cultura letrada aconteceu em concomitância com a difusão das informações no rádio e na televisão. Desse modo, a leitura da letra impressa sempre esteve em paralelo, disputando em desvantagem, com outras formas de leitura. Percebemos que isso se mantém hoje com as novas tecnologias, com o privilégio de imagens sobre a palavra escrita, com o sequestro do tempo de atenção por vídeos – muitas vezes em looping – nos equipamentos eletrônicos.

Frente, então, às peculiaridades de nossa sociedade brasileira, o trabalho com a leitura em sala de aula deve contemplar aspectos tanto da exploração de diversos meios e suportes – além da letra e além do impresso – quanto da não idealização de leitor (reproduzindo uma matriz europeia, tanto empirista como teórica). Nessa direção, cabe considerar que, apesar da diversidade cultural que compõe nossa sociedade, há uma classe dominante que, através dos aparelhos ideológicos midiático, religioso, acadêmico e escolar, institui um espaço de memória que reverbera um modo único de leitura como legítimo e que determina um rol de textos a ler, deslegitimando, desprezando ou mesmo excluindo outros textos e outros modos de leitura. Como consequência, há o apagamento de culturas e saberes que atualmente estão sendo reivindicados pelos movimentos de resistência, dentro e fora da sala de aula. As classes dominadas e as populações historicamente oprimidas têm reivindicado e promovido novas leituras e novas questões, ocupando lugares nas instituições de ensino. Ao mesmo tempo, docentes e pesquisadores/as têm buscado formas de questionar, de debater e de promover

leituras que façam sentido para essas populações e que contribuam para uma construção social mais justa e democrática.

Na defesa de novas políticas de leitura, Paulo Freire (1983) já defendia uma compreensão crítica do ato de ler, para além de uma suposta decodificação da palavra escrita, principalmente a partir das relações que o/a leitor/a estabelece com o seu entorno, processo que denomina como leitura da “palavramundo”. Nesse processo o/a leitor/a comparece com uma leitura crítica, que requer seu envolvimento e posicionamento frente aos objetos a ler. Nas palavras do autor, “a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto” (Freire, 1983, p. 9). Nesse entendimento, a leitura é compreendida no processo empenhado em seu exercício, isto é, no ato de ler se rememoram as relações estabelecidas com/no mundo antes mesmo da apreensão do código da língua na forma escrita, o sujeito lê a “palavramundo” produzindo e construindo sentidos a partir daquilo que o constitui.

Do mesmo modo, é importante considerar que a leitura se realiza além da produção escrita promovida nas instituições de ensino, e que o ato de ler implica uma relação com expressões realizáveis em diferentes espaços, meios e universos simbólicos. Nessa direção, o ato de ler está tanto para o escrito quanto para outros tipos de expressão do fazer humano e assume o caráter de acontecimento, de modo que propõe uma relação histórica entre o/a leitor/a e o que é lido. Assim, o histórico adentra na perspectiva do ato de ler, configurando um acontecimento que repercute em um modo de leitura. O ato de ler, portanto, pode ser compreendido na relação com os sentidos, que são instituídos pelo e para o/a leitor/a a partir de sua compreensão particular de mundo e de sua relação com o histórico, ou seja, um ato constituído pelos modos possíveis ao/à leitor/a de se relacionar com diferentes linguagens e com os objetos a ler.

Para abordar o funcionamento do histórico do ato de ler, lembramos com Pêcheux (1990 [1983], p. 54) que “é porque há o outro nas sociedades e na história, correspondente a esse outro próprio ao linguageiro discursivo, que aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação abrindo a possibilidade de interpretar”. Nessa possibilidade de existência de relações outras, sejam sociais, sejam históricas, encontramos as condições para considerar a viabilidade do sentido outro, a heterogeneidade dos discursos.

Desse modo, os sentidos de uma leitura vão além do acerto e do erro, ou do simples entendimento do que o/a autor/a quis dizer, ou do mero ‘reconhecimento’ de eventos e fatos vividos em determinado tempo; pois perpassam um processo em que se compreendem as condições de produção, os modos de produção de sentidos e a historicidade. Isso conduz à

reflexão sobre a leitura como tensão social e disputa no jogo dos sentidos, chegando ao questionamento sobre a circulação e a repercussão de apenas alguns sentidos que se legitimaram por uma certa narratividade da história, quando outros sentidos possíveis perderam espaço na disputa social.

O que tem legitimado nas salas de aula uma leitura como correta ou única possível é a determinação histórica, que “faz com que alguns sentidos sejam ‘lidos’ e outros não” (Orlandi, 2012, p. 15). Desse modo, frente a um objeto ou texto a ler e frente às leituras já feitas, cabe questionar como se constitui a historicidade do texto, como se caracterizam os processos discursivos que levaram àquela produção. E, em lugar de perguntar o que o/a autor/a quis dizer ou qual é o sentido do texto, cabe percorrer as pistas deixadas pelo gesto de autoria sobre os modos como foram articuladas as diferentes vozes, posições, lugares de dizer, para que certos efeitos de sentido recebessem destaque em detrimento de outros, como os não ditos, ou os ditos de outro modo.

