

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

**AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO DA  
LEITURA NA ESCOLA: JOGOS DE IMAGENS EM RELAÇÃO**

ROSELAINÉ CRISTINI ALVES PAREDES

BAURU  
2017

ROSELAINÉ CRISTINI ALVES PAREDES

**AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO DA  
LEITURA NA ESCOLA: JOGOS DE IMAGENS EM RELAÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação da Unesp- Faculdade de Ciências, Campus de Bauru, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosa Maria Manzoni.

BAURU  
2017

Paredes, Roselaine Cristini Alves.

As formações imaginárias e seus efeitos de sentido da leitura na escola: jogos de imagens em relação / Roselaine Cristini Alves Paredes, 2017

154 f.

Orientadora: Rosa Maria Manzoni

Dissertação (Mestrado)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2017

1. Análise do discurso. 2. Leitura. 3. Leitor. 4. Produção de sentido. 5. Formações imaginárias. 6. Escola. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

**ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ROSELAINE CRISTINI ALVES PAREDES, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.**

Aos 28 dias do mês de março do ano de 2017, às 10:30 horas, no(a) Sala 1 da Pós-graduação da Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, reuniu-se a Comissão Examinadora da Defesa Pública, composta pelos seguintes membros: Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI - Orientador(a) do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, Profª Drª CLAUDIA CASTELLANOS PFEIFFER do(a) Laboratório de Estudos Urbanos / UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS, Prof. Dr. ROBERTO NARDI do(a) Departamento de Educação / Faculdade de Ciências - UNESP/Bauru, sob a presidência do primeiro, a fim de proceder a arguição pública da DISSERTAÇÃO DE Mestrado de ROSELAINE CRISTINI ALVES PAREDES, intitulada **AS FORMAÇÕES IMAGINÁRIAS E SEUS EFEITOS DE SENTIDO DA LEITURA NA ESCOLA: JOGOS DE IMAGENS EM RELAÇÃO**. Após a exposição, a discente foi arguida oralmente pelos membros da Comissão Examinadora, tendo recebido o conceito final: APROVADA \_\_\_\_\_. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelos membros da Comissão Examinadora.

  
Profa. Dra. ROSA MARIA MANZONI

  
Profª Drª CLAUDIA CASTELLANOS PFEIFFER

  
Prof. Dr. ROBERTO NARDI

"A gente vive repetido, o repetido, e, escorregável, num mim minuto, já está empurrado noutra galho. Acertasse eu com o que depois sabendo fiquei, para de lá de tantos assombros... Um está sempre no escuro, só no último derradeiro é que clareiam a sala. Digo: o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia."

Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas, 1956.

A todos os professores que tive durante toda minha vida escolar, que contribuíram imensamente para minha formação e que me ensinaram tantas coisas que não cabem em nenhum trabalho.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, e de modo maior, à minha grande orientadora, Rosa Maria Manzoni, que tive o privilégio de ter e com quem muito aprendi, generosa mestra que soube ouvir-me e orientar-me, incansavelmente. A ela o meu profundo reconhecimento.

À professora Claudia Castellanos Pfeiffer, pelas preciosas contribuições teóricas sobre a Análise de Discurso, por todas as sugestões metodológicas, pela atenção e dedicação na construção deste trabalho que tão generosamente me foram feitas.

Ao professor Roberto Nardi, pela leitura minuciosa e os valiosos ensinamentos, críticas, comentários e sugestões que foram feitos.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica da Faculdade de Ciências, Unesp-Bauru, em especial àqueles com quem convivi mais proximamente e que muito enriqueceram minha formação acadêmica.

À minha família e aos meus amigos, por compreenderem minhas ausências durante a construção deste trabalho, pelos abraços que aqueciam meu coração e me ajudavam a manter o foco.

Ao Artur, por acreditar no meu trabalho, pelo incentivo de não desistir dos meus projetos, pelo companheirismo e amor que dedica a mim, todos os dias.

Às professoras e aos alunos que me concederam a materialidade significativa desta pesquisa.

Aos amigos e companheiros que o curso apresentou-me, durante o qual compartilham comigo muitos momentos de aprendizagem e inquietações.

## RESUMO

Esta dissertação tem como tema central a leitura e o leitor na escola e tem como objetivo compreender parte do processo discursivo em jogo na relação do professor e do aluno com os objetos discursivos leitura e leitor. Parte da constatação de que a função da escola é formar sujeitos leitores que possam fazer a relação entre explícitos e implícitos e inter-relacionar o dito e o não-dito, relacionando língua com história. Para atingir tal objetivo, analisamos enunciados produzidos por professores e alunos, dos anos finais de cada ciclo da Educação Básica, dentro do espaço escolar a respeito da leitura e do leitor, em situação de entrevista. O *corpus* é de caráter experimental e foi constituído por recortes de dezoito entrevistas feitas com professores e alunos. Levamos em consideração, para a análise destas entrevistas a questão do jogo de imagens, isto é, as relações imaginárias que estão sendo produzidas entre os interlocutores, de uma entrevista (professores e alunos), resultantes de projeções. A análise dos objetos de pesquisa foi fundamentada no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso Francesa, principalmente a partir dos trabalhos de Pêcheux e Orlandi publicados no Brasil. Como resultado, pontuamos os vários sentidos de leitura e de leitor que circulam no espaço escolar e descrevemos os jogos de imagens e os mecanismos de antecipação que ocorrem nas enunciações.

**Palavras-chave:** Análise do discurso. Escola. Formações Imaginárias. Leitor. Leitura. Produção de Sentido.



## ABSTRACT

This dissertation has as central theme the reading and the reader in the school and has as objective understand the part of the discursive process at stake in the relation of the teacher and the student with the reading and reader discursive objects. It begins with the realization that the function of the school is to form readers who can make the relationship between explicit and implicit and interrelate said and unsaid, relating language with history. For the purpose, we analyzed statements produced by teachers and students, of the final years of each cycle of Education, within the school space regarding reading and reader, in an interview. The *corpus* is of experimental feature and was composed of eighteen interviews with teachers and students. We take into consideration, for the analysis of these interviews, the question of the game of images, that is, the imaginary relations that are being produced between the interlocutors of an interview (teachers and students), resulting from projections. The analysis of the objects of research was based on the theoretical-analytical device of the French Discourse Analysis, mainly from the works of Pêcheux and Orlandi published in Brazil. As the result, we punctuate the various senses of reading and of reader that circulate in the school space and we describe the games of images and the mechanisms of anticipation that occur in the enunciations.

**Keywords:** Discourse analysis. School. Imaginary Formations. Reader. Reading. Production of Senses.

## **Lista de quadros**

Quadro 1 - Resumo explicativo de normas compiladas .....	41
Quadro 2 - Regularidades sobre a imagem do leitor .....	78

## **Lista de Figuras**

Figura 1 - Formações Imaginárias .....	23
Figura 2 - Funcionamento Discursivo .....	25
Figura 3 - Etapas do processo de realização da Análise de Discurso e suas correlações .....	44
Figura 4 - Percursos de leitura .....	61
Figura 5 - Percorso estrito da comunicação pedagógica .....	62

