

O ensino de leitura e a formação do sujeito do conhecimento Teaching reading and the formation of knowledge subject

Renata Chrystina Bianchi de Barros*

RESUMO: Neste artigo, problematizo o uso de instrumentos e certas práticas educacionais para o ensino da leitura. A partir de uma posição discursiva, compreendo que capacitar, preparar e adequar o sujeito para práticas cotidianas promove, como efeito, o controle e a ordenação do trabalho de interpretação que demanda uma posição significativa por parte do sujeito, isto é, parto da compreensão de que o sentido se constitui na/pela relação com o significante. Neste trabalho, também mostro, a partir da análise de corpus, uma possibilidade de promover o deslocamento do sujeito de uma posição que busca a identificação de sentidos numa determinada superfície material, para uma posição que o coloque numa relação com o objeto simbólico que o provoque à produção de conhecimento à medida que o articula com os processos significativos da sua vivência no mundo.

PALAVRAS-CHAVE: Linguagem. Metáfora. Ensino de Leitura. Discurso. Sentido.

ABSTRACT: In this article I aim to discuss the use of instruments and certain educational practices in the teaching process of reading. From a discursive perspective, I understand that to train, prepare, adequate subjects for daily practices produces, as effect, both the control and the assortment of interpretation, which demands a signifying position from the subject, that is, from the understanding that sense is constituted in/by the relation with the signifier. Besides, I also show, through corpus analysis, a possibility of promoting the movement of subject from a position that seeks identification through certain material surface towards a position that places him/her in relation with the symbolic object. That relation might lead him/her to knowledge construction once it establishes articulation between him/her and the meaning processes regarding his/her own experience(s) of/in the world.

KEYWORDS: Language. Metaphor. Teaching of Reading. Discourse. Meaning.

Quanto mais pretendemos defender a [leitura]¹, mais a sobrecarregamos de medidas administrativas ... (GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 97)

1. Primeiras palavras

Ao se colocar ao trabalho de qualquer investigação científica a respeito de um tema, o pesquisador deve estar preparado para ter de se haver com os pré-construídos, com os dizeres disponíveis a respeito do tema sobre o qual se debruça. O tema “leitura” não é um tema mais

* Doutora em Linguística pelo Instituto de Estudo da Linguagem da UNICAMP. Docente do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem da Universidade do Vale do Sapucaí (PPGCL-UNIVÁS).

¹ Gesto parafrástico realizado pela autora a partir da elaboração de Gadet e Pêcheux (2004, p. 97): “quanto mais pretendemos defender a literatura, mais a sobrecarregamos de medidas administrativas”.

ou menos investigado do que outros, mas é um dos temas mobilizados em meio a enunciados que circulam com certa disposição à estabilização de sentidos já produzidos sob a determinação de condições de produção específicas para o ensino de leitura. É para um desses espaços onde são produzidas certas condições para a estabilização de sentidos para leitura que volto o meu olhar analítico: o espaço político-simbólico da escola onde acontecem processos de ensino sistematizado de leitura.

Nesse trabalho, busco discutir os processos de ensino de leitura como vêm sendo realizados no território brasileiro a partir de reflexões analíticas a respeito da escola. Esta discussão se produziu a partir de uma pergunta a qual não se renuncia quando se estabelece uma relação de contraponto e amparo entre áreas do conhecimento que se ocupam das causas do humano e da sociedade – a educação e a linguística: de que modo as práticas de ensino de leitura significam e são significadas na/para a produção de conhecimento no espaço político-simbólico da sala de aula?

Tal pergunta se produz sob os fundamentos da Análise de Discurso de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, a partir dos quais venho formulando proposições que me permitem afirmar que a produção da leitura se dá a partir da relação que se estabelece entre sujeitos para com os objetos simbólicos nas práticas de linguagem (na ocasião deste estudo, a leitura). Nesta relação, o conhecimento se produz ao passo que ao sujeito (nesta situação, o aluno) é ofertada certa condição de alteridade com o objeto simbólico para a produção do conhecimento.

Desse ponto de partida teórico, compreende-se que língua, linguagem e sujeito são indissociáveis não porque se complementam, mas porque se constituem mutuamente no/pelo trabalho da interpretação – “sujeito e sentido se constituem ao mesmo tempo, na articulação da língua com a história, em que entram o imaginário e a ideologia” (ORLANDI, 2012, p. 74). Assim, é sobre o trabalho da articulação entre o simbólico e o político, isto é, entre o trabalho da interpretação e o jogo dos processos de produção de sentido para os quais pretendo dar visibilidade ao textualizar sobre o ensino de leitura nesse trabalho.

Para que pudesse dar certa visibilidade a esse processo, elegi como corpus de análise um material que exemplifica os materiais didáticos que são utilizados nas salas de aula de ensino de leitura no Brasil. O material apresentado é uma cartilha distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental, material com o qual os alunos acompanham as aulas regulares de língua portuguesa e leitura. Em análise prévia, pode-se adiantar que o material está elaborado tal qual

são formulados os manuais² de estudos que visam à preparação de alunos para a realização da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2017, s/p) essa avaliação “visa a aferir os níveis de alfabetização e letramento em língua portuguesa e em matemática e também as condições de oferta do ciclo de alfabetização das redes públicas”.

Programas como este de avaliação da alfabetização compõem o rol de práticas denominadas de diagnósticas. Realizadas em série no campo da educação e no campo das políticas públicas, essas práticas são sempre justificadas com os objetivos de contribuir com o monitoramento dos pontos de conflitos geradores do fracasso escolar e de implementar novas proposições para o ensino. Contudo, a partir da pesquisa de Alves *et al* (prelo), podemos compreender que tais avaliações impactam o imaginário escolar fazendo circular os sentidos de qualidade censitária que deslizam para os sentidos de quantidade em detrimento dos sentidos da qualidade da educação básica. Nos processos de ensino, baseados nesse modelo de “qualidade da educação”, mais passam a valer a quantidade de acertos que os alunos apresentam em uma prova do que o processo de construção autônoma na produção do conhecimento, podendo ocasionar que algumas dessas condições passam a constituir o funcionamento pedagógico nas salas de aula de ensino de leitura (e de outras disciplinas curriculares). É a isso, e aos seus efeitos, que pretendo dar certa visibilidade no próximo item desse artigo.

Os apontamentos a respeito da sistematização do ensino de leitura nas salas de aula no extenso território brasileiro é fruto de análises anteriormente realizadas por Rodrigues e Barros (2015) e Barros e Rodrigues (2016), que afirmam que o ensino de leitura vem sendo elaborado com o objetivo de responder às demandas e às finalidades da escolarização em detrimento dos processos de formação. A escolarização é um processo diferente do processo formativo e inscreve o aprendiz e o professor na memória de uma relação lógica de funcionamento do capital-mercado, o que mantém a relação de ensino e de aprendizagem no âmbito da oferta e do acolhimento de informações que não mobilizam os sujeitos na produção autônoma do conhecimento.