Para entender esse funcionamento da autoria que conduz a dispersão constitutiva (de vozes e de sentidos) ao efeito de unidade, cabe acionar as noções de texto e de discurso. A partir de Orlandi (2012), podemos afirmar que a noção de texto abarca uma concepção de unidade fechada (ao menos em seu efeito), em que tendemos a buscar coerência, coesão, continuidade e progressão, que nos conduzem a um efeito de origem; já a noção de discurso engloba uma concepção de espaço aberto, de um objeto simbólico que possibilita a compreensão do processo discursivo que produz efeitos de sentido. Na articulação das duas noções, há uma “textualização do discurso”, que indica uma fenda do texto em relação à discursividade.

O texto mostra como se organiza a discursividade, isto é, como o sujeito está posto, como ele está significando sua posição, como a partir de suas condições (circunstâncias da enunciação e memória) ele está praticando a relação do mundo com o simbólico, materializando sentidos, textualizando, formulando, breve, “falando”. E a leitura percorre esse processo (Orlandi, 2012, p. 67).

Nessa fenda aberta entre texto e discurso é que o/a leitor/a pode identificar a multiplicidade de leituras, as discursividades inscritas que permitem a observação das posições-sujeito. Ou seja, os modos como o sujeito organiza e redige o texto, desde a seleção de palavras, motes e direção argumentativa, circunscreve efeitos de sentido que encaminham para determinadas leituras, e não outras quaisquer.

Diante do exposto, propomos olhar para a leitura observando o funcionamento da historicidade do texto, ou seja, os sentidos produzidos na materialidade textual, e para isso reconstruir os processos das discursividades. Melhor dizendo, defendemos que para que um

discurso ou uma palavra signifique é preciso que os sentidos aí imbricados sejam conhecidos na história, nos processos discursivos e que a incompletude se faz sempre presente na relação do sujeito com a língua, com as condições de produção, com o outro.

Considerando que interpretar é “identificar qual é o litígio social que participa das condições de produção do texto, é observar como esse litígio afeta o processo sintático-semântico de retextualização do intertexto e a produção de um novo efeito-texto” (Burach; Mittmann, 2022, p. 81), as práticas de leitura que relataremos nos levam a pensar no modo como esse litígio social pode ser trabalhado nesse processo.

Da leitura ao ensino da leitura

Na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino do componente Língua Portuguesa, assume-se a perspectiva enunciativo-discursiva de linguagem. Como é apontado, “tal proposta assume a centralidade do texto como unidade de trabalho” (Brasil, 2017, p. 67). O trabalho com a leitura, enquanto prática de linguagem, corresponde à interação ativa entre pessoa leitora e texto. “O tratamento das práticas leitoras compreende dimensões inter-relacionadas às práticas de uso e reflexão” (Brasil, 2017, p. 72). Isso quer dizer que a prática de leitura está relacionada à observação do funcionamento da língua e da inscrição do sujeito. Essas práticas se retroalimentam, andam juntas.

Para Orlandi (2008, p. 38), “a leitura deve ser considerada em seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão”. Isso é dizer, estudantes, em seus gestos de leituras, mobilizam suas próprias experiências discursivas, e isso faz parte do processo de compreender os sentidos que a leitura possibilita. A proposta da autora é a de considerar o percurso discursivo (ou seja, sócio-histórico) do/a aluno/a como elemento essencial para a produção da leitura em sala de aula. Construir essa relação é deixar de lado um discurso pedagógico autoritário, que coloca o/a docente como detentor/a do conhecimento e estudantes na posição de sujeito sem conhecimento. Desse modo, é responsabilidade do/a docente o guiamento da leitura e a construção de reflexões com os/as estudantes, sendo mediador de novos sentidos a serem construídos, pois considera o/a aluno/a e sua leitura em todo o processo de construção de sentidos dentro da sala de aula. Essa prática se resume à adoção de um discurso pedagógico polêmico.

Analisar, refletir, estabelecer, identificar, localizar, inferir – são algumas das ações que se realizam nas práticas de leitura e estão expostas na BNCC. A partir disso, duas questões

podem ser postas para guiar uma prática docente no trabalho com a leitura: por que interpretar? e como construir questões de interpretação? Retomando Freire (1983), interpretar surge como possibilidade de se posicionar frente ao que se lê. Para isso, acreditamos que se exigem questões que movimentem diferentes sentidos, que pressupostos sejam colocados em debate para alcançar uma crítica no processo de leitura.

Fernandes (2018) propõe acionar o aparato teórico da Análise do Discurso para acompanhar e definir as posturas e os processos de ensino: “ensinar tendo a teoria por companhia, considerando seus princípios, e não a tomar por uma metodologia.” (Fernandes, 2018, p. 35). Dessa forma, é possível tomar os princípios da Análise do Discurso não apenas como embasamento para contestar práticas conservadoras, mas principalmente como fonte inspiradora e alicerce para o aperfeiçoamento de objetivos e de práticas de ensino.

Ensinar com a AD, portanto, é tomar uma postura crítica frente ao discurso pedagógico dominante, é inquietar-se pela mudança, é ser interpelado e interpelar pela ação, é ocupar o lugar de autor, de sujeito do dizer, é refletir e agir na sociedade como agente de uma prática discursiva, é inquietar e encorajar o outro, desacomodando-o e desacomodando-se ao mesmo tempo (Fernandes, 2018, p. 37).