## **Lista de abreviaturas e siglas**

AD- Análise de Discurso

CEFAM- Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério

CP- Condições de Produção

UNESP- Universidade Estadual Paulista

SDI- Sequência discursiva-Ensino Fundamental I

SDII- Sequência discursiva-Ensino Fundamental II

SDM- Sequência discursiva- Ensino Médio

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>1 RECORTE TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO: NOÇÕES BÁSICAS</b>	
<b>ARTICULADORAS DO TRABALHO ANALÍTICO</b> .....	18
<b>1.1 Dispositivo teórico da Análise de Discurso</b> .....	18
<b>1.2 Conceitos fundamentais que compõem o dispositivo teórico da análise de discurso para análise</b> .....	20
<b>1.3 Tipologia dos discursos proposta por Orlandi</b> .....	28
<b>2 LEITURA</b> .....	29
<b>2.1 A leitura na Análise de Discurso</b> .....	29
<b>2.2 O inteligível, o interpretável e o compreensível</b> .....	31
<b>2.3 O leitor e as condições de produção da leitura</b> .....	33
<b>2.4 Leitura na escola</b> .....	34
<b>3 PERCURSO TEÓRICO- METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO</b> .....	37
<b>3.1 Da teoria à prática</b> .....	37
<b>3.2 Etapas da pesquisa</b> .....	37
<b>3.3 As condições de produção dos textos/discursos dos professores e alunos: base material para efeito da análise</b> .....	37
3.3.1 Espaço discursivo .....	37
3.3.1.1 Sobre as condições de produção da formulação das perguntas aos entrevistados .....	41
<b>3.4 Dispositivo teórico de análise</b> .....	43
<b>3.5 1ª Etapa: Passagem da superfície linguística para o objeto discursivo</b> .....	45
3.5.1 2ª Etapa: Passagem do objeto discursivo para o processo discursivo .....	46
3.5.2 3ª Etapa: Constituição do processo discursivo .....	47
<b>3.6 Organização do recorte discursivo: da análise superficial ao processo discursivo</b> .....	47

<b>4 O PROCESSO DISCURSIVO DOS ALUNOS E PROFESSORES SOBRE LEITURA E LEITOR: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO .....</b>	<b>49</b>
<b>4.1 Eixo 1- Sentidos da leitura .....</b>	<b>49</b>
4.1.1 Imagem da leitura para o professor .....	49
4.1.2 Imagem da leitura para o aluno .....	63
<b>4.2 Eixo 2- Sentidos de leitor .....</b>	<b>71</b>
4.2.1 Imagem do leitor para o professor .....	72
4.2.2 Imagem do leitor para o aluno .....	76
<b>4.3 Eixo C- Formações Imaginárias: imagens de si e do outro .....</b>	<b>80</b>
4.3.1 Imagens projetadas no processo discursivo dos professores e alunos .....	81
4.3.1.1 Imagem do professor pelo professor .....	81
4.3.1.2 Imagem do aluno pelo professor .....	85
4.3.1.3 Imagem do aluno pelo aluno .....	88
4.3.1.4 Imagem do professor pelo aluno .....	90
<b>4.4 Efeitos do funcionamento do processo discursivo dos professores e alunos: o real da síntese .....</b>	<b>95</b>
<b>PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>98</b>
<b>APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA .....</b>	<b>100</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>101</b>
<b>APÊNDICE .....</b>	<b>103</b>

## INTRODUÇÃO

Cursar o magistério, no Cefam, significou uma mudança enorme em minha vida, foi um caminho decisivo que definiu toda minha trajetória profissional, até os dias de hoje. Com certeza, foi uma oportunidade de iniciar e ampliar meus estudos, o olhar sobre o mundo que me cercava, possibilitando-me compreender a educação de uma forma integrada com a sociedade em que eu vivia e a teoria que estudava na escola. Pude perceber que eu não era um ser apolítico e aprendi a reconhecer-me como um sujeito histórico, um fruto social, marcada profundamente por histórias da minha família, da minha cidade e de meu país.

Após a conclusão do magistério, em 2003, comecei a trabalhar numa escola privada e municipal, como professora da Educação Infantil e pude construir novos paradigmas e um novo olhar sobre a minha profissão e tudo o que a envolve. A prática pedagógica era complexa, não bastava quatro anos de estudos, deparei-me com novos desafios e percebi que ser professora ia além de conhecimentos metodológicos e conteudistas. Era preciso apropriar-me de cultura, de história, de política, de música, de arte. Vi-me novamente como aluna, agora, no ensino superior, cursando Pedagogia, com habilitação no Ensino Fundamental I, reconheci que o aprendizado é um ciclo, nunca se estaciona, inconstante, e que a posição de aprendiz, na universidade e na vida, só contribuiria com a minha formação.

No ano de 2006, iniciei meu trabalho na rede pública do estado de São Paulo e me desliguei do ensino privado. O convívio com essa nova realidade foi demasiadamente rico, na qual pude compreender novos pontos de vista e ver, através do outro, minhas dificuldades e potencialidades. A cada dia meus alunos tornavam-se, para mim, um estímulo, um exemplo, para que eu conseguisse superar meus próprios desafios como educadora.

Em 2011, voltei aos bancos escolares, escolhi o curso de Pedagogia, agora completo, com a habilitação para a Educação Infantil, Ensino Fundamental e Gestão Escolar, na Unesp, campus de Bauru. Os estudos na universidade ajudaram-me a refletir muito sobre minha prática docente, sobre a relação professor-aluno, sobre as políticas públicas que a sociedade desenvolve para promover uma educação de qualidade.

Entender os processos históricos e sociais que nos levaram a construir essa realidade alimentou a minha vontade de entender mais o funcionamento da educação em nosso país. E, aos poucos, conseguimos dar pequenos passos, mesmo que, muitas vezes, nos sintamos solitários dentro da escola, mas sabemos, pelo menos, que direção devemos tomar. Sem dúvida as aulas foram fundamentais para meu aprimoramento profissional, contribuindo e enriquecendo totalmente a minha prática docente e tornando-me uma professora mais

consciente de meu papel político na sociedade, através dos estudos teóricos que tivemos durante todo o curso. Mas, ainda assim, algo me incomodava.

Foi quando, ao final do curso, procurei a professora Rosa para falar sobre minhas angústias e os entraves profissionais que vivia. Pensava na possibilidade de estudar sobre a prática pedagógica coercitiva, gostaria de saber em quais condições o professor também tolhia a capacidade de criar, pensar e compreender do aluno. Foi nessa conversa que fui apresentada à teoria da Análise de Discurso de matriz francesa, na qual, pude estudar o discurso pedagógico e tentar compreender através das formações sociais, ideológicas e discursivas a historicidade das reproduções das condições de produção das relações entre as posições-sujeito professor e aluno. Como fruto dessa orientação nasceram cinco trabalhos:

- Imagens dos alunos e professores no processo de aprendizagem escolar: as imposições que constituem o ensino;
- O funcionamento discursivo do professor dos anos iniciais do ensino fundamental: um gesto de leitura;
- O discurso pedagógico e sua tendência ao autoritário: sentidos legitimados à opacidade;
- Efeitos de pré-construído no processo de ensino e aprendizagem da Matemática;
- A paráfrase como funcionamento discursivo: um gesto de leitura da proposta de reorganização das escolas.

E foi, dessa forma, que reconheci que essa teoria poderia aprimorar o meu trabalho como professora e o meu olhar para minha própria vida e os acontecimentos do mundo. Assim, a fundamentação deste trabalho encontra sua base nos conceitos da Análise de Discurso (AD).

Esta pesquisa investiga o discurso do professor e do aluno sobre a leitura e o leitor, para que, dessa forma, possamos contribuir na compreensão do discurso pedagógico dentro de uma teoria que reflete sobre a relação entre a linguagem e a ideologia. A pergunta que norteou esta pesquisa foi: Quais sentidos de leitura e leitor estão presentes no conjunto dos recortes que compõem o *corpus* formado durante a análise?

Desta forma este trabalho tem por objetivo compreender parte do processo discursivo em jogo na relação do professor e do aluno com os objetos discursivos leitura e leitor

Para atingir tal objetivo, analisamos enunciados produzidos por professores e alunos, dos anos finais de cada ciclo da Educação Básica, dentro do espaço escolar, a respeito da leitura e do leitor. Tratamos também, da questão do jogo de imagens, isto é, as relações imaginárias que estão sendo produzidas entre os interlocutores, de uma entrevista (professores e alunos), resultantes de projeções.



Buscamos, então, analisar o movimento argumentativo dos entrevistados, o modo de se representar o outro, a si mesmo e os objetos sobre os quais lhes foram perguntados (leitura e leitor). A análise dos objetos de pesquisa foi fundamentada no dispositivo teórico-analítico da Análise de Discurso Francesa, a qual tem como seu principal representante Michel Pêcheux. Essa perspectiva teórico-metodológica tem relação direta com nosso objeto de estudo, que busca problematizar os modos de ler e a colocar os leitores em estado de reflexão numa relação de enfrentamento com a linguagem. Busca ainda refletir sobre os sentidos de leitura e de leitor que circulam entre professores e alunos.