A respeito disso, faço uma leitura daquilo que Orlandi (2010; 2014) formulou a respeito das relações de confronto entre o que pode ser compreendido por informação e conhecimento,

² Dois exemplos desses manuais podem ser acessados nos endereços eletrônicos a seguir: http://cdn.editorasaraiva.com.br/marketing/simuladinho_provinha_pb.pdf e http://www.ibep-nacional.com.br/pnld2016/pnld2016_Simulado_Ana_Brasil_7agost15.pdf

supondo que um sujeito conhece algo quando ele pode, a partir do conhecimento produzido, intervir sobre a realidade que ele vive. Ou seja, o sujeito deve poder, a partir do conhecimento produzido, exercer suas práticas de modo a conseguir administrar, nos termos do conhecimento conceitual (ORLANDI, 2010), a sociedade na relação com o real da vida. Na relação com o conhecimento produzido, o sujeito pode articular, para a transformação da sua realidade, o conhecimento técnico e administrativo de modo que possam auxiliá-lo na produção de respostas ao que a ele é demandado, dimensionando os efeitos das suas práticas.

As políticas públicas para a educação que reduzem a prática pedagógica à elaboração e à distribuição de cartilhas e manuais com finalidades da escolarização em detrimento dos processos de formação, corroboram para que os alunos sejam capacitados à recepção de informação para a aplicação de tais dados à sua realidade. Como efeito, se produz a elevação de índices de alunos capazes de reproduzir uma informação durante uma avaliação, mas que não são capazes de dimensionar e de administrar tais informações em seu itinerário cotidiano.

2. Regulação, disciplinarização e ordenação da produção do conhecimento

Lanço-me, neste bloco, à ampliação da problematização dos efeitos das práticas da escolarização que objetivam a difusão da informação dos conteúdos relacionados à alguma disciplina curricular. Tais práticas se dão na contramão de outras que se elaboram a fim de abrirem possibilidades de produção de processos educacionais que permitem a formulação de outros modos de/para a relação do sujeito com a linguagem.

Com isso pretendo dar certa visibilidade, em um terceiro momento, a outros modos de formular o ensino de leitura de modo comprometido com a formação de sujeitos autônomos. Que sejam capazes de produzir conhecimento a partir dos processos vivenciados na relação com os objetos simbólicos, pela prática da leitura, na articulação com o que foi aprendido teoricamente no seu itinerário escolar, e no itinerário que na escola não caberia.

O material analisado neste bloco é datado de 2014 e corresponde a uma cartilha distribuída pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro aos alunos matriculados no 4º ano do Ensino Fundamental (EF), material com o qual os alunos acompanham o segundo bimestre do ano letivo das aulas regulares de língua portuguesa e leitura. Além de textos dos mais variados tipos e gêneros, integram esta cartilha atividades de identificação e reconhecimento de elementos linguísticos e atividades de completar, palavras cruzadas, entre outras.

Para as finalidades deste artigo, realizei alguns recortes de modo que pudesse mostrar, por meio de análise, o funcionamento discursivo que venho apontando e que, de modo amplo, vem constituindo a elaboração de materiais como este que apresento aqui. A minha posição é a de que tais materiais didáticos, quando conformados deste modo, estão identificados com a ideologia da informação/comunicação (ORLANDI, 2014), estabelecendo uma condição de produção de sentidos que coloca os sujeitos numa relação sinonímica entre informação e conhecimento apagando-se da relação entre a linguagem e o sujeito a dimensão histórica que lhe é constitutiva.

A partir da análise do recorte 1, abaixo, o que acabo de afirmar toma outra espessura. A cartilha da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro para alunos do 4º ano do EF já se inicia com um texto – uma fábula – na página três, onde também está a figura de um personagem que pretende representar uma professora – uma mulher abraçada a um caderno/pasta/livro azul – que direciona uma fala ao aluno: – “*Olá, querido(a) aluno (a)! Você já deve ter ouvido muitas histórias de lobos. Agora vai ler mais uma! A história vai fazer você pensar... Ao final da leitura, você irá dizer se entendeu tudo direitinho. Combinado?*”.

Figura 1 – Páginas 03 e 04 da Cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre).

Página 03:

Olá, querido(a) aluno (a)! Você já deve ter ouvido muitas histórias de lobos. Agora, você vai ler mais uma! A história vai fazer você pensar... Ao final da leitura, você irá dizer se entendeu tudo direitinho. Combinado?

O LOBO E OS SETE CABRITINHOS

Uma cabra era mãe de sete cabritinhos que ela amava muito e os mantinha protegidos do lobo. Certo dia, ao ler de sair para buscar alimentos, ela reuniu todos e disse: “Crianças queridas, tenho de sair para buscar comida, tomem cuidado com o lobo e não o deixem entrar. Prestem muita atenção porque ele costuma se disfarçar, mas é possível reconhecê-lo por sua voz rouca e sua pata preta. Tomem muito cuidado, porque, se ele entrar em casa, ele vai devorar todos vocês”. Assim que ela saiu, o lobo se pôs diante da porta e chamou: “Crianças queridas, abram a porta para sua mãe, eu trouxe muitas coisas boas”. Mas os sete cabritinhos disseram: “Você não é nossa mãe, a voz dela é fina e meiga, a sua voz é rouca, você é o lobo, não vamos abrir a porta”.

Página 04:

1- Sublinhe, no texto, o conselho que a mamãe cabra dá aos sete cabritinhos antes de sair. Use o seu lápis de cor ou sua canelinha colorida.

2- Agora, com suas palavras, conte o que a mamãe cabra disse a seus filhotes antes de sair:

3- Pinte o quadradinho com a expressão que revela quando o lobo chegou à casa dos cabritinhos após a saída da mamãe cabra.

4- Que fato, na narrativa, deu origem à história?

5- Normalmente, utiliza-se travessão para indicar a fala direta de personagens. Que recurso foi usado, nesse texto, para indicar a fala?

6- Não foi fácil para o lobo enganar os cabritinhos e fazer se passar pela mamãe cabra. Preencha a cruzadinha com as palavras que completam a descrição desse momento:

HORIZONTAL

1. A COR DA PATA DO LOBO QUE NÃO CONSEGUIU ENGANAR OS CABRITINHOS.

2. O QUE O LOBO USOU PARA AFINAR A VOZ.

3. SÓ ACEITOU COBRIR A PATA DO LOBO COM FARINHA DEPOIS QUE FOI AMEAÇADO.

VERTICAL

1. COBRIR A PATA DO LOBO COM MASSA FRESCA.

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2014.

Na sequência, na mesma página há uma ilustração da fábula e a apresentação do título do texto: “o lobo e os sete cabritinhos”. No seguimento do texto, observa-se, na margem esquerda aos parágrafos, números que aparecem na sequência indicando a contagem de linhas, a cada cinco linhas de texto. Ao final da página três, outros dois personagens anunciam que o

texto não se encerra por ali, mas que, por ora, a pausa se faria necessária para que todos pudessem conversar sobre o que já leram:

- Ué, mas a história acabou assim?...
- Claro que não, vamos conversar um pouco sobre o que você já leu!!