Assim, consideramos a exterioridade como constitutiva do texto, tomando-o como “um espaço discursivo” (Indursky, 2006, p. 69), isto é, um espaço que estabelece relações com o contexto, com outros textos e com outros discursos. Dessa maneira, para ensinar a ler numa perspectiva discursivo materialista, é preciso considerar, como dissemos na primeira seção deste artigo, as condições de produção e os processos de produção dos sentidos. E sobre o caráter material do sentido, Pêcheux (2014 [1975], p. 146) coloca que “é a ideologia que fornece as evidências [...] que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’”. Ou seja, temos que trabalhar sobre a rede das formações ideológicas e das formações discursivas, em que o sentido é determinado e posto como evidente, conforme as relações que estabelece materialmente. Como aponta o autor,

[...] o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas. (Pêcheux, 2014 [1975], p. 149).

A leitura de um texto como espaço discursivo é uma leitura dos processos de produção dos efeitos de sentido em que se admite que “as mesmas palavras, expressões e proposições

mudam de sentido ao passar de uma formação discursiva a uma outra” (Pêcheux, 2014 [1975], p. 148), é uma leitura que interroga os pressupostos que levam a uma ou outra determinada interpretação.

Relato de atuações em uma disciplina sobre ensino da leitura

Apresentamos a seguir um relato do trabalho em uma disciplina sobre ensino da leitura do curso de licenciatura em Letras de uma universidade federal. A súmula da disciplina traz dois aspectos interligados: “Leitura como objeto de reflexão teórica” e “Subsídios teóricos como suporte para a prática de leitura”. Com isso, toma-se a leitura, não como ação empírica já-conhecida, nem como abstração, mas como prática que é abordada como objeto de reflexão a partir de subsídios teóricos.

Os objetivos da disciplina são a construção de um referencial teórico sobre a prática da leitura que sustente o seu ensino, a reflexão sobre os desafios do ensino da leitura e da produção textual⁴ e a elaboração de atividades de leitura. É uma disciplina de fim de curso, que tem como pressuposto um conjunto de subsídios teóricos já conquistados pelas e pelos discentes nos semestres anteriores e é simultânea à prática docente em estágio. Assim, a teorização sobre leitura, a prática de leitura e a prática docente sobre leitura estão organicamente articuladas.

Um dos desafios da disciplina é debater formas de atuação docente com o objetivo de fomentar leituras que envolvam a observação dos processos discursivos, ou seja, dos processos de produção de efeitos de sentido. Trata-se de um desafio a quem ingressa na carreira docente por, principalmente, dois motivos: a) porque é preciso despertar o interesse e o engajamento de discentes escolares de diferentes camadas sociais e das mais diversas experiências culturais, o que inclui uma disparidade de níveis de letramento, além da percepção, nas escolas, de certo desinteresse pela leitura atenta e desafiadora, enquanto a atenção e o tempo são despendidos para objetos impostos pelo aparelho ideológico midiático, numa rapidez que dificulta a leitura crítica desses objetos; b) porque a leitura como decodificação, como adivinhação de intenções prévias, ou mera repetição de outras leituras impostas ainda é uma concepção presente entre discentes dos cursos de Letras.

⁴ Como o currículo do curso não apresenta uma disciplina sobre teoria e prática do ensino da produção textual, esse tema é brevemente abordado a partir de reflexões sobre produção da escrita (verbal ou não verbal) e construção da autoria, sempre com base na produção da leitura crítica.

O relato que apresentaremos se divide em dois momentos. O primeiro momento recupera o semestre 2021/1, quando a disciplina foi ministrada no formato remoto, em função da pandemia que assolava o país. Naquele semestre, a disciplina foi ministrada conjuntamente por duas professoras: a professora *, efetiva da universidade e responsável pela disciplina, e a professora *, que então realizava seu doutorado e cumpria estágio de docência como bolsista CAPES. O segundo momento recupera o semestre 2023/1, com as aulas já no modo presencial. Foi ministrada conjuntamente pela professora * e pelo professor *, que cumpria estágio de docência como bolsista CNPq.

O que será relatado aqui não é o desenvolvimento da disciplina nesses dois semestres, mas um recorte: algumas das oficinas de leitura e de produção textual que foram produzidas no decorrer do semestre por grupos de alunos e alunas da disciplina.

A criação de oficinas de leitura e produção textual

Como já explicado, a disciplina aqui referida tem como propósito oferecer um espaço de discussão e de questionamentos acerca da leitura para que as alunas e os alunos reflitam sobre suas futuras práticas docentes de ensino de leitura. Com base nos objetivos da disciplina, os pontos abordados para o seu andamento se centraram no planejando de atividades de leitura, na apreensão do que seria o gosto pela leitura, na compreensão dos motivos da rejeição ao ato de ler, na discussão de políticas de leituras, no entendimento de um imaginário social sobre leitura e no debate acerca do modo como as tecnologias afetam os modos de se ler.