Como não se trata apenas de uma metodologia, mas também de um referencial teórico, exploramos alguns conceitos como: sentido, ideologia, sujeito, formação imaginária, paráfrase, condições de produção, interdiscurso etc. com base nessa perspectiva.

Este trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo, nomeado “Recorte teórico da análise de discurso: noções básicas articuladoras do trabalho analítico” visa a apresentar o dispositivo teórico da Análise de Discurso, alguns conceitos fundamentais que compõem o dispositivo teórico para análise e a tipologia dos discursos proposta por Orlandi. Saberes indispensáveis e de grande importância para a compreensão e desenvolvimento das análises feitas neste trabalho.

No segundo capítulo, discorreremos sobre a leitura na perspectiva da Análise de Discurso, aporte teórico que embasa este trabalho, discutindo os modos de leitura distinguidos por Orlandi: inteligível, interpretável e compreensível; o leitor e as práticas do ensino da leitura e a leitura na escola.

No terceiro capítulo, intitulado “Percurso teórico-metodológico: a construção do dispositivo analítico”, apresentamos as etapas da pesquisa; as condições de produção dos textos/discursos dos professores e alunos; a base material para efeito da análise; espaço discursivo; dispositivo teórico-metodológico de análise; etapas do processo de análise e organização dos recortes discursivos.

Com o título “O processo discursivo dos alunos e professores sobre leitura e leitor: gestos de interpretação”, o quarto capítulo apresenta a análise do *corpus*, a partir do qual foram demarcados quatro objetos discursivos que, metodologicamente, nos permitiram organizar, delimitar o *corpus* discursivo da pesquisa, quais sejam: as representações da leitura; as representações do leitor e sobre as imagens de si e do outro. Esperamos, por meio dessas análises feitas sob uma perspectiva discursiva, compreendermos o funcionamento da leitura escolar, oportunizando uma reflexão sobre as formações imaginárias que envolvem a relação do ensino e aprendizagem desse objeto discursivo: a leitura

# 1 RECORTE TEÓRICO DA ANÁLISE DE DISCURSO: NOÇÕES BÁSICAS ARTICULADORAS DO TRABALHO ANALÍTICO

Este capítulo apresenta o quadro teórico-metodológico da AD e alguns conceitos centrais dessa pesquisa: discurso, condições de produção, ideologia, sujeito, interdiscurso, formação ideológica, formação imaginária, silenciamento, interdiscurso, polissemia e paráfrase. Porém, à medida em que o processo analítico requeira, outros conceitos vão sendo apresentados.

## 1.1 Dispositivo teórico da Análise de Discurso

A partir de uma revisão bibliográfica de alguns livros basilares sobre a Análise de Discurso Francesa apresentaremos a seguir alguns conceitos que serão utilizados nesse trabalho. Primeiramente faremos um resgate da história da AD, partindo-se, então, para alguns conceitos fundamentais que compõem o dispositivo teórico da Análise de Discurso para análise, como: discurso, condições de produção, sujeito, interdiscurso, formação ideológica, entre outros.

A Análise de Discurso teve sua origem na França, no final da década de 1960, e teve como fundador o filósofo francês Michel Pêcheux. Com a publicação do livro *Análise Automática do Discurso*, em 1969, inicia-se uma nova disciplina do entremeio, que se constitui pela articulação entre a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise.

Desse modo, se a Análise do Discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – Psicanálise, Linguística, Marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção – a de discurso – que não se reduz ao objeto da Linguística, nem se deixa absorver pela teoria Marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a Psicanálise. Interroga a Linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o Materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da Psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2009a, p.20)

No Brasil, os primeiros estudos sobre o discurso foram realizados por Eni Orlandi, que se empenhou para interpretar Pêcheux, abrindo perspectivas para a compreensão do discurso e das relações pedagógicas como, por exemplo, as relações de poder.

De acordo com Orlandi (2009a), na AD, a Linguística constitui-se da não-transparência da linguagem, procurando mostrar que a relação linguagem/pensamento/mundo não é uma relação direta, pressupõe o legado do materialismo histórico, isto é, a língua conjugada com a história produz sentidos. Reunindo, então, a língua e um sujeito afetado pela história, temos a

contribuição da Psicanálise, que encara o sujeito como ser simbólico, pois é afetado pelo real da língua e da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam. Dessa forma, o homem funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Nesse caso, podemos dizer que a AD busca articular o conhecimento das Ciências Sociais e da Linguística, criando, assim, uma teoria de interpretação, na qual o político e o simbólico se confrontam. De acordo com essa teoria, a língua é a materialização do discurso e o discurso é a materialização da ideologia e o trabalho da ideologia é justamente tornar evidente um sentido, configurando-o como se fosse o único possível, dando a impressão da literalidade da linguagem, numa acepção de língua transparente. Ao desfazer a noção de transparência, a AD introduz o conceito de *efeito* e o sentido passa a ser visto enquanto um efeito e não algo constitutivo da língua. A língua é, então, a materialidade desse funcionamento discursivo e ideológico. Conseqüentemente, o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para o sujeito. (Orlandi, 2009a).

Para a AD, a Linguística constitui-se pela afirmação da não-transparência da linguagem, passando assim ser possível não considerar o sentido apenas como conteúdo, a partir de então, buscar não *o que* o texto quer dizer, mas *como* um texto funciona. A leitura aparece não mais como simples decodificação mas como construção de um dispositivo teórico (maneiras de ler). (Orlandi, p.20, 2012b)

A noção de “dispositivo” tem, para mim, um sentido preciso que leva em conta a materialidade da linguagem, isto é, sua não- transparência e coloca a necessidade de construir um artefato para ter acesso a ela, para trabalhar sua espessura semântica – linguística e histórica- em uma palavra, discursividade. Reconhece-se a impossibilidade de se ter acesso a um sentido escondido em algum lugar atrás do texto. A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação. ORLANDI, p.21, 2012b)

A Análise do Discurso é a disciplina que vai trabalhar a opacidade do texto através da consideração do político, do simbólico, do ideológico, o próprio fato do funcionamento da linguagem: a inscrição da língua na história para que ela signifique. (ORLANDI, p.21, 2012b)

Ainda de acordo com a autora, a AD não trabalha com a língua e nem com a gramática, ela lida com o discurso. O discurso etimologicamente traz em si a ideia de curso, de percurso, é assim, palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando.

Na análise de discurso, procura-se compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história. Por esse tipo de estudo se pode conhecer melhor aquilo que faz do homem ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está baseado na produção da existência humana. (ORLANDI, 2009a, p.15)

A Análise de Discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essa forma de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso (Orlandi, 2009a).

Para tanto, conforme Pêcheux e Fuchs (1990), é necessário articular as três regiões do conhecimento científico:

1. O materialismo histórico, compreendido como teoria das formações e transformações sociais, compreendida aí a teoria das ideologias; é através da história que observamos as condições de produção do discurso.
2. A linguística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação ao mesmo tempo; é através da linguagem, de seus elementos linguísticos, que podemos observar a materialização dos discursos.
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Essas três regiões articuladas são, ainda, atravessadas por um teoria da subjetividade de natureza psicanalítica. E para os autores, é isto que levará a reformular como uma das questões centrais a que se refere à leitura, ao efeito leitor como constitutivo da subjetividade, e caracterizado pelo fato de que, para que ele se realize, é necessário que as condições de existência deste efeito, estejam dissimuladas para o próprio sujeito. (Pêcheux e Fuchs, 1990, p.164)

## **1.2 Conceitos fundamentais que compõem o dispositivo teórico da análise de discurso para análise**

Para iniciarmos uma reflexão, na perspectiva da Análise de Discurso, é preciso compreender alguns conceitos fundamentais dessa teoria.