Certamente, a configuração da cartilha estabelece ao aluno uma condição de produção que instaura certa conjuntura para a prática da leitura. Mesmo que se fizesse uma apreciação rápida da situação já seria possível dizer que não se trata aí de ter proporcionado ao aluno, a partir desse material, a oportunidade de realizar a leitura de um texto do gênero fábula para, a partir disso, ensinar a ele aspectos específicos da língua portuguesa. Os elementos que a constituem, a linguagem verbal e a linguagem não-verbal, compõem as condições de produção que afetam os processos que a ela são dependentes e articulados, assim como os processos sócio-históricos que não apenas enredam – e isso é importante –, mas que, sobretudo, constituem os processos discursivos que produzem efeitos de sentidos já filiados à uma rede de memória como a que determina os sentidos sobre a organização da sociedade pela escola.

Soma-se a isso o que já pude dizer a respeito da escola como Instituição construída sobre alicerces históricos e ideológicos determinantes que a afetam e a constituem como espaço político-simbólico e que determinam o trabalho da ideologia para o jogo da produção de sentidos, como efeito, no trabalho da interpretação. Desse modo, os acontecimentos no espaço da escola são afetados por sentidos enlaçados numa rede de memória sobre esta instituição. Assim, estou asseverando a lembrança de que os processos de significação e de subjetivação são afetados pelas condições de produção (ORLANDI, 2000), e que a linguagem funciona numa ampla relação com a sociedade, sendo que a memória discursiva (o interdiscurso) atravessa e constitui a forma-material (ORLANDI, 1996), ou seja, a forma em que o conteúdo se inscreve na injunção com a história e a linguagem, forma que, de uma posição discursiva, significa na relação com espaço (na situação, a escola) e a linguagem que lhe é constitutiva.

Em decorrência, no espaço da escola, o modo como um material didático está configurado modifica a qualidade da relação do sujeito com a leitura. Todos os elementos dispostos na cartilha significam, isto é, o que se tem é uma materialidade significativa – uma injunção entre forma e conteúdo, pela qual não se considera uma “separação estanque entre a linguagem e sua exterioridade constitutiva, [pela qual não se separa] linguagem e sociedade na história” (ORLANDI, 1996, p. 25) –, que produz sentidos num gesto de interpretação, sentidos

esses que operam no controle dos conteúdos a serem ministrados (pelo professor) e apreendidos (pelo aluno) em sala de aula. Nessa direção, ao fazer a leitura dessa cartilha o aluno encontrará diversos elementos verbais e não-verbais que não contribuem para a compreensão da unidade textual e para a elaboração de outras proposições a respeito do tema, mas que já o preparam para a seleção e a ordenação de conteúdos que serão necessários para responder as questões que deverão ser lidas na sequência, referindo aos números nas linhas do texto da página três (Recorte 1).

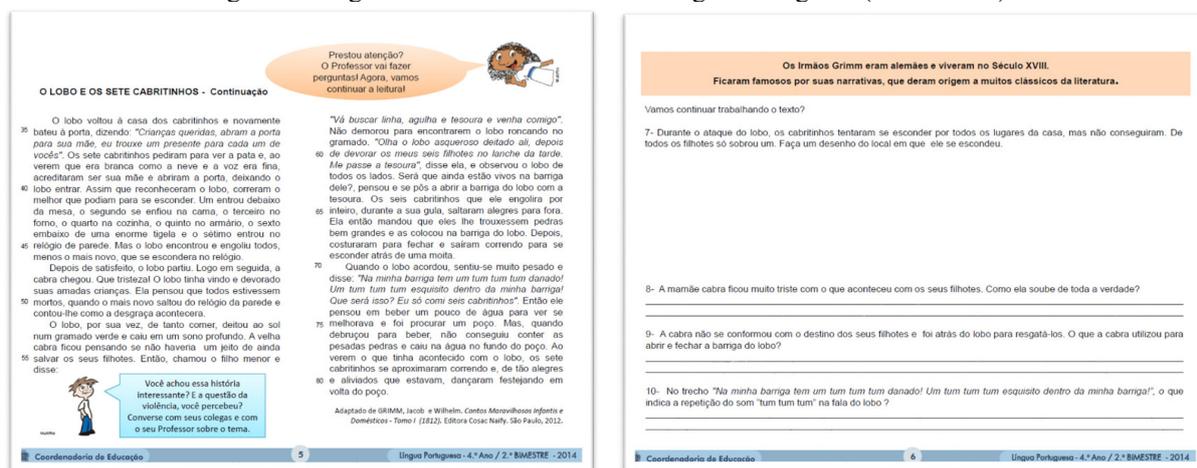
Ao retornar ao recorte 1 pode-se observar que a personagem professora retorna no topo da página quatro fazendo um comentário a respeito do texto que provavelmente toda a turma de alunos acabara de ler: *“Que lobo matreiro. Será que conseguirá enganar a todos?”*. Nesse ponto, os alunos deverão dar início a uma série de atividades antes de retomarem a leitura da fábula. Atividades estas que fazem remissão, conforme apontei, aos números que indicam a posição da linha no texto *“o lobo e os sete cabritinhos”*, conforme pode ser observado no recorte 3, abaixo. A presença desses elementos administra os procedimentos de leitura, regulando os modos de produção de conhecimento de modo a estabilizar os sentidos, compartimentando a leitura como *“interpretação do conteúdo do texto”*, organizando espaços de significação pré-estabelecidos.

Interessante notar que, assim como esse material resume, como uma possível regularidade, os materiais didáticos que vêm sendo utilizados nas salas de aula de ensino de leitura de escolas de grande parte do território brasileiro, ele também reproduz uma regularidade já observada por Barros e Rodrigues (2016) em um material escolar de caráter paradidático: o prescritivismo da alteridade. Como se vê, abaixo, na situação aqui analisada, o prescritivismo se dá pela presença de elementos não-verbais que não contribuem diretamente para a compreensão da unidade textual (a fábula da página três, recorte 1) e se justifica, inclusive, no interior da disciplina de Língua Portuguesa, pois ordena a leitura do aluno solicitando a execução dos exercícios da apostila. Isto se dá por meio das falas dos personagens que *“conversam”* com o aluno utilizando verbos no modo imperativo: (1) *“Olá, querido(a) aluno(a)! Você já deve ter ouvido muitas histórias de lobos. Agora vai ler mais uma! A história vai fazer você pensar... Ao final da leitura, você irá dizer se entendeu tudo direitinho. Combinado?”*; (2) *“Claro que não. Vamos conversar um pouco sobre o que você já leu!!*; (3) *“Prestou atenção? O professor vai fazer perguntas! Agora, vamos continuar a leitura; (4)*

Você achou essa história interessante? E a questão da violência, você percebeu? Converse com seus colegas e com o seu Professor sobre o tema.

Ao tomar esse trecho como uma unidade textual a fim de pensar a qualidade da relação do sujeito-aluno com este objeto (a cartilha), começo a compreender que os personagens com os balões de fala são justapostos à linguagem verbal da fábula, simulando uma interação com o aluno na leitura da cartilha, e operando um mecanismo de enlaçamento do texto apresentado para a leitura e as propostas de atividade que são apresentadas na sequência e entre o texto – a fábula. Os personagens são chaves que enlaçam e preparam o aluno para o que deverão realizar em seguida, como tarefa: faça isso. O mesmo funcionamento pode ser observado nos recortes 1 (acima) e 2 (abaixo).