Embasados por essas pautas, os/as discentes tiveram como proposta de produção final da disciplina o desenvolvimento de oficinas de leitura, para tal fim deveriam elencar um público-alvo (não necessariamente alunos/as da educação básica de ensino), definir um tempo de duração, estabelecer um local para a realização das atividades e solicitar uma produção final a partir das atividades desenvolvidas na oficina de leitura. O planejamento das oficinas foi realizado em diferentes etapas no decorrer do semestre, a partir das discussões de textos teóricos e experimentos com seleção de textos e elaboração de atividades. Nas aulas, o ponto de partida se deu com a reflexão acerca da leitura, do leitor, do texto, do discurso e das condições de produção do texto e da leitura. Nas discussões, foi pontuada em específico a relação dessas noções com o aspecto do ensino da leitura.

Ao final do semestre, as oficinas foram apresentadas para a turma, desencadeando trocas, debates e sugestões para melhoria: a respeito das temáticas das oficinas, sua relevância

social e adequação à proposta inicial, além das próprias atividades descritas. Cabe destacar que as oficinas desenvolvidas pelos/as discentes na disciplina estão depositadas em um repositório, idealizado e mantido pela professora *, disponibilizado a cada semestre para as novas turmas da disciplina.

Das oficinas de leitura produzidas no semestre 2021/1, selecionamos três: “E eu não sou uma mulher?”, “Música e protesto” e “Leitura em cena”. Todas apresentam em comum o resgate de discursos que na atualidade produzem sentidos diversos daqueles instituídos tradicionalmente nas instituições de ensino. O trabalho de leitura desses sentidos em batimento com questões de classe, de raça e de gênero desacomodam, portanto, um discurso ecoado há séculos, e que tem sido autorizado como o único possível e verdadeiro para circular.

A primeira oficina, “E eu não sou uma mulher?”, teve como público-alvo imaginado mulheres negras, brancas, cisgêneros e transgêneros, moradoras de um quilombo da região. Dividida em três módulos, com duração de aproximadamente 2h30min cada, trouxe como conteúdo e dinâmicas as seguintes proposições: no módulo I, leitura do discurso de Sojourner Truth, discussão sobre a universalização da categoria mulher e indagações sobre o que é o feminismo(s) negro e interseccionalidade; no módulo II, questionamento acerca da existência de uma literatura negra ou afro-brasileira e atividades de leitura e de audição, seguidas da discussão de um conto de Maria da Conceição Evaristo; e no módulo III, leitura de Quarto de despejo e Cartas a uma negra, de Carolina Maria de Jesus em diálogo com Françoise Egaé.

A partir das autoras Sojourner Truth, Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus, a atividade de leitura propõe interrogar acerca da problemática de se pensar a mulher como uma categoria universal, trazendo à baila reflexões das teorias feministas quando se pensam a mulher em suas especificidades, propondo, portanto, o termo mulheres, no plural. O processo de escrita dessa oficina se pautou em um modo de se ler guiado pela apreensão de uma literatura negra ou afro-brasileira desvinculando, desse modo, a leitura de textos legitimados pelo cânone europeu. A leitura e, conseqüente, a reflexão acerca desses textos caminha na proposição de se analisar as condições de produção das obras.

A noção de condições de produção permite a observação dos lugares sociais, das relações de força, das tensões entre os “já-ditos” e os “a se dizer” e das tomadas de posição dos sujeitos. Desse modo, a leitura dessas obras perpassa o entendimento de fatos narrados para alcançar um reconhecimento de acontecimentos que desnaturalizam determinações históricas. A leitura das condições de produção possibilita, então, a observação da presença constante da disputa entre as classes e a desigualdade entre as raças, que são agora narradas pela voz da classe dominada, propondo uma outra percepção, uma vez que a posição-sujeito nessa narração

produz uma tensão ao trazer questões arraigadas e interditadas de serem questionadas em nossa sociedade.

Após as atividades de leitura e discussão, a proposta final foi a produção de cartas para Carolina Maria de Jesus. Além da utilização do gênero textual carta, capaz de suscitar uma escrita subjetiva e intimista, a proposta articula a necessidade de se tratar sobre questões de raça, gênero e classe presentes na obra da autora, tornando possível a articulação de uma narrativa de resistência, que raramente é levada para as discussões em sala de aula, sendo de suma importância para a promoção identitária dos sujeitos do quilombo. Assim, Carolina de Jesus, mulher, negra, favelada, mãe de três filhos criados sem pai presente, é representativa de tantas outras mulheres brasileiras, e a leitura e a interpretação dessa narratividade ressignifica a história brasileira, inclusive no que tange ao processo e ao acesso à escolarização.

A segunda oficina, “Música e protesto”, objetivou como público-alvo a comunidade escolar, prevendo como espaço para a realização das atividades a biblioteca de uma escola. Essa oficina dedicou especial atenção ao debate acerca do preconceito social, da desigualdade, do machismo e do racismo. O trabalho de leitura aconteceu com a escuta e o debate de músicas como “História pra ninar gente grande” (samba-enredo da Estação Primeira de Mangueira), “Pra não dizer que não falei das flores” (Geraldo Vandré) e “Súplica Cearense” (Luiz Gonzaga).