O **discurso**, para a AD, é palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando. Assim, a primeira coisa a se observar é que a Análise de Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos, seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade. (ORLANDI, 2009a)

Retomando a relação da tríade língua-discurso-ideologia, tem-se que o discurso em si, materialização da ideologia, é uma construção linguística atrelada ao contexto social no qual o texto é desenvolvido. Nesse processo, a ideologia é diretamente determinada pelo contexto político-social em que vive o seu autor. Mais que uma análise textual, a Análise de Discurso é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão. Pêcheux (1969, p.79) afirma que o discurso precisa ser analisado em confronto com a situação em que foi produzido.

Pêcheux (2008) afirma que as **condições de produção** compreendem fundamentalmente os sujeitos e a situação social. Para o autor, as palavras têm sentido em conformidade com as formações ideológicas em que os sujeitos (interlocutores) se inscrevem. As condições de produção implicam o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem) e o mecanismo imaginário.

De acordo com Orlandi (2009a), podemos considerar as condições de produção como sendo contextos imediatos, que incluem o contexto sócio-histórico e ideológico do discurso.

O sentido de uma palavra, de uma expressão, de uma preposição, etc., não existe “em si mesmo” [...] mas, ao contrário, é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (PÊCHEUX, 2008, p.16)

Ainda para Pêcheux (2008), a noção de discurso implica, nesse processo, considerar as condições histórico-sociais de produção que envolvem o discurso. Como o discurso encontra-se na exterioridade, o analista necessita romper as estruturas linguísticas para chegar a ele. É preciso dirigir-se a outros espaços para descortinar, o que está entre a língua e a fala, para compreender o discurso, objeto a ser focalizado na análise.

Para Orlandi (2009a, p.39), as condições de produção, que constituem os discursos, funcionam a partir de alguns fatores e um deles é a **relação de sentidos**, ou seja, os sentidos resultam de relações: um discurso aponta para outros que o sustentam. Nesse caso, o discurso é visto como um processo discursivo amplo, não existe começo, nem ponto final para o discurso, ele sempre terá relação com outros dizeres realizados, imaginados ou possíveis.

Outro mecanismo que constitui o discurso é a **antecipação**, no qual, o sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras, uma representação imaginária e através disso ele determina o sentido que suas palavras produzem.

Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. Este espectro varia amplamente desde a previsão de um interlocutor que é seu cúmplice até aquele que, no outro extremo, ele prevê como adversário absoluto. Dessa maneira, esse mecanismo dirige o processo de argumentação visando seus efeitos sobre o interlocutor. (ORLANDI, 2009a, p.39)

Já a noção **relação de forças**, podemos dizer que o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. Como, em nossa sociedade, as relações de força determinadas pelos lugares sociais, são hierarquizadas e sustentadas no poder, aquele que ocupa um lugar de maior prestígio social terá maior força no processo discurso do que alguém que ocupe um lugar menos favorecido. A fala do padre tem mais autoridade do que a dos fiéis, a do professor significará mais do que a do aluno. Orlandi (2009a, p.39).

Esses mecanismos de funcionamento do discurso (relações de sentidos, relações de força e antecipação) constituem as **formações imaginárias** que, para Pêcheux (1990, p. 82) designam o lugar que A e B se atribuem cada um a si e ao outro, a imagem que eles fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro.

De acordo com Orlandi (2009a, p.40) não são os sujeitos físicos nem os seus lugares empíricos, como estão inscritos na sociedade, e que poderiam ser sociologicamente descritos que funcionam no discurso, mas suas imagens que resultam de projeções.

Assim, tais mecanismos produzem imagens dos sujeitos, bem como do objeto do discurso, dentro de uma conjuntura sócio-histórica, resultando na imagem da posição-sujeito locutor (quem sou eu para lhe falar assim?) e na da posição sujeito-interlocutor.

Para explicitar isso de forma mais clara, Pêcheux organizou um quadro, no qual ilustra que todo processo discursivo supõe a existência de formações imaginárias.

Figura 1: Formações Imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	Quem sou eu para que ele me fale assim?
IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?

Fonte: PÊCHEUX, M. (1990).

A partir do funcionamento das formações imaginárias é possível que o sujeito ajuste seu dizer através desse jogo de imagens.

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não “brota” do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas, em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2009a, p.42)

Portanto é através da análise de discurso que se torna possível atravessar esse imaginário que condiciona o sujeito em suas discursividade para entendermos o modo como o sentidos estão sendo produzidos.

Segundo Orlandi (2009a), o **sujeito** para a AD não é o que tem controle intencional e consciente de seu dizer, ele é descentrado pois é afetado pelo real da língua e da história, sem controle sobre o modo como elas o afetam. O sujeito discursivo funciona pelo inconsciente e pela ideologia.

Para Orlandi (2009a), a **forma-sujeito** histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Ele é capaz de uma liberdade sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la, base que chamamos de assujeitamento.

A noção de **ideologia**, conceituada por Althusser(1980), também foi ressignificada por Pêcheux, que aponta a importância da ideologia no processo de interdição dos sentidos.

A região da ideologia deve ser caracterizada por uma materialidade específica articulada sobre a materialidade econômica: mais particularmente, o funcionamento da instância ideológica deve ser concebido como “determinado em última instância” pela instância econômica, na medida em que aparece como uma das condições (não-econômicas) da reprodução da base econômica, mais especificamente das relações de produção inerentes a esta base econômica. (PÊCHEUX; FUCHS, 1990, p.165)

Para a AD o fato de que não há sentido sem interpretação, pressupõe a presença de ideologia, já que diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar. E nesse movimento de interpretação o sentido aparece-nos como evidência, já sempre lá, naturalizado na relação do histórico e do simbólico

Por esse mecanismo - ideológico - de apagamento da interpretação, há transposições de formas materiais em outras, construindo-se transparências - como se a linguagem e a história não tivessem sua espessura, sua opacidade – para serem interpretadas por determinações históricas que se apresentam como imutáveis, naturalizadas. Este é o trabalho da ideologia: produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária como suas condições materiais de existência. (ORLANDI, 2009a, p.46)

Partindo da afirmação que a ideologia é a condição para a construção do sujeito e dos sentidos, compreendem melhor o lugar teórico da AD, filiado ao materialismo histórico althusseriano, com sua relação entre a linguagem e a ideologia que afirma: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer.

Michel Pêcheux (1988) diz que o caráter comum da ideologia é o de dissimular sua própria existência no interior de seu funcionamento, produzindo um tecido de evidências “subjetivas”, nas quais se constitui o sujeito.

Ora, eis o ponto preciso onde surge, a nosso ver, a necessidade de uma teoria materialista do discurso; essa evidência da existência espontânea do sujeito (como origem ou causa de si) é imediatamente aproximada por Althusser de uma outra evidência, presente, como vimos, em toda a filosofia idealista da linguagem, que é a evidência do sentido. (PÊCHEUX, 1988, p.153)

Ainda para Pêcheux (1988) é a ideologia que fornece evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, o sentido.

Portanto há necessidade de ter uma teoria não subjetiva da subjetividade, a Análise de Discurso, para que se possa trabalhar o efeito de evidência dos sujeitos e dos sentidos.

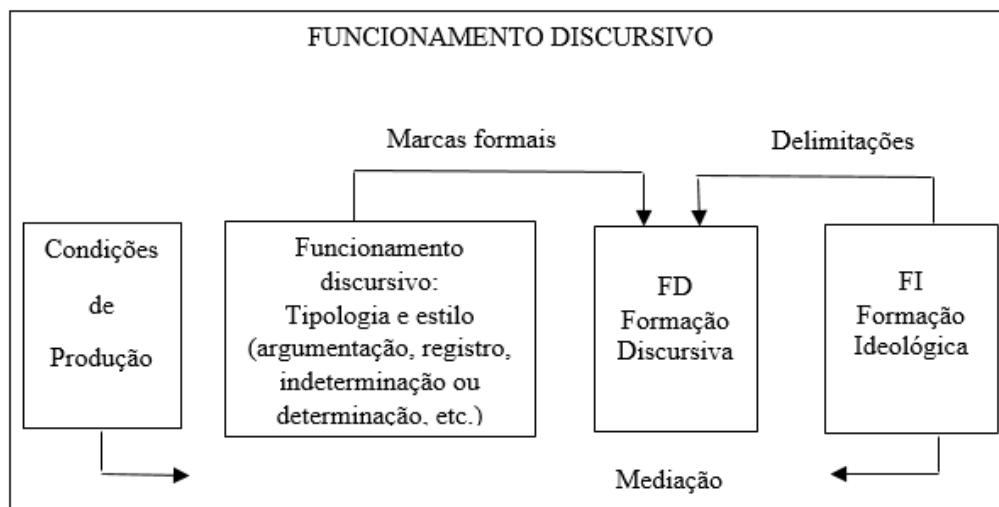
De acordo com Pêcheux (1988, p.160), **formação discursiva** é “aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado da luta de classes, determina *o que pode e deve ser dito*”. O autor especifica por meio de duas teses:



1. [...] as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas: retomando os termos que introduzimos acima e aplicando-os ao ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, diremos que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes são correspondentes. (Pêcheux, 1988, p.161)
2. [...] o próprio de toda formação discursiva é dissimular, na transparência do sentido que nela se forma, a objetividade material contraditória do interdiscurso, que determina essa formação discursiva como, objetividade material essa que reside no fato de que “algo fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente”, isto é, sob a dominação do complexo das formações ideológicas.