Figura 2 – Páginas 05 e 06 da Cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre).



Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2014.

Dizendo de outro modo, o que se vê funcionando, então, são os sentidos de uma rede de memória que se filia a sentidos da organização pela regulação, e da ordenação da alteridade, disciplinando os modos como se produz leitura na escola. Sendo essas as condições de produção pela/nas quais se produzem a leitura da fábula apresentada na cartilha, o aluno é convocado a realizar no texto uma varredura em busca de elementos que possam completar as lacunas que estão em branco na sessão correspondente à realização de tarefas na cartilha. Aos alunos é solicitado que busquem informações que possam responder às demandas da avaliação de modo a comprovarem o que apreenderam em relação às informações que o Estado – autor da cartilha – julga serem necessárias para o avanço de mais um ano no grau de escolaridade.

O recorte 3 (abaixo) apresenta a ampliação de algumas atividades da cartilha analisada, disponíveis na página seis (ver recorte 2). A partir das atividades enunciadas na cartilha e os sentidos de organização pela regulação e ordenação da alteridade funcionando por meio da linguagem não-verbal, como já apontado anteriormente, empreende-se a constatação de uma concepção de leitura na elaboração desse material didático. Uma concepção de que leitura se daria pela apreensão de informação, pela decifração/decodificação para a transposição da informação à um espaço de significação pré-estabelecidos para a realização da interpretação do texto. Está aqui o lugar central da crítica a esta prática.

Figura 3 – Recortes e montagens de tarefas/atividades da cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre).

1- Sublinhe, no texto, o conselho que a mamãe cabra dá aos sete cabritinhos antes de sair. Use o seu lápis de cor ou sua canetinha colorida.

2- Agora, com suas palavras, conte o que a mamãe cabra disse a seus filhotes antes de sair.

3- Pinte o quadradinho com a expressão que revela quando o lobo chegou à casa dos cabritinhos após a saída da mamãe cabra.

assim que ela saiu depois de satisfeito quando o lobo acordou

Vamos continuar trabalhando o texto?

7- Durante o ataque do lobo, os cabritinhos tentaram se esconder por todos os lugares da casa, mas não conseguiram. De todos os filhotes só sobrou um. Faça um desenho do local em que ele se escondeu.

11- Volte ao texto e identifique a quem se referem as palavras em destaque:

a) "Ela pensou que todos estivessem mortos, quando..." (linha 49)

b) "Os seis cabritinhos que ele engole por inteiro..." (linha 64)

13- Retire do texto outras palavras e/ou expressões que marcam o TEMPO.

14- Você já brincou de frase enigmática? Substitua os símbolos pelas letras correspondentes e monte a frase que descreve o final do lobo no conto que você leu.

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y	Z
1	2	3	4	5	6	7	8	9	0	@	#	\$	%	&	*	()	-	.	/	\	^	~	~	

% @%2% 319+ 5# +# &%=% 3%# 1 21((971 38591 45 &54(1)

Fonte: Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro, 2014.

Os esclarecimentos dessa crítica estão alicerçados no que propõem Orlandi (2000). A autora parte do princípio de que a leitura deve ocupar uma importante função no trabalho intelectual porque mobiliza não o que imaginariamente a sociedade tem construído na relação entre a escola e a ciência – de que seria possível haver um livro, uma cartilha, uma apostilha na qual todo o conhecimento poderia ser apreendido por meio da sua leitura –, mas que a importância da leitura para o trabalho intelectual está na *interpretação*, na relação do sujeito com o simbólico, ou seja, com os processos de produção de sentido considerando-se que não há relação direta entre linguagem-pensamento-mundo.

Ler um texto é considerá-lo constituído para além dos elementos linguísticos que, obviamente, não podem ser desconsiderados, uma vez que a língua estrutura os processos de significação de um enunciado; mas também é considerar que os sentidos desse texto não estão já postos, aguardando para serem desvelados. Ler um texto, ou para propor uma leitura é preciso considera que os sentidos de um texto são construídos na historicidade, ou seja, também a partir da história – que lhe é constitutiva – que constitui a *produção* de sentidos na interpretação de uma unidade de interpretação. Desse modo, a leitura é também anterior ao contato com um texto escrito. Lemos o tempo todo, porque o sujeito é chamado à interpretação todo o tempo. Não é possível não interpretar (ORLANDI, 1996).

Fazer ou propor leitura a partir dessa compreensão exige alguns entendimentos (ORLANDI, 1984; 2000): é preciso entender (01) que existem regras linguística – é preciso haver uma estrutura linguística que marca os processos de enunciação no texto, no qual o leitor pode encontrar chaves que apontam para os caminhos de construção e argumentação textual; que (02) conhecer as regras linguísticas, a não neutralidade do léxico, isto é, das palavras que compõem uma língua, pode auxiliar o leitor na adaptação e/ou na formulação e hipóteses para a significação textual – para os processos de interpretação e de compreensão textual; que (03) não é possível que o leitor coloque-se ausente na construção do sentido. Ao ler, o sujeito-leitor constrói significados. Assim, ocupar-se apenas da literalidade dos sentidos de uma palavra é manter-se no nível do codificável e do inteligível sem avançar para os níveis de leitura do interpretável e do compreensível. Para compreender um texto é imprescindível, então, que se considere que tantas outras unidades de significação contribuem para a constituição dos sentidos que significam na construção de um ou outro caminho de interpretação e de compreensão do texto (intertextualidade).

É a partir dessas proposições que afirmo que a concepção de leitura que fundamenta práticas de escolarização em detrimento dos processos de formação, como a que materializa elementarmente materiais didáticos como a cartilha de língua portuguesa apresentada acima, não promovem meios para que o aluno-leitor possa praticar a compreensão na leitura. Fundamentadas nessa concepção de leitura, a qualidade da relação do sujeito com o objeto não avança para além do que pode ser identificado/decodificado no nível do inteligível, e interpretado (no aspecto da coesão linguística).

Em práticas fundamentadas por uma concepção de leitura que se identifica com a ideologia da informação/comunicação – cujo trabalho é produzir, como efeito de evidência de

sentidos, uma imaginária relação direta entre linguagem-pensamento-mundo, engendrando efeitos na constituição do sujeito –, está em funcionamento um trabalho ideológico que apaga a possibilidade de outras interpretações possíveis. Na cartilha aqui analisada, tal mecanismo é realizado pela mecânica do enlaçamento dos personagens e dos balões de fala voltados a uma suposta interação com o aluno, gerenciando a leitura, ordenando e estabilizando os sentidos que devem ser identificados no texto. Há um roteiro fixo de leitura apresentado ao aluno, do qual não se escapa para outros desdobramentos de leitura e interpretação. É isso que estou denominando de prescritivismo da alteridade.