Inicialmente os/as discentes são convidados/as a lerem manchetes em que são publicadas as produções musicais com alguma finalidade de reivindicação, por exemplo, sambistas que criam música de protesto por auxílio emergencial ou, sobre uma música cubana de sucesso que suscita uma luta cultural. A tarefa de leitura era fazer asserções sobre o conteúdo da música e a contestação.

Além de se trabalhar o gênero textual música, observando diferentes construções como o samba-enredo e o baião, resgatando, assim, uma cultura popular pouco valorizada e até para muitos desconhecida, a oficina indaga sobre nomes que comparecem nas canções, a saber, Leci, Dandara, Isabel, Maria, Mahins, Marielles, Jamelão, bem como o motivo pelo qual alguns nomes comparecem no plural. A rememoração desses nomes traz o trabalho com o interdiscurso, com o já-sabido que se faz presente na articulação desses nomes e nas questões sociais que suscitam. Nesse caminho, os efeitos de sentido reconhecidos com o movimento de leitura se constroem a partir do interdiscurso na relação com a memória e com a história, uma vez que a noção de interdiscurso prevê “a existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constitui o espaço de memória da sequência” (Pêcheux, 2012 [1984], p. 145).

No interdiscurso, portanto, a memória comparece pelos traços sócio-históricos e, nesse entendimento, a relação entre interdiscurso e memória possibilita a observação de traços nos

quais podem ser identificados discursividades, ou seja, a heterogeneidade resultante da história no batimento com o discurso. Desse modo, temos na leitura, ponderada sobre a noção de interdiscurso, um espaço específico a ser rememorado por meio da retomada das condições de produção e dos dizeres acerca dos nomes mencionados na música, por exemplo.

Do mesmo modo, há o exercício com o significado da palavra, quando a proposta é a de ir até o dicionário conferir o termo súplica e contrapor com o que diz na música e, ainda, descrever o uso da grafia em “tiquinho” e “arretirou”, o que permite a compreensão da forma escrita da palavra como uma instituição que traz uma memória, uma história e um sujeito. Ao elaborar a forma da palavra, o sujeito negocia sentidos, nesse gesto recupera a historicidade de (sua) língua que passa a se constituir ao mesmo tempo que essa o constitui de modo singular. A discussão dessas questões retira a língua de um altar em que somente a forma culta pode ocupar, e rebate o preconceito que é produzido quando a escrita remete a falares rurais ou culturais específicos.

As atividades dessa oficina propõem ao/à leitor/a o escape das leituras literais, de mera decodificação da letra e do significado, pois ali está um processo de construção de leitura, ou seja, uma leitura que é desenvolvida a partir da análise de uma escrita produzida seja pela coloquialidade, seja por figuras de linguagem. No andamento da oficina, o debate gira em torno da questão da ditadura e da censura, essas suscitam a análise da metáfora e da polissemia, a investigação das condições de produção e a observação da historicidade. Essas são trabalhadas em especial na leitura de palavras como “flores” e nos sentidos de denúncia que são analisados semanticamente.

Após as atividades de leitura se propõe o debate de questões como: O que o baião, a MPB e o samba têm em comum? Qual é a relevância dessas músicas na sociedade? Que outros gêneros musicais produzem músicas com denúncia social? Qual é o comprometimento da arte (música) com a exposição das injustiças? Essas discussões norteiam a escrita do produto final, um texto opinativo refletindo sobre as atividades da oficina, tratando da relação entre música e protesto.

Nessa oficina o processo de leitura ocorre a partir de um gesto de interpretação, que não localiza a significação nem no/a autor/a nem no/a leitor/a, comumente tomados como origem dos sentidos, mas antes nas relações com os lugares sociais ocupados e na inscrição em redes de sentidos. Nessa leitura, o político demanda um gesto de interpretação, o que leva à noção de memória da esfera do discurso político que implica um vínculo com a história. Courtine (2006, p. 88) explicita que “o discurso político é um lugar de memória”; desse modo, é no empenho

de se trabalhar a historicidade das músicas e as relações com os nomes que os efeitos de sentido da leitura são construídos pelo sujeito.

A terceira oficina, “Leitura em cena”, teve como público-alvo imaginado alunos/as do ensino fundamental (anos finais), e o local pensado para o desenvolvimento da prática também foi a biblioteca de uma escola de educação básica de ensino regular. A partir da visualização do vídeo e da leitura da peça “Os saltimbancos”, os/as participantes deveriam reproduzir a cena mais relevante do espetáculo.

A proposta dessa oficina é discutir a realidade social na qual os sujeitos estão inseridos, mas da qual pouco ou nada se fala. Parte de uma tomada de posição da classe dominada em relação ao social, coincidindo, portanto, com as reflexões de Paulo Freire quando menciona a leitura como um ato político para a mudança social. O gênero peça teatral, pouco explorado nas escolas, permite além da compreensão do texto escrito uma percepção corporal e vocal, com destaque especial para a última que quando mobilizada pela leitura, a partir de entonações, instaura os sentidos dados pelo emocional, ditando o tom para a dramaticidade.