Para Orlandi (2009a, p. 44) os sentidos não determinados pelas propriedades da língua, dependem de relações constituídas nas/pelas formações discursivas, que são constituídas pela contradição, são heterogêneas nelas mesmas e suas fronteiras são fluidas configurando-se e reconfigurando-se continuamente em suas relações.

Figura 2: Funcionamento Discursivo



Fonte: ORLANDI, E.P.(2009b).

A formação discursiva é caracterizada pelas marcas estilísticas e tipológicas que se constituem na relação da linguagem com as condições de produção. De outro lado, podemos dizer que o que define a formação discursiva é sua relação com a formação ideológica. Assim, podemos perceber como se faz a relação das marcas formais com o ideológico. Podemos fazer o percurso nos dois sentidos: o que vai do ideológico para as marcas formais ou destas para aquele. Isso só é possível, entretanto, mantendo-se os conceitos de *Formação Discursiva* como mediador. (ORLANDI, 2009b, p.132.)

De acordo com Orlandi, **interdiscurso** é o que chamamos memória discursiva. Para essa autora “o interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada”. (ORLANDI, 2009a, p.31)

Assim, a memória, tem suas características, quando pensada em relação ao discurso. E, nessa perspectiva, ela é tratada como interdiscurso. Este é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

Segundo Carvalho (2008, p.86), define-se como interdiscurso o “todo complexo com dominante” das formações discursivas cuja objetividade material é dada pelo fato de que “algo fala” sempre “antes, em outro lugar e independentemente”. Os dois tipos de discrepâncias assinalados por Pêcheux, quais sejam, o efeito de encadeamento do pré-construído e o efeito de articulação de enunciados, estão, assim, determinados materialmente na própria estrutura do interdiscurso.

Segundo Pêcheux (1975 apud ORLANDI, 2009a, p.34), podemos distinguir duas formas de **esquecimento** no discurso.

O primeiro é o esquecimento da ordem da enunciação: ao falarmos, o fazemos de uma maneira e não de outra, e, ao longo de nossos dizer, formam-se famílias parafrásticas que indicam que o dizer sempre podia ser outro. Por exemplo, o locutor escolhe determinadas palavras e não outras e tem a impressão inconsciente de que só poderia usar “aquela palavra” e não outra na produção do seu texto. O segundo esquecimento é o ideológico. Este é da instância do inconsciente e resulta do modo pelo qual somos afetados pela ideologia. Por esse esquecimento temos a ilusão de ser a origem do que dizemos quando, na realidade, retomamos sentidos que já existem.

Ainda segundo Orlandi (2009a, p.35), quando nascemos os discursos já estão em processo e nós é que entramos nesse processo. Eles não se originam em nós. Isso não significa que não haja singularidade na maneira como a língua e a história nos afetam. Mas não somos o início delas. Elas se realizam em nós em sua materialidade. Essa é uma determinação necessária para que haja sentidos e sujeitos. Por isso é que dizemos que o esquecimento é estruturante.

Outro elemento que afeta os sujeitos é a memória, que nessa perspectiva é também tratada como interdiscurso, o que chamamos de **memória discursiva**: “o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra. (ORLANDI, 2009a, p.31)

Para analisarmos a linguagem em seu contexto, há dois processos que seriam o fundamento da linguagem, onde a produção do discurso acontece: o processo parafrástico e o processo polissêmico. O **polissêmico** é, segundo Orlandi (2009a, p.37), “a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem”, ou seja, é a constituição de um novo sentido, é a relação que o autor faz entre o que já se conhece com sua formação ideológica a partir do seu interdiscurso. Já a

**paráfrase** é o sentido já existente é a retomada daquilo que já fora dito. Não se pode simplesmente desconsiderá-la, pois é do sentido existente que se forma o novo, o polissêmico.

Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia, nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia. (ORLANDI, 2009a, p.37)

Orlandi (2009a) deixa claro que é desse modo que, na análise de discurso, distinguimos o que é criatividade do que é produtividade. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Já a criatividade implica na ruptura do processo da produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua.

De acordo com Orlandi (2012), o sujeito só se faz autor se o que ele produz for interpretável. Ele inscreve sua formulação no interdiscurso; ele historiciza seu dizer. Caso a sua produção não seja interpretável, o sujeito não se desloca, ele apenas repete, tendo a impressão de que é origem de seu dizer. A autora distingue três formas de repetição: empírica, formal e histórica. A empírica, também chamada de mnemônica, é aquela que só repete; a formal é uma técnica de dizer o mesmo de outra forma, e a histórica é aquela em que inscreve o dizer no interdiscurso. As duas primeiras não historicizam; a terceira historiciza esse dizer porque faz sua inscrição com a exterioridade da língua (memória discursiva), e é exatamente essa memória que, segundo Orlandi (2012), faz a língua significar. Dessa forma, sentido, memória e história estão enredados na noção de interdiscurso.

A inscrição do dizer no repetível histórico (interdiscurso) é que traz para a questão do autor a relação com a interpretação, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível (cf. Orlandi, 1987). Isto nos leva a afirmar que a constituição do autor supõe a repetição, logo, como estamos procurando mostrar, a interpretação. Mais extensamente podemos mesmo afirmar que o dizível é o repetível, ou melhor, tem como condição a repetição. Não porque é o mesmo, mas é o que é passível de interpretação: o que é passível de ser repetido, efeito de pré-construído (já dito) na relação com o interdiscurso. (ORLANDI, 2012, p.70-71)

De acordo com o excerto acima, a historicidade inscrita na linguagem problematiza os mecanismos de produção de sentidos que funcionam no dizer. A evidência dada pelo trabalho da ideologia produz o efeito de saturação dos sentidos e do apagamento dos sujeitos pela sua des-historicização.

### 1.3 Tipologia dos discursos proposta por Orlandi

Segundo Orlandi (2009a), o que caracteriza o discurso, antes de tudo, não é seu tipo, é seu modo de funcionamento. Os tipos resultam de efeitos cristalizados constituídos por fatores extradiscursivos, lógicos, psicológicos, etc. A autora estabeleceu um critério para distinguir diferentes modos de funcionamento do discurso, utilizando como referência elementos constitutivos de suas condições de produção e sua relação com o modo de produção de sentidos, com seus efeitos.

Um dos discursos estudados por Orlandi é o discurso pedagógico (DP). Para ela (2009b), o DP é circular e institucionalizado. Na busca de uma caracterização, a autora apresenta alguns traços que aparentemente podem definir o DP, quais sejam: neutro; que transmite informação em nome da ciência; qualquer um pode ser seu sujeito; há distância entre emissor e receptor; tem como marca a nominalização; frase com verbo ser; puramente cognitivo e autoritário. Assim, a autora caracteriza esse discurso

[...] tal qual ele se mostra atualmente em uma formação social como a nossa, ele se apresenta como um discurso autoritário, logo, sem nenhuma neutralidade. O DP se dissimula como transmissor de informação, e faz isso caracterizando essa informação sob a rubrica da cientificidade. (ORLANDI, 2009b, p.29)

No funcionamento do discurso pedagógico, a linguista distingue três tipos discursivos: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Para ela, o critério para a distinção entre os tipos está na relação entre os interlocutores e o referente, isto é, nas condições de produção do discurso.