Entretanto, mais importante do que isso, está aí funcionando algo sobre o que já disse a respeito do espaço político-simbólico da escola que faz operar a filiação discursiva da instituição que administra os dizeres, as identificações. Algo que está na forma de assujeitamento pelo ensino na discursividade de uma instituição que instaura, historicamente, pelo atravessamento do interdiscurso, uma especificidade hierárquica do ensino sobre o aluno que o subjuga em sua qualidade de sujeito.

Nesse espaço, haveria, como sujeito, outros modos de experienciar a leitura?

3. Uma proposta de ensino discursivo da leitura

Gostaria de convidar o leitor a me acompanhar na apresentação de uma atividade que foi realizada uma primeira vez com alunos do 4º ano do ensino fundamental de uma escola municipal em uma cidade do interior do Estado do Paraná, no ano de 2012. A atividade foi elaborada e realizada, inicialmente, como forma de auxiliar professoras na elaboração dos seus planos de aula de modo que pudessem ampliar suas propostas de ensino para além dos projetos pedagógicos temáticos exigidos pela Secretaria Municipal de Educação. Na ocasião, acompanhava algumas alunas em processo de formação³ e olhávamos, dentre outras especificidades, para aspectos da produção da leitura.

A proposta que seria desenvolvida foi planejada em acordo com a professora regente da sala de aula em função de observações feitas durante três reuniões de planejamento. Durante essas reuniões, após conversa, e argumentação a respeito de posicionamentos teóricos e metodológicos sobre ensino e aprendizagem, leitura, língua e linguagem, nossa proposta foi trabalhar, a título de experimentação – uma vez que a professora ainda não acreditava na

³ Durante orientação de Estágio em Fonoaudiologia Educacional na UNICENTRO.

possibilidade de que o que queríamos fazer poderia dar certo –, a leitura que possibilitasse ao aluno a abertura para a elaboração textual a partir de um tema: “no mundo da lua”. A atividade consistia na apresentação de um haicai e um vídeo. A partir disso, o desenvolvimento das atividades também dependia do retorno dos alunos participantes.

A ideia em desenvolver um tema amplo como esse partiu do princípio de que não há sentido sem interpretação, e que as diferentes formas de linguagem significam de modos diferentes em materialidades distintas. A abertura do tema “no mundo da lua” para a inserção de diferentes materialidades (verbal e não ver-verbal) na atividade foi aproveitada de modo a permitir o estabelecimento de uma relação de qualidade entre o sujeito e o objeto simbólico que avançasse para os processos de compreensão na leitura, possibilitando ao aluno o encontro com a ressonância desejada com o seu itinerário de significação acerca do que pode ser por ele interpretado como “produção de leitura”.

Ainda no processo de elaboração da atividade, os objetivos foram reestabelecidos a fim de que visassem proporcionar meios para que o aluno pudesse praticar a compreensão da leitura de modo que fosse possível, nessa atividade, avançar para além da identificação dos aspectos linguísticos/sintáticos numa prática de leitura.

3.1 As marcas da instituição no planejamento do ensino

Assim, no planejamento da atividade antecipava-se, a partir do que já se compreendia a respeito dos processos de individuação e de significação, que os profissionais envolvidos estavam ali submetidos às condições de produção próprias de fazeres de um espaço político-simbólico que poderiam afetar e identificar, pelas filiações ideológicas, tanto a elaboração das atividades, quanto a sua prática em sala de aula.

Nesta situação, é importante lembrar que a instituição individua o sujeito – nela estão em funcionamento mecanismos ideológicos-administrativos do Estado –, interpelando ideologicamente o indivíduo, significando-o em sua forma jurídico-capitalista, que o administra. Assim, lembrar o conceito de individuação auxilia na compreensão do movimento político e ideológico da *produção* de interpretação dos acontecimentos, uma vez que não são quaisquer sujeitos que constituem as instituições. Ao serem interpelados em suas posições sociais, no espaço político-simbólico da escola, os sujeitos são sujeitos específicos das posições que ocupam: professores, alunos, coordenador pedagógico, diretor, entre outros. Desse modo, ao serem elaboradas atividades para alunos daquela escola todos são interpelados e afetados por

discursividades que administram as formações discursivas que se filiam aos dizeres e às suas identificações.

Entretanto, se não é possível não estar interpelado ideologicamente por esse funcionamento, na escola, como produzir outros efeitos para o ensino de leitura? Como produzir um deslocamento para o ensino que parta de uma concepção de leitura que considere o texto um produto decorrente de um processo de textualização de relações de sentido?

A partir do modo como compreendo a relação entre linguagem e sentido, o deslocamento pode ser provocado por meio do questionamento da transparência da linguagem, da desnaturalização das evidências dos sentidos. Cabe a quem propõe uma transformação nas práticas já estabilizadas num espaço como o da escola considerar as condições de produção, levando-se em conta a espessura da língua e formulando questões que possam desconstruir o que se tem tomado como certo.

A partir disso, da perspectiva que realizo a minha prática, as questões foram postas também em relação à ambiência – constituída do espaço físico formal e instrumental que estabelece uma condição para a forma-material, “dimensão significativa, onde se juntam o físico e espacial (material) e o humano, o simbólico e o político [...], a questão do espaço se articula à do sujeito, à memória, em termos da significação” (ORLANDI, 2009, p. 225) – da sala de aula, de modo também a promover certo deslocamento das práticas de ensino. O gesto de compreender e modificar o espaço da sala de aula como parte da atividade leva a termo, discursivamente, esta proposta de ensino de leitura, ao passo que se realiza aí um gesto que desloca já de início o funcionamento das práticas de ensino. A começar como se problematiza e se questiona o ensino, e as definições sobre como a forma-material poderia engendrar a qualidade das relações entre os sujeitos e a própria prática de leitura.

Assim, o espaço foi modificado com o reposicionamento do mobiliário. Os alunos tiveram suas mesas e cadeiras reposicionadas na sala e podiam decidir onde esse mobiliário deveria ficar em função dos grupos que se formavam.

3.2 Uma proposta, diferentes possibilidades de leitura

Foram nessas condições – considerando a abertura do objeto simbólico e que o objetivo da atividade em questão era o trabalho para a produção da leitura – que um haicai e um vídeo foram apresentados aos alunos. Após um primeiro contato com esses textos, os alunos foram convidados a conversar entre si nos grupos que organizaram para a realização das atividades.

As atividades consistiam em realizar com o adulto que acompanhava o grupo a observação do poema e da imagem onde o haicai foi instalado (figura 4) – leitura no nível do inteligível (ORLANDI, 1984), isto é, no qual o texto linguístico é considerado em si mesmo, na identificação das palavras, frases e orações – e, a partir disso, poderem estabelecer relações com as experiências e outras histórias em seus percursos como sujeito – leitura no nível do interpretável, que exige conhecimento dos sujeitos do discurso e de dados que permitam identificá-los. Para que isso se desse, os alunos foram chamados a fazerem perguntas à materialidade significativa: como esse poema me faz lembrar de tantas histórias? Como é possível estar no mundo da lua? Como é falar com as estrelas? Você fala com as estrelas? Quando falo com as estrelas, elas respondem?

Perguntas como essas, dentre tantas outras, foram elaboradas e respondidas pelos alunos que também foram convidados a articularem a leitura do haicai com a leitura do vídeo⁴ exibido aos alunos no início da aula.