A apresentação do autor da peça também gera o debate em torno da questão da censura e dos momentos históricos da política do Brasil, outras obras de denúncia desse período são resgatadas para o debate. Após a discussão é solicitado que se produza uma moral acerca da peça lida. O processo de leitura dessa oficina permeia a deslegitimação de um discurso autorizado a circular em determinados momentos e, que atualmente retorna sob outras denominações, trabalhando na análise da materialidade um ponto de encontro entre a memória e a atualidade, ou seja, o acontecimento.

As atividades se centram na leitura de implícitos e na leitura em voz alta, essas norteiam a percepção de significados, especialmente quando a leitura é realizada em voz alta e são reconhecidos significados antes não identificados na leitura em modo silencioso. A leitura desvinculada da ênfase, em seu suporte estritamente escrito, traz a possibilidade de dinâmicas de modos de se ler, intercalando as práticas de leitura silenciosa e em voz alta, um desafio para os/as professores/as em sala de aula. Assim, lê-se com os ouvidos, a voz demarca uma presença que denuncia o sujeito ao ressoar as emoções pela frequência e pelo modo de vibração da voz. Por isso nem sempre é fácil de se ler um texto em voz alta, pois imprimimos uma entonação que nos desvela, daí os esforços do sujeito ao delimitar e contornar os tons sonoros da voz. Nessa consideração paradoxal da voz, o corpo significa o sujeito pela voz. O corpo pode permanecer estático, suspenso, mas a voz reclama um se fazer presente.

Nessas oficinas, a leitura enquanto passível de um gesto de interpretação “se dá de algum lugar da história e da sociedade e tem uma direção, que é o que chamamos de política”

(Orlandi, 2001, p. 18). Assim, nas propostas de leituras das oficinas se resgatam autores/as apagados/as, silenciados/as e interditados/as, pois a questão política age para que certos discursos possam ser lidos e, portanto, possam circular na sociedade sendo possível produzir com a leitura novos gestos de interpretação.

Na continuidade de apresentação de oficinas e relação com o ensino de leitura e Análise do Discurso, outras três são expostas, essas desenvolvidas no período 2023/1. Selecionamos essas a partir dos diferentes gêneros textuais que abordam e exploramos como as questões de interpretação mobilizam diferentes noções de leitura.

A oficina intitulada “Parentalidade e comunicação” oportuniza um espaço de acolhimento para pessoas responsáveis por estudantes da educação básica, onde, a partir da literatura, se dialoga sobre comunicação familiar. Com o objetivo de propor leituras que estabeleçam uma relação com a organização de pensamentos e de sentimentos, diferentes gêneros textuais são selecionados. O primeiro é carta, com texto selecionado do livro de ensaios *Carta à minha filha*, de Maya Angelou, e o segundo é vlog, com um vídeo do canal do Youtube @paulasuzigan intitulado “Carta aberta para meu filho – eu te ouço, passarinho”.

O gênero textual carta, enquanto gênero foco de desenvolvimento da produção escrita final, é enriquecido com os outros gêneros que se diferenciam principalmente pela plataforma de circulação. Enquanto um trabalha sobre o viés literário, o outro dialoga com a oralidade e as redes sociais. Carta, assim, passa a ser percebido com outras possibilidades além da tradicional, como também as questões de interpretação relacionam os conhecimentos prévios dos/as participantes leitores/as, que agora podem repensar, (re)caracterizar o gênero textual. Para além de questões que trabalham com o explícito presente nos textos, com a relação entre texto e vivência individual do/a leitor/a, com buscar e reconhecer elementos importantes para coesão e coerência, é valorizada nessa oficina também a habilidade de interpretar implícitos. Trabalhar com o implícito, nesse caso, é instigar a análise de como é construído o sentido para determinada palavra, expressão, ou período dentro do texto.

No vídeo, a narradora cita que “o amor é um passarinho” – frase dita pelo personagem da história que ela conta. No contexto da história narrada, o sintagma um passarinho é ressignificado como amor. E esse termo é utilizado no encadeamento sintático algumas vezes, metaforizado. O/a leitor/a necessita entender que passarinho não comparece com sentido literal, e sim significa diferente a partir do lugar que esse sujeito discursivo se inscreve – da relação familiar, de parentalidade.

Ao propor, por exemplo, a questão de interpretação “o que significa a casa dessa família, no contexto apresentado, ter ‘muito passarinho’?”, mobiliza-se justamente o caráter material do

sentido, que se apresenta a partir das relações materiais que estabelece com outros sentidos, palavras e textos. Por fim, explorar globalmente os textos e relacioná-los instiga a habilidades de interpretação possíveis para a leitura. Ainda, a partir do imbricamento entre textos, gêneros textuais e questões de interpretação, a oficina propõe que os/as participantes construam metáforas para falar sobre seus sentimentos, o que não só ativa os conhecimentos construídos como também põe em prática aquilo que se analisou.

A oficina “Abordando o racismo estrutural através da literatura” seleciona gêneros textuais como a poesia, a canção e a história em quadrinhos para realizar uma leitura acerca das condições de produção dos efeitos de sentido de racismo, violência e direitos humanos. Com o aporte teórico da BNCC, a oficina mobiliza habilidades que contemplam o respeito às diversidades e o combate aos preconceitos de qualquer natureza, como também busca mobilizar uma autoria pautada nesses princípios – respeitar o outro e promover os Direitos Humanos.