Discurso lúdico: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. O exagero é o *non sense*.

Discurso polêmico: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob perspectivas particularizantes dadas pelos participantes que procuram lhe dar uma direção, sendo que a polissemia é controlada. O exagero é a injúria.

Discurso autoritário: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia contida. O exagero é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento ao comando. (ORLANDI, 2009b, p.154)

Orlandi (2009b) adverte que não há discurso puro; o que ocorre é a dominância de um sobre o outro, isto é, há articulações entre esses três tipos de discursos e um tende a dominar.

## 2 LEITURA

### 2.1 A leitura na Análise de Discurso

Sabemos que leitura tem um papel social muito importante, principalmente nas escolas, pois todas as outras disciplinas são aprendidas através dela. Sabemos também que ela é ensinada em muitas escolas até mesmo em universidades como um mero aparato de técnicas, práticas ou oficinas que levam o aluno a decodificar, sem compreender de fato o que está lendo, produzindo, dessa forma, uma leitura superficial e sem criticidade; alunos que não entendem o que leem e apenas reproduzem os sentidos ali instaurados.

Quando lemos qualquer tipo de texto verbal ou não-verbal, há uma história das leituras desse texto e do leitor que a faz, portanto, não cabe à escola, com o intuito de “ensinar leitura”, passar por cima dessas histórias e da história particular das nossas instituições do saber no contexto cultural em que existem e atuam. Na tentativa de solucionar os problemas de ensino e até mesmo o rótulo de que brasileiro não lê, decide-se que não se sabe ler e se propõem técnicas de leitura para que se dê conta, rapidamente, dessa incapacidade, generalizada e que alguns até acreditam que seja inata, de que sofre o brasileiro (o brasileiro não gosta de ler). (ORLANDI, 2000, p.30)

A partir desse problema que o ensino da leitura vem enfrentando, Orlandi (2000) propõe a necessidade dos professores recusarem esse tipo de pedagogismo e relativizar diagnósticos, historicizar as dificuldades, pensar as questões não só a curto prazo e que as universidades possam repensar o próprio trabalho intelectual, sua realidade histórico-social, seu contexto e o modo como se tem refletido sobre a leitura.

A leitura, na perspectiva da Análise de Discurso, não é ensinada, ela é produzida em condições de produção determinadas, por isso que as milhares de técnicas já apresentadas não surtem de fato resultados efetivos, pois o contexto sócio histórico de cada leitor deve ser levado em conta, todo modo de ler tem sua história.

Para Orlandi (2000, p.87), em relação à leitura e ao processo de significação, há dois fatores determinantes para as leituras de um texto:

1. Os sentidos se sedimentam de acordo com as condições em que são produzidos; e
2. Dada a relação entre os textos, o conjunto dessas relações indica como o texto deve ser lido.

De acordo, com esses conceitos, entendemos que não há uma única forma de interpretar o texto, mas sim leituras possíveis para ele de acordo com a história de quem lê, a partir de uma

determinada condição de produção de quem realiza essa leitura e das condições de produção do próprio texto.

Nas escolas, o que observamos é que há uma leitura considerada ideal e adequada a ser realizada e seguida pelos professores e conseqüentemente pelos alunos. Muitas vezes essa leitura ideal e tida como crítica é ditada pelos livros didáticos ou por materiais produzidos pelo próprio governo, como acontece nas escolas estaduais paulistas, pois é o governo que produz e distribui o material pedagógico nas escolas de educação básica, ou seja, a leitura de um determinado texto já vem pronta e basta ser disseminada no âmbito escolar, por docentes e discentes. E é aí que queremos chegar, pois essas leituras já determinadas podem ampliar ou restringir a compreensão do texto, realizada pelo professor ou pelo aluno, pois há estabelecido um sentido único e já feito de como devemos entendê-lo.

A inclusão da história nas condições de produção da leitura aparece, assim, caracterizando um dos seus aspectos: as leituras já feitas de um texto e as leituras já feitas por um leitor compõem a história da leitura quanto ao seu aspecto previsível. (ORLANDI, 2000, p.87)

Ainda para a autora, é preciso, além de considerar o contexto histórico de onde surge a leitura e as leituras já realizadas pelo leitor (história da leitura), considerar que a imprevisibilidade também resulta da história e que através dela temos a possibilidade de se ler um texto de várias maneiras, um aspecto fundamental do processo de significação que a leitura estabelece.

O reconhecimento de que há um jogo, entre previsibilidade e imprevisibilidade, deriva de uma concepção de história que, por sua vez, traz em si a dupla relação entre produto e processo. Essa concepção tem sido tematizada nas diferentes ciências que trabalham com a história e já se faz presente até em artigos de jornal: “a relação da obra literária com a história é dupla, tem pelo menos duas mãos: é histórica, produto da época, mas também produz história, projeta-se na diacronia, influencia acontecimentos futuros, atua sobre a linguagem e opera no plano da ideologia, da percepção do mundo e representação do real” (C. WILLER, Folha Ilustrada, 1984 apud ORLANDI, 2000, p.88)

Portanto, podemos dizer que um texto nunca está fechado em si mesmo, é possível lê-lo de inúmeras maneiras, não há um sentido único presente, mesmo que saibamos que existem leituras previstas (componente das condições de produção), há sempre a possibilidade de ocorrer uma nova leitura, um novo olhar sobre o texto.

Cabe ao professor, de acordo com Orlandi (2000), propor desafios à compreensibilidade e oportunizar ao aluno que modifique as suas condições de produção de leituras, que construa

sua história de leituras, que estabeleça relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história desses sentidos. Deve, ainda, lembrar que a história de leituras do aluno não é necessariamente igual a sua e que a “sua” não é universal.

## **2.2 O inteligível, o interpretável e o compreensível**

Neste capítulo, buscaremos compreender o funcionamento da leitura em três aspectos: o inteligível, o interpretável e compreensível. E, sendo assim, é preciso ter em mente dois objetivos que Orlandi (2000, p.101) apresenta como externo e interno. O primeiro trata-se de problematizar, melhorar, questionar os processos de produção da leitura com os professores e o segundo objetivo é apreender, no domínio do discurso, o funcionamento da compreensão, para que, dessa forma, saibamos compreender um texto e não meramente interpretá-lo.

Para a Análise do Discurso, não há sentidos únicos dentro de um texto, a serem descobertos no momento da leitura; os sentidos são construídos a partir da atividade do sujeito-leitor, baseado em sua história de leituras e na sua condição de produção. Sobre isso, Orlandi (2000, p.101) diz que há uma questão crucial para a própria AD: é preciso estar claro que não é só quem escreve que significa; quem lê também produz sentidos e o faz em condições determinadas, cuja especificidade está em serem sócio-históricas.

Dessa forma, quando um professor lê para seu aluno algum texto, seja ele qual for, está produzindo, reproduzindo ou transformando sentidos já determinados historicamente, e o faz de um determinado lugar social. Segundo Orlandi (2000), quando fazemos parte do conjunto dos chamados sujeitos-leitores, constituímos um público e fazemos parte de um processo do qual resulta a institucionalização dos sentidos. E, sendo assim, “o cerne da produção de sentidos está no modo de relação (leitura) entre o dito e o compreendido. (ORLANDI, 2000, p.102).

O que vemos nas escolas são professores e alunos que se alimentam de sentidos produzidos apenas pelos livros didáticos e outros materiais pedagógicos; não há um processo de leitura mais profundo que considere a história de quem lê e de quem escreve. O homem produz história, mas essa história é opaca, por isso a necessidade de construirmos um dispositivo teórico que explicita o funcionamento do processo de leitura.