Figura 4.



Gostaria de dar visibilidade também para o fato de que a partir do modo como se formulam as práticas de ensino os acontecimentos da sala de aula se estabelecem. Porque tais práticas estão também sustentadas por um fundamento – teórico e metodológico – que permitirá modificar o processo e os instrumentos com os quais se elaboram condições para o ensino. É

⁴ O vídeo exibido foi o primeiro episódio da série “Mundo da Lua”. A série foi produzida por Flavio de Souza e exibida entre os anos de 1991 e 1992 pela TV Cultura. Os efeitos da prática de leitura com vídeo na sala de aula estão sendo analisados em uma versão desse material, a ser publicado no ano de 2017-2018 (no prelo).

com base nesse fundamento que o professor poderá apreender uma concepção de leitura que poderá contribuir para o ensino baseado ou em elementos que sustentarão uma prática constituída pela ideologia da informação (comunicação), ou em elementos que sustentarão práticas formuladas nos próprios processos de constituição de sentidos, a partir da dinâmica de produção de sentido **na** leitura

Sendo assim, não se trata de ensinar ou não ensinar a estrutura da língua ao aluno. De ensinar ou não ensinar tipo e gênero textual⁵. Trata-se de não sobrecarregar *as tarefas* de ensino da língua à *prática* da produção de leitura, lembrando que, conforme aponta Orlandi, (1984; 2000), é importante entender que existem regras linguísticas, mas que não há neutralidade do léxico, isto é, das palavras que compõem uma língua. O que há é interpretação, e isso importa fundamentalmente para os processos de compreensão textual.

Uma prática de ensino que se ocupe com o trabalho a partir de uma concepção de linguagem não transparente depara-se com o próprio da linguagem, que é a inexatidão, o incerto e a provisoriedade dos sentidos. Outrossim, o que foi proposto na atividade apresentada como uma possibilidade de ensino discursivo de leitura está marcado por uma entrada, um convite ao sujeito-aluno à interpretação pelo deslocamento provocado pela materialidade de uma formulação metafórica: a expressão metafórica “no mundo da lua”.

3.3 Não há chave de interpretação, mas trabalho de interpretação

Antes de prosseguir, gostaria também de retomar e dar outras consequências à epígrafe apresentada no início desse artigo: “quanto mais pretendemos defender a [leitura], mais a sobrecarregamos de medidas administrativas ...”. Pretendo, a partir da expressão apresentada, discutir a respeito das dificuldades em se propor atividades que têm a metáfora como meio e fim de práticas pedagógicas a fim de que seja possível o desenvolvimento de um ensino discursivo da leitura. Essa preocupação funda-se no fato de que a metáfora não é algo com a qual o professor possa estabelecer um ponto de contato referencial permitindo-lhe controle sobre o aspecto didático propriamente dito. Qualquer tentativa de controlá-la a fim de administrar a produção de sentido a partir das práticas de leitura realizadas pelo aluno poderá incorrer no erro de aproximar e identificar esta prática de ensino às já apresentadas nos itens um e dois desse artigo. E não é esta a proposta. Estabelecer um trabalho que encontre na dupla

⁵ Na atividade apresentada, esses elementos foram informados aos alunos e a gramática foi trabalhada na reescritura do haicai.

relação o produto e o processo exige que se permita que o processo se dê pela própria prática da imprevisibilidade da interpretação pelo aluno, mais em função da sua experiência e roteiro de leitura sintática-linguística e de vida prévias, e menos do que a relação que se possa estabelecer com o texto apresentado na aula como referente imediato para a leitura sintática-linguística (nível do inteligível).

Defender a leitura a partir do modo como a compreendo é defender o direito de autonomia (possibilidade de produção de conhecimento) do aluno na relação com o objeto simbólico. É estabelecer meios para que o sujeito-aluno possa, no processo, produzir linguagem a partir da posição-sujeito na qual é interpelado. No trabalho com metáfora não caberá a inserção de chaves de interpretação que objetivem a tentativa de administração da produção de sentido, do tipo “o que o autor quis dizer com a frase *x*?”, por exemplo.

Figura 5.



As imagens apresentadas na figura 5, acima, ilustram a sequência da realização das atividades da proposta de ensino discursivo de leitura, conforme venho textualizando desde o item três deste artigo. Assim como já disse anteriormente, esta atividade foi elaborada a partir de um fundamento que sustentou uma prática voltada aos processos de constituição de sentidos para e a partir da dinâmica de produção de sentido **na** leitura. Ou seja, foi a partir dos fundamentos teóricos e metodológicos da Análise de Discurso que foram construídos os

instrumentos⁶ e os modos de atuação que possibilitaram a transformação da prática de ensino de leitura para os processos de ensino discursivo da leitura.

É importante lembrar que esta foi uma experiência singular. O professor⁷ que se envereda pelos caminhos do ensino de leitura a partir desta perspectiva deve estar preparado para que o aluno não lhe dê as respostas programadas como aquelas que estão prontas no livro do professor. Nesta perspectiva, a produção de linguagem que decorre da leitura/interpretação pelos alunos é sempre inesperada. Nessa direção digo que, ainda que esta atividade seja realizada pelo mesmo professor em diferentes turmas, o professor deve estar preparado a realizar ajustes a depender das condições que lhe forem apresentadas. De uma perspectiva discursiva, para o ensino de leitura o professor deve estar em relação de desierarquização com com seus alunos, de modo a proporcionar condições para o debate – produção de linguagem –, a respeito dos temas envolvidos nos materiais de leitura.

Considerando, assim como propõe Orlandi (2000), que “toda leitura tem a sua história” (p.86), e que todo sujeito produz ao longo de sua vida um itinerário de leitura, é o modo como se estabelecerá a relação e a qualidade dos sujeitos com o objeto de interpretação que se dará a leitura destes textos. O professor deverá lidar com as relações de previsibilidade e de imprevisibilidade da leitura permitindo que seus alunos pratiquem linguagem para além do que as cartilhas e os conteúdos curriculares preveem para cada ano de escolaridade. Gadet e Pêcheux (2004, p. 160) afirmam que “a metáfora também merece que se lute por ela”.

A metáfora, assim como Pêcheux e Fuchs (2010, p. 235) anunciam, “é primeira e constitutiva, e não segunda e derivada”, ou seja, não haveria linguagem sem metáfora porque é nela que está o próprio do simbólico; que está o lugar do deslize, da interpretação, da entrada da ideologia, da historicidade. Desse modo, o trabalho de leitura deve ser compreendido como prática de linguagem porque é constituída por práticas de constituição de sentido **nos** processos discursivos. A metáfora é lugar de encontro, de evidenciação desses processos, e a elaboração de atividades que ampliem a abertura da autonomia do sujeito na produção do conhecimento devem ser contempladas de modo a dar lugar para que o sujeito res(x)ista aos processos de

⁶ Para melhor compreensão dos processos de transferência de conhecimento e de instrumentos teóricos e práticos, ver Henry (2010).