Um diálogo é proposto entre o poema intitulado “Ismália”, de Alphonsus de Guimarães, a canção de mesmo título, do rapper Emicida, e um capítulo da série de quadrinhos *Confinadas*, de Leandro de Assis e Triscila Oliveira. A partir do poema e da música, questões de interpretação pedem ao/à leitor/a a construção imagética da personagem Ismália. Consideram, nesse sentido, a análise de elementos que possibilitam prever uma situação social específica e qual personagem participa dessa cena.

O trabalho com a ilustração na história em quadrinhos tem o intuito de tanger imageticamente as questões sociais suscitadas pelos outros dois textos. Características físicas e psicológicas da personagem antes abertas a alguma interpretação possível são ressignificadas a partir do efeito de fechamento e abertura da autoria que a imagem coloca em relação ao sentido, ou melhor, possibilita uma leitura polissêmica.

Segundo Fernandes (2016, p. 105) “a própria escrita por imagens, devido a sua materialidade, aponta para a dispersão de sentidos, para possibilidades que podem ser mais ou menos administradas pelo autor, mas nunca estão sob seu controle”. Sendo assim, o trabalho de leitura com quadrinhos pode se caracterizar por um diferente “modo de inscrição do sujeito-leitor na leitura”. (Fernandes, 2016, p. 105) Considerar a polissemia da linguagem na leitura é encorajar diferentes leituras, interpretações e autorias. Assim, o processo discursivo que se materializa é o da heterogeneidade, da não obviedade do sentido, porque há sentidos outros.

Também foi tema de uma oficina o modo de vida de mulheres que moram em uma casa de acolhimento para vítimas de violência. “Mirabal: mulheres, flores e ventos” amplia a noção de leitura quando propõe ler outros gêneros, como documentário, exposição fotográfica e a

casa-ocupação. O processo de leitura nessa oficina faz um batimento, o tempo todo, entre sujeito, espaço e acontecimento.

Dividida em estações, a leitura ocorre em 4 momentos. Primeiro, na calçada da casa de acolhimento, as mulheres que ali vivem – que são o público leitor –, escutam um áudio, parte de uma reportagem que apresenta a casa, e relacionam o espaço que visualizam com o texto que escutam. Ocorre aí um trabalho sobre a memória da casa, que é atualizada, pois as leitoras podem atribuir novos sentidos ao texto casa-ocupação a partir do que escutam.

A segunda estação, localizada na sala de acolhimento da casa, mobiliza como textos o cômodo, um kit de primeiros socorros e uma xícara de chá. Esses elementos, aqui tomados como texto, intertextualizam as experiências próprias dessas mulheres-leitoras que foram acolhidas. Novamente, espaço e objetos provocam a rememoração do acontecimento da chegada das mulheres acolhidas. O cômodo, como parte do mundo dessas leitoras, evoca o seu posicionamento em relação ao que leem. “Quais elementos desta sala se relacionam com a sua jornada na Casa Mirabal?” é a pergunta de interpretação sobre esses textos que estabelece a relação histórica entre a leitora e o objeto a ler.

Localizada na cozinha, a terceira estação traz imagens da casa sem energia elétrica e uma notícia intitulada “Ocupação que abriga mulheres vítimas de violência doméstica está sem luz desde setembro na Capital”. Aqui cabe pontuar que a Casa Mirabal, localizada em Porto Alegre/RS, é um prédio público (de uma antiga escola) que se encontrava desativado. Desde a sua ocupação pelo Movimento de Mulheres Olga Benário, a casa sofre diversos ataques de ordens de despejo por parte do poder público municipal, sofrendo ações como o corte de energia elétrica como tentativa de desocupação.

Pensar o espaço da cozinha e todas as potências que ele possibilita – como lugar de produzir o que se alimenta, lugar de reunião das moradoras e de estudos de seus filhos –, a partir de como ele é ressignificado quando novos acontecimentos o atravessam é poder pensar uma leitura que coloca em cena o pressuposto de viver essas potências e conviver com o acontecimento noticiado. Nesse sentido, parece claro que não é tudo o que pode ser dito. No âmbito da formação discursiva possível de inscrição dessas mulheres-leitoras, a ocupação é lida como resistência, como lugar de luta e embate às novas violências que as vitimizam mesmo depois de quebrarem com o ciclo anterior de violências em seus ambientes domésticos.

A casa-ocupação como espaço discursivo, que estabelece relações com o contexto, outros textos e discursos, continua sendo construída na estação 4. Na antiga quadra esportiva (pátio), uma exposição de fotos de diferentes eventos culturais realizados ali naquele espaço dialoga com a possibilidade de outras vivências dentro da casa. Acolher passa a significar ter

direito ao lazer, à formação política, à luta por condições melhores de moradia, à escuta e às artes. O espaço, que antes já foi escola e virou um prédio abandonado, passa a significar casa, como os sentidos mudam conforme a formação discursiva. Casa de mulheres. Casa-ocupação.