Por isso, acreditamos que uma metodologia de ensino consequente deve explicitar, para o processo de leitura, os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é e que, no contrário, resulta de espessos processos de produção de sentido, historicamente determinados. A “naturalidade” dos sentidos é, pois, ideologicamente construída. A transparência dos sentidos que “brotam” de um texto é aparente, e tanto

quem ensina quanto quem aprende a ler deve procurar conhecer os mecanismos que aí estão jogando. (ORLANDI, 2000, p.102) (grifos da autora)

É necessário que o professor, ou os que trabalham com o ensino da leitura, conheça o seu funcionamento para, a partir daí, se constituir como sujeito de sua própria leitura. Orlandi distingue três relações do sujeito com a significação, como se fossem três diferentes modos pelos quais passa a leitura: o inteligível, o interpretável e o compreensível.

Segundo Orlandi (2000, p115), o inteligível, refere-se à atribuição do sentido atomizadamente, é simplesmente decodificar as palavras. O interpretável seria a atribuição de sentidos considerando o co-texto, temos a impressão de que há uma relação direta entre o texto e o que ele significa e, assim, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido. Por outro lado, a compreensão vai além da interpretação, é a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, com o processo de enunciação, recuperando os implícitos e reconhecendo os possíveis sentidos do texto.

No nível da compreensão é que é possível apreender o fato de que o domínio de saber de qualquer formação discursiva está articulado com o domínio de enunciação, podendo-se assim, mostrar que sujeito e formação discursiva se relacionam contraditoriamente. Compreender, em suma, é refletir sobre a (e não refletir) função do efeito do eu-aqui-agora [...]. ORLANDI (2000, p.116)

Compreender é colocar o leitor à opacidade do texto (pintura, texto, música, enunciado, etc.), não basta interpretar, é preciso saber que o sentido pode sempre ser outro ou outros. É também saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido, é preciso explicitar os processos de significação presentes no texto, para que seja possível “ver” outros sentidos que ali estão, compreendendo como eles se constituem. ORLANDI (2009a, p.26)

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições da sua leitura, compreende. ORLANDI (2000, p.116)

Se pensarmos de que forma a leitura vem sendo ensinada nas escolas, é possível perceber que são desenvolvidas atividades em que o sujeito constitui-se inteligível por muitos anos até constituir-se, razoavelmente, em intérprete, sem chegar ao nível de compreensão.

A escola, ainda, acredita que os sentidos são controlados pelo autor do texto, que há um único sentido, um único modo de ler e interpretar os textos, muitas vezes, disseminando o modo de leitura do próprio professor ou dos livros didáticos. E, sendo assim, formam-se sujeitos que



apenas conseguem identificar as informações explícitas do texto, sem relacionar criticamente a sua posição sujeito com as suas condições de produção de leitura, o político em si, que leva, de fato, a uma leitura compreensível.

Portanto, a Análise de Discurso tem como objetivo compreender como um texto produz sentidos para e por sujeitos. Na perspectiva da leitura compreensível é possível identificar o funcionamento dos gestos de interpretação que relacionam sujeito e sentido, produzindo assim, novas práticas de leitura.

### **2.3 O leitor e as condições de produção da leitura**

Como já foi dito, para AD, a leitura é produzida e determinada por condições de produção. Interpelado por uma ideologia e inscrito numa determinada formação discursiva, o sujeito lê e interpreta, constituindo, dessa forma, os sentidos, com a contribuição da memória discursiva. Nessa perspectiva, a leitura teria como objetivo compreender o funcionamento do discurso na produção da interpretação, rompendo com os efeitos de transparência do texto e possibilitar outras maneiras de ler.

Para Orlandi (2012b, p.62), o leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura. O mesmo texto pode ser lido de maneiras diferentes em épocas diferentes, por diferentes leitores. A autora afirma que todo leitor possui uma história de leitura e, a partir dela, das condições de produção e de sua formação ideológica, é que vão constituir-se os modos de leitura, gestos de interpretação.

Ainda nesse processo de leitura, é preciso levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito. (ORLANDI, 2001, p.60)

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que não está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas [...] Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.” (ORLANDI, 2000, p.11)

Sobre a questão do dito e do não dito na leitura, a autora ressalta que todo dizer é incompleto e o que não é dito significa e produz sentidos. É na palavra que o não dito se inscreve significando. De acordo com Orlandi (2009b, p.82), na AD, o não-dito está implícito em várias noções como: no interdiscurso, na ideologia, na formação discursiva. Ela assevera que é preciso

considerar que sempre, no dizer, há um não-dizer e, sendo assim, uma formação discursiva pressupõe uma outra. Além disso, algo que já foi falado mas foi esquecido tem um efeito sobre o dizer que se formula, o interdiscurso determina o intradiscurso: o dizer atual se sustenta na memória discursiva.

A partir do não-dito Orlandi introduz a noção do funcionamento do **silêncio**. Segundo ela, este assegura o movimento do discurso que se faz na contradição, entre o mesmo e o diferente, entre paráfrase e polissemia. Orlandi (2007, p.24) distingue dois tipos de silêncio: o fundador e a política do silêncio. O *silêncio fundador* é aquele que existe nas palavras, que significa o não-dito e que dá espaço de recuo significante, produzindo as condições para significar. Esse tipo de silêncio indica que o sentido sempre pode ser outro. No que se refere à *política do silêncio ou silenciamento*, é subdividido em *silêncio constitutivo* e *silêncio local*. O constitutivo é o que nos indica que para dizer é preciso não-dizer (uma palavra apaga necessariamente as “outras palavras”) e o local refere-se à censura (àquilo que é proibido dizer numa certa conjuntura). Para a autora, as relações de poder sempre produzem censura e há sempre silêncio acompanhando as palavras.

Já que o silêncio ou o não-dito significa algo são os recortes que vão mostrar de que forma o que o não-dizer constitui no processo discursivo em questão.

Esta é uma questão de método: partimos do dizer, de suas condições e da relação com a memória, com o saber discursivo para delinear as margens do não-dito que faz os contornos do dito significativamente. Não é tudo que não foi dito, é só o não dito relevante para aquela situação significativa [...] Entre o dizer e o não dizer desenrola-se todo um espaço de interpretação no qual o sujeito se move. É preciso dar visibilidade a esse espaço através da análise baseada nos conceitos discursivos e em seus procedimentos de análise. (ORLANDI, p. 83-85, 2009b)

Portanto, podemos entender que é na relação entre o dito e o não-dito que ocorre a produção de sentido e, dessa forma, o sujeito e os sentidos de seus discursos são determinados por suas formações discursivas e por meio dos saberes constituídos na memória discursiva.

Segundo Pêcheux (1988), as formações discursivas inscritas numa formação ideológica específica determinam o que pode ou não ser dito.

## 2.4 Leitura na escola

No artigo “Leitura: questão linguística, pedagógica ou social?”, publicado em 1986, Orlandi problematiza a questão da leitura no âmbito escolar e responde a pergunta que intitula o artigo: a leitura é uma questão linguística, pedagógica e social concomitantemente.

Orlandi (2000, p.35-37) apresenta três afirmações relacionadas à leitura que, de certa forma, restringem leitura e as coloca em discussão: pedagogismo, leitura legitimada pela classe média e o reducionismo linguístico. No *pedagogismo* a leitura é tratada como uma ferramenta técnica e imediatista; acredita-se em soluções pedagógicas almejando resultados escolares, desvinculando-as do caráter sócio-histórico. Em outras palavras, a leitura é vista apenas como uma estratégia técnica para resolver determinada dificuldade, como entender um problema matemático, por exemplo. Com relação ao segundo tipo de reducionismo da leitura (a *leitura legitimada pela classe média*), propõe-se que todos leiam como a classe média lê (saber legitimado). Assim, se não se tem o conhecimento dominante não há saber; é negado ao aluno o trabalho com sua própria história de leituras e a relação dela com a escola e com o conhecimento legítimo. Já o *reducionismo linguístico* é um tipo de reducionismo que toma a leitura como decodificação; no texto há um sentido que já está dado e o aluno deve deste se apropriar.

Entretanto, numa visão oposta à do último reducionismo, Orlandi (2000) apresenta a visão da leitura na perspectiva da AD. Nesta esteira, a leitura não é encarada como um produto.