⁷ Na explicitação da atividade realizada, farei referência à figura do professor. Apesar desta atividade ter sido realizada por uma fonoaudióloga (supervisora) e fonoaudiólogas em formação (estagiárias), a presença e a efetiva participação da professora regente da sala de aula foi primordial para a sua realização. Outra razão é que com este artigo pretende-se fomentar às práticas de ensino de leitura, cujos principais sujeitos são o professor e o aluno.

especificidade hierárquicas do ensino que subjagam tanto o professor, quanto o aluno em sua forma-sujeito autor.

Foi essa abertura que se pretendeu proporcionar nas atividades aqui apresentadas, assim como ilustrado na sequência apresentada na figura 2. O professor que propõe a atividade deve se questionar a todo o tempo em relação aos instrumentos e procedimentos realizados de modo a não asfixiar as possibilidades de abertura ao simbólico para leitura; e, aos alunos, deve fazer perguntas de modo a aproximá-los a uma relação para com o objeto simbólico. Tais práticas desobrigam o aluno a fazerem leituras que objetivem a decifração do tipo “o que o texto significa”, ou “o que o autor quis dizer”.

Assim, na apresentação do haicai “No mundo da lua”, de Helena Kolody⁸, os alunos foram provocados pelos professores a responderem perguntas como: esse poema te leva a lembrar de outras histórias? Quem quer contar uma história? Como é possível estar no mundo da lua? Alguém aqui já falou com as estrelas? Como é falar com as estrelas? Você fala com as estrelas? Quando você fala com as estrelas, elas respondem? Quando estamos no mundo da lua, quantas coisas podem acontecer? E como elas acontecem?

Notem que ao serem colocadas tais questões aos alunos o professor não se afasta totalmente dos procedimentos didáticos que são próprios da sua prática de sala de aula (não é possível, afinal, não estar interpelado ideologicamente). Há um certo gerenciamento. No entanto, ao estabelecer esse outro modo de realizar a sua prática, ele passa a se apoiar num outro ponto de referência para a sua posição de gerência da sala de aula. Qual seja, o de ser participante nos processos de significação na produção da leitura sendo enredado em meio à colaboração dos alunos. A partir desse novo modo de operar, o professor desloca sentidos na sua prática e nas possibilidades de leitura do aluno, realizando um trabalho no entremeio da dupla relação entre o produto e o processo, privilegiando a imprevisibilidade da interpretação.

Nesse outro modo de operar o professor se propõe a ser apoiador do processo de produção, anotando as formulações produzidas pelos alunos, do que eles poderiam formular ao longo da atividade. Assim que a leitura do haicai e a conversa a respeito das possibilidades de interpretação daquele texto tivesse sido, por ora, encerrada, o vídeo do primeiro episódio da série “No mundo da lua” foi exibido à turma. No entanto, após a exibição do vídeo não foi necessário que o professor desse início às perguntas que gerariam as formulações a respeito das

⁸ Na ocasião, o Estado do Paraná estava comemorando o centenário de Helena Kolody, poetisa brasileira de grande expressão. Foi a primeira mulher a publicar haicais no Brasil, o que seu deu em 1941.

diferentes possibilidades de interpretação sobre a expressão metafórica “no mundo da lua”. Ao final da exibição os alunos se colocaram a expressar as suas impressões, fazendo relação com o texto anteriormente lido e, inclusive, com o que já havia explanado com relação às suas experiências/leituras anteriores.

A terceira e última etapa desta atividade corresponde à elaboração de um texto colaborativo pelo qual os alunos poderiam contar uma história como modo de dar certa materialidade às possibilidades de leitura a partir do movimento realizado naquele dia de trabalho. Vale ressaltar que a realização dessa atividade não teve o objetivo de ensino de escrita para a aula preparada. A solicitação da elaboração desse texto objetivou a ancoragem material das formulações propostas pelos alunos. A textualização das formulações possibilitou dar certa visibilidade, aos alunos e à professora, às interpretações das leituras feitas pelos alunos daqueles e de outros materiais e, inclusive, a partir dos questionamentos que foram feitos aos alunos e dos relatos das experiências dos próprios colegas. O que se pretendeu, pela textualização das histórias formuladas, foi apontar certos traços do efeito metafórico que se poderia produzir numa leitura que se voltou à compreensão de diferentes textos.

A realização dessa terceira etapa foi importante para a visibilidade dos efeitos de leitura, inclusive porque ainda, nesta última etapa da atividade, alguns alunos demonstraram certa dificuldade em formular histórias que escapassem da temática (meio ambiente) do projeto pedagógico transversal que vinha sendo realizado em todas as escolas do município. O adulto que acompanhava o grupo (estagiárias, supervisora e professora regente) teve papel fundamental no deslocamento para o tema na medida em que era ele, especialmente, que fazia perguntas discursivas que retomando com o aluno o fato de que a leitura possibilita certa ressonância, ou seja, certa relação com o modo como ele investe ou é investido de sentido⁹ na sua vida cotidiana. A leitura possibilita certa compreensão de si e do mundo no qual ele está situado. O tema também foi retomado com perguntas a respeito das leituras feitas anteriormente.

Tomando de empréstimo a expressão metafórica tanto do texto do haicai de Helena Kolody, quanto da série da TV Cultura “No mundo da lua”, os alunos foram convidados a fazer leituras que extrapolassem os conteúdos já conhecidos e sempre solicitados em sala de aula. “Mundo da lua” seria a metáfora que permitiria aos alunos os deslocamentos possíveis para que

⁹ Esta é uma formulação que refere ao conceito de corpo-sentido, cunhado por Barros (2012), já deslocado para o campo do Discurso. Corpo-sentido é o corpo que investe e é investido de sentidos num gesto discursivo.

pudessem interpretar a partir das suas posições-sujeito. A metáfora neste trabalho, então, está tomada não como chave de interpretação – como poderia ser pensada numa concepção conteudista –, mas como trabalho. Metáfora que, constituída por mecanismos de deslizamentos e/ou deslocamentos por entre formações discursivas (PÊCHEUX, 2011), pelo trabalho de interpretação, possibilita aos sujeitos compreenderem os objetos simbólicos com os quais se deparam.

4. A metáfora merece que se lute por ela: considerações finais

Neste trabalho, tomo a situação educacional/social na constituição da formação social do século XXI como meio e justificativa para apontar a importância de pesquisas que se voltem para a problematização da elaboração e do uso de instrumentos em práticas educacionais de ensino da leitura. Para isso, baseio-me fundamentalmente na compreensão dos processos sociais e políticos vivenciados ao longo dos últimos 40 anos no Brasil.

Pesquisas no campo das Ciências da Linguagem, como a produzida por Sobrinho e Castello Branco (2011), apontam que a política educacional desenvolvida pelo Estado Brasileiro ao longo de todos esses anos vem contribuindo fortemente com as finalidades do capital como a preparação de mão-de-obra qualificada para a indústria, o que negligencia, absolutamente, as necessidades sociais reais de toda uma população. A pesquisa de Agustini e Rodrigues (2016) corrobora com esta afirmação. A política educacional brasileira vem promovendo há 40 anos a elaboração e a execução de programas que têm como finalidade a escolarização em detrimento dos processos de formação, preparando pessoas para que se adequem ao mercado de trabalho, tecnificando cada vez mais os processos de escolarização de acordo com as demandas de desenvolvimento da indústria, estabelecendo uma relação entre o conhecimento e o mercado que determina uma certa formatação ao ensino.