Considerações finais

*Cuidado com a sedução da clareza.
Cuidado com o engano do óbvio.
(Rubem Alves, 2003)*

Com essa citação, fazemos um retorno ao início da disciplina, momento em que essa é exposta aos/às discentes. De praxe, a professora regente apresenta o cronograma e inicia algumas reflexões com o corpo discente acerca da língua, do texto e da leitura. Olhar a citação e observar a inquietação que suscita nos motiva enquanto analistas de discurso. Inquietação – é isso a Análise do Discurso materialista! No desenvolvimento das aulas, podemos perceber como efeitos de clareza e de obviedade também estão presentes na constituição daqueles que ali se formam. Assim, pensar como esses efeitos de sentido afetam o nosso cotidiano enquanto sujeitos leitores e docentes abre caminho para uma interpretação com lentes da Análise do Discurso.

Este texto fez um percurso teórico acerca da leitura a partir da perspectiva da Análise do Discurso e se propôs a pensar o ensino da leitura para discentes da licenciatura, a partir das interlocuções entre teoria e prática de leitura, e entre reflexão teórica e elaboração de oficinas de leitura. Desse modo, a proposta da disciplina não se centra apenas no modo de se ler, mas também nesse aluno–leitor–professor em formação, interrogando, assim, a relação desse sujeito com a leitura.

Em um país em que um discurso (dissimulado) de liberdade de expressão pode atacar violentamente a democracia, ler e ensinar a ler requer especial atenção. Além de prestar atenção no modo como estamos lendo, também devemos nos ater naquilo que está sendo dito, como pistas para as condições de produção do discurso, para as posições assumidas a partir da identificação com formações discursivas e formações ideológicas. A observação dessas noções na prática da leitura rememora uma divisão social do trabalho da leitura, isto é:

uma divisão social do trabalho da leitura, inscrevendo-se numa relação de dominação política: a alguns, o direito de produzir leituras originais, logo “interpretações”, constituindo, ao mesmo tempo, atos políticos (sustentando ou afrontando o poder

local); a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”... (Pêcheux, 1997 [1982], p. 58).

Nesse entendimento, o modo como lemos pode instaurar dois gestos sociais: de um lado, o que resgata o processo de criação com o embate ou o endosso de questões políticas; de outro, o que repete interpretações recorrentes que, por vezes, resgatam argumentos dessa falsa liberdade de expressão, reproduzindo e referendando um discurso de violência, de exploração, de opressão e de meritocracia.

No trabalho com o desenvolvimento de práticas de leitura, por meio das oficinas, é possível colocar em jogo os modos de produção da leitura, estabelecendo uma observação tanto do modo de produção da leitura formulada nas propostas dos/as professores/as em formação quanto do modo de produção da leitura pelos/as discentes (público-alvo) na realização das atividades de leitura das oficinas.

A proposta de criar oficinas de leitura parte, então, de uma formulação no âmbito acadêmico para afetar sujeitos em diferentes níveis de formação escolar e de condições sociais, uma vez que as práticas podem se dar em diferentes locais, abarcando tanto alunos/as em processo escolar como integrantes de comunidades como quilombos e casas de passagem. Isto nos remete ao fato de que nem sempre a leitura esperada é a que vai se efetivar, a particularidade de cada sujeito e suas condições de existência atuam no modo de ler. Mas se muitas leituras são possíveis, nem todas cabem, pois há, como vimos, um trabalho social da leitura que nos permite reconhecer no processo de (re)produção de leituras aquelas que legitimam ou deslegitimam construções históricas de opressão.

Referências

ALVES, Rubem. **Lições de feitiçaria**: meditações sobre a poesia. São Paulo: Loyola, 2003.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2017.

BURACH, Caroline A. M.; MITTMANN, Solange. Ensino da leitura: um trabalho de destecer textos. In: LEITE, J. D.; SANTOS, J. S.; CARNEIRO, F. G. (ors.). **Análises de discurso em perspectivas**. Campinas: Pontes, 2022, p. 65-82.

COURTINE, Jean-Jacques. **Metamorfoses do discurso político**: as derivas da fala pública. São Carlos: Claraluz, 2006.

CURCINO, Luzmara. Desafios ao ensino de leitura frente às ordens que regulam sua produção na atualidade. In: ZILBERMAN, R. et al. (org.). **Das práticas do ler e escrever: ao universo das linguagens, códigos e tecnologias**. Porto Alegre: CirKula, 2014. p.45-62.

FERNANDES, Carolina. Entre fechamentos e aberturas: a dupla face da autoria nos livros de imagens. In: MITTMANN, S. (org.) **A autoria na disputa pelos sentidos**. Porto Alegre: Instituto de Letras/UFRGS, 2016.

FERNANDES, Carolina. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com a Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 17-39, 2018.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1983.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, E. P.; LAGAZZI-RODRIGUES, S. (org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006, p. 33-80.

ORLANDI, Eni P. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e leitura**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ORLANDI, Eni P. **Discurso e Texto: formulação e circulação de sentidos**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **O discurso: estrutura ou acontecimento**. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 1990 [1983].

PÊCHEUX, Michel. Metáfora e interdiscurso. In: PÊCHEUX, M. **Análise de Discurso**. Michel Pêcheux. Textos selecionados por Eni P. Orlandi. 3. ed. Campinas: Pontes, 2012 [1984], p. 151-162.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. 5. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014 [1975].

Recebido em: 7 de fevereiro de 2024

Aceito em: 11 de junho de 2024