Na pesquisa aqui realizada, pretendi dar certa visibilidade a esse processo, mas também busquei mostrar que há modos para a realização de certo deslocamento na prática de ensino que possibilite uma prática res(x)istente, isto é, mostrar que há lugar para uma prática que coloque o sujeito numa relação com a leitura que seja de produção de conhecimento, colocando a relação com a aquisição de conteúdo em menor relevância. Ao re(x)istir aos processos que o fixem num roteiro preexistente, o sujeito (nesta ocasião, o aluno) passa a estabelecer outra relação

com a sua própria condição de ser-sujeito-no-mundo. Uma relação de produção de conhecimento pode então ser estabelecida.

Ao longo deste artigo, venho mostrando que ao partir de uma posição discursiva para a produção de processos de ensino de leitura, parte-se também da compreensão que capacitar, preparar e adequar para fins que não sejam para a transformação do sujeito na alteridade com a produção do conhecimento promove, como efeito, o controle e a ordenação do trabalho de interpretação. E este é um trabalho que demanda uma posição de significação por parte do sujeito daquilo que se constitui na/pela relação com o significante – a própria interpretação.

Desse modo, a tomada de posição de sujeitos que se ocupam de elaborar instrumentos e práticas educacionais a fim de ensinar alunos para a apreensão/aquisição de práticas e etapas pré-estabelecidas para o alcance de técnicas de leitura minimiza a importância dos processos de interpretação na formação escolar. Ao contrário, um trabalho de ensino de leitura pautado na/para a abertura do simbólico pode contribuir para a elaboração de diferentes modos de discursivizar, isto é, para a construção de processos de significação/produção de conhecimento, de outras formas de existência.

Da minha posição, o trabalho de leitura deve ser compreendido como prática de linguagem porque é constituída por práticas de constituição de sentido nos processos discursivos. O trabalho com a metáfora é lugar privilegiado para isso porque nela está compreendido o trabalho da historicidade, o próprio da alteridade do interdiscurso com o qual se brinca no jogo do efeito metafórico produzido a partir da possibilidade de ler um mesmo texto de diferentes maneiras e, quem sabe, a partir desse texto, deslocar sentidos.

A produção e o deslizamento e/ou o deslocamento dos sentidos por formações discursivas – regiões do interdiscurso – é o que se busca com a metáfora na prática de ensino para que, nesse jogo, se constituam, se formulem sentidos. Os efeitos dessa prática poderão circunscrever o sujeito-aluno numa outra relação com o próprio da ordem do simbólico, que é ser interpelado para uma relação de interpretação que avance para além da inteligibilidade dos textos escolares fazendo-o deslizar/deslocar de modo que ele possa transformar a sua relação com a sua própria vida.

Penso que com a apresentação de práticas de ensino como essa apresentada pode-se apreender novos modos de elaboração de práticas de ensino discursivos de leitura. Do modo como compreendo, este trabalho pode mostrar ao professor que a metáfora é lugar de encontro,

de formulação. Lugar de elaboração de atividades que ampliem a abertura para o trabalho com o simbólico.

Referências Bibliográficas

AGUSTINI, C. L. H.; RODRIGUES, E. A. O processo de (re)escrita de textos no espaço político-simbólico escolar: rasura, subjetividade, (neo)liberalismo. In: **Revista Letras & Letras**. Uberlândia. vol. 32/3. Especial. Dez, 2016. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras/article/view/33629/19142>. Acesso em 25/01/2017.

ALVES, M. da C. P.; BARROS, R. C. B. de.; CARROZZA, N. G. **As dimensões política e simbólica do índice de desenvolvimento da educação básica (ideb)**. (no prelo)

BARROS, R. C. B. de; RODRIGUES, E. A. Efeitos da instrumentalização da arte sobre a leitura da diversidade: “Pelos olhos de (Nicolas)”. In: COSTA, G. C. da; CHIARETTI, P. **Cultura e diversidade**. Campinas: Pontes Editores, 2016. pp.51-82.

BARROS, R. C. B. **A singularidade da clínica fonoaudiológica**. Campinas: Editora RG, 2012.

BRASIL. **Avaliação nacional tem início nesta segunda-feira para 2,7 milhões de estudantes do terceiro ano**. [Ministério da Educação]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>. Acessado em 21/02/2017.

HENRY, P. Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani (et al). 4ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. pp.11-38.

GADET, F.; PÊCHEUX, M. **A língua inatingível: o discurso na história da linguística**. Campinas: Pontes Editores, 2004.

ORLANDI, E. P. Formação ou capacitação?: duas formas de ligar sociedade e conhecimento. In: FERREIRA, E. L.; ORLANDI, E. (Orgs.). **Discursos sobre a inclusão**. Niterói: Intertexto, 2014. p. 141-186.

_____. Quando a falha fala. Materialidade, sujeito, sentido. In: _____. **Discurso em Análise**. Sujeito, sentido, ideologia. Campinas: Pontes Editores, 2012. pp. 69-82.

_____. Formas de Conhecimento, Informação e Políticas Públicas. **Animus - Revista Interamericana de Comunicação Midiática**. v.17, jan-junho 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/download/2373/2458>. Acessado em 28/12/2015.

_____. **Discurso e leitura**. 5ed. (Coleção passando a limpo). São Paulo: Ed. Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP, 2000.

_____. **Interpretação**. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Significação, leitura e redação. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. V.3, 1984. Disponível em: <http://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3765/4339>. Acesso em: 25/11/2014.

PÊCHEUX, M. Metáfora e interdiscurso. In.: _____. **Análise de Discurso**: Michel Pêcheux. Textos escolhidos por Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Pontes, 2011. pp.151-161.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectiva (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.). **Por uma análise automática do discurso**. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Trad. Bethania Mariani (et al). 4ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2010. pp.159-249.

RODRIGUES, E. A.; BARROS, R. C. B. de. Discursos sobre língua(gem) e sujeito em documentos reguladores da educação: a questão da inclusão. **Revista Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 22, n. 31, p. 372-406, janeiro-junho, 2015. Disponível em: <http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/2196>. Acessado em 20/12/2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Cartilha de Língua Portuguesa (2º Bimestre)**. Disponível em: http://www.rio.rj.gov.br/dlstatic/10112/4679740/4120181/LP4_2BIM_ALUNO_2014.pdf. Acesso em: 07/02/2017.

SOBRINHO, J. S.; CASTELLO BRANCO, L. K. A. Teoria em voz de poeta. In: RODRIGUES, E. A.; SANTOS, G. L. dos; CASTELLO BRANCO, Luiza K. A. (orgs.) **Análise de discurso do Brasil**. Pensando o impensado sempre. Uma homenagem à Eni Orlandi. Campinas: RG Editores, 2011. pp.181-196

Artigo recebido em: 03.04.2017

Artigo aprovado em: 05.09.2017