[...] (a AD) procura observar o processo de sua produção e, logo, da sua significação. Correspondentemente, considera que o leitor não apreende meramente um sentido que está lá; o leitor atribui sentidos ao texto. Ou seja: considera-se que a leitura é produzida e se procura determinar o processo e as condições de sua produção. Daí se poder dizer que a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação. No momento em que se realiza o processo da leitura, se configura o espaço da discursividade em que se instaura um modo de significação específico. (ORLANDI, 2000, p.37-38)

No que se refere a formas de linguagem utilizadas para leitura na escola, Orlandi (2000) afirma que essa instituição inclui, em sua abordagem metodológica e prática pedagógica, predominantemente a verbal em relação a outras materialidades significantes. Ressalva, ainda, que, da linguagem verbal, prioriza a escrita em detrimento da oral. Para ela,

A relação do aluno com o universo simbólico não se dá apenas por uma via-a verbal, ele opera com todas as formas de linguagem na sua relação com o mundo. Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão. Dessa forma, o processo de compreensão de um texto certamente não exclui a articulação entre as várias linguagens que constituem o universo simbólico. Dito de outra maneira: o aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem. ORLANDI (2000, p.38)

Portanto, a escola produz uma representação de leitor e de leitura dentro da escola e desenvolve práticas pedagógicas que legitimam, a todo momento, essas representações. Para a autora, é dessa forma que a escola exclui a relação do aluno com outras linguagens e sua prática de leitura não-escolar, determinando, assim, o perfil do aluno-leitor que apenas tem contato com a linguagem verbal no interior da escola. E é a partir dessa imagem de aluno que a escola tem fundamentado as metodologias de leitura.

A convivência com a música, a pintura, a fotografia, o cinema, com outras formas de utilização do som e com imagem, assim como a convivência com as linguagens artificiais poderiam nos apontar para uma inserção no universo simbólico que não é a que temos estabelecido na escola. Essas linguagens todas não são alternativas. Elas se articulam. E é essa articulação que deveria ser explorada no ensino da leitura, quando temos como objetivo trabalhar a capacidade de compreensão do aluno. (ORLANDI, 2000, p.40)

Para a autora (2000), a opção por uma única materialidade (texto escrito) tem como consequência uma relação de coerção da metodologia de ensino sobre a aprendizagem. Assim, o que vemos, nas escolas, é cada vez mais a imposição de materiais de diferentes sistemas de ensino, como livros didáticos, currículos e apostilas padronizadas, criados por empresas privadas, pelo próprio estado ou município, que visam à universalização do ensino. Essa massificação do conhecimento, na qual o aluno é conduzido a realizar uma leitura previsível de um determinado texto, não permite existir uma relação dialética entre aluno e professor na construção do conhecimento, tampouco, da leitura.

### **3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO: A CONSTRUÇÃO DO DISPOSITIVO ANALÍTICO**

#### **3.1 Da teoria à prática**

Apresentamos, nesta seção, os procedimentos metodológicos desta pesquisa. A metodologia na Análise de Discurso não se configura como um modelo pronto a ser aplicado a qualquer texto. É necessário utilizarmos o dispositivo teórico da interpretação para construirmos o dispositivo analítico a cada passo da análise.

A pergunta presente nesta pesquisa foi: Quais os sentidos de leitura e leitor aparecem no conjunto dos recortes que compõem o *corpus* formado durante a análise?

Desta forma este trabalho tem por objetivo compreender parte do processo discursivo em jogo na relação do professor e do aluno com os objetos discursivos leitura e leitor

A seguir, apresentamos as etapas do trabalho, o espaço discursivo, os sujeitos e, por fim, o dispositivo teórico de análise.

#### **3.2 Etapas da pesquisa**

Esta pesquisa constituiu-se de quatro etapas. Na primeira, fizemos a revisão do estado da arte. A segunda etapa foi dedicada para a pesquisa bibliográfica, na qual foram sistematizadas informações sobre conceitos-chave da Análise do Discurso. Nessa etapa, foi produzido o aporte teórico da Análise do Discurso que fundamenta esta pesquisa. Na terceira etapa foi produzido o *corpus* que permitiu a investigação de natureza experimental, construído a partir de entrevista semiestruturada individual e, posteriormente, transcrita, sem interferência na ordem da língua e do conteúdo. Finalmente, na quarta etapa, foi feita a apresentação dos dados coletados e sua análise à luz da Análise de Discurso de matriz francesa, uma vez que somente por meio dessa teoria podemos contemplar os aspectos que nos interessa abordar.

#### **3.3 As condições de produção dos textos/discursos dos professores e alunos: base material para efeito da análise**

##### **3.3.1 Espaço discursivo**

Para compreendermos parte do processo discursivo em jogo na relação do professor e do aluno em relação à leitura e ao leitor, tem-se o espaço discursivo da escola pública estadual do

interior de São Paulo. Os textos submetidos à análise discursiva são respostas transcritas da entrevista semiestruturada feita com professores e alunos do final de cada ciclo da Educação Básica (5º e 9º anos do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio).

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas em áudio, com nove professores de diversas disciplinas e nove alunos do Ensino Fundamental e Médio de escola pública. Sendo três alunos e três professores do quinto ano do Ensino Fundamental I; três alunos e três professores (Língua Portuguesa, História e Geografia) do nono ano do Ensino Fundamental II; três professores (História, Arte e Língua Portuguesa) e três alunos do terceiro ano do Ensino Médio.

A razão da escolha desses professores deve-se ao fato de lecionarem na escola pública e estarem dispostos a participarem desta pesquisa. Quanto à seleção dos alunos para submissão da entrevista, o critério seguido foi o da indicação da coordenação pedagógica da escola, cuja razão desconhecemos.

A instituição escolar da Educação Básica foi o espaço da materialização dos discursos dos professores e alunos. Antes, porém, foi solicitada, à gestão escolar, autorização para realizar a entrevista, mediante a apresentação dos objetivos da pesquisa à dirigente de ensino e à direção da escola. Primeiramente, realizamos a entrevista com professores e alunos, dos quintos e nonos anos. Posteriormente, entrevistamos professores e alunos do Ensino Médio.

Os alunos entrevistados estavam em horário de aula, em suas respectivas classes e foi solicitada, ao professor responsável, a permissão para a realização da entrevista. Já os professores, alguns foram entrevistados no horário de trabalho pedagógico coletivo; outros, nos intervalos das aulas e, outros, ainda, foram entrevistados fora do ambiente de trabalho, conforme a disponibilidade de cada entrevistado. Para as entrevistas realizadas na escola, utilizamos uma sala de aula, onde estavam presentes apenas o professor ou o aluno entrevistado e a pesquisadora. A realização da entrevista com todos os participantes durou, aproximadamente, oito semanas.

A entrevista foi formada por um conjunto de questões, enunciadas em forma de pergunta, cuja organização possibilitou aos interlocutores expressarem-se sobre os objetos leitura e leitor e sobre as práticas de leitura no espaço escolar. A entrevista foi gravada e as respostas foram transcritas, das quais foram feitos recortes para análise, sem obedecer a nenhum critério de caráter quantitativo nem a ordem em que estes figuram nos apêndices deste trabalho.

Abaixo, encontram-se as perguntas elaboradas para os entrevistados:

**As perguntas elaboradas para os alunos:**

- 1) Liste as características do que você considera um leitor.
- 2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor
- 3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?
  - 3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?
- 4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.
- 5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?
- 6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?
- 7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?

**As perguntas elaboradas para os professores:**

- 1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega no 5º/9º/3º ano do Ensino Fundamental.
- 2) Qual o leitor que você quer formar?
- 3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?
- 4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?

- 5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?
- 6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?
- 6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?
- 7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?
- 8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?
- 8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?
- 8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?
- 8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?
- 9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?

As respostas a essas questões constituem o material de análise. Foram obtidas 117 respostas dos professores e 72 respostas dos alunos, totalizando 189 respostas. Cada resposta será considerada um texto, o qual constitui o objeto discursivo do trabalho analítico. Da materialidade significativa, constituída pelas respostas mencionadas, foram recortadas sequências discursivas dos professores e dos alunos que estejam relacionados ao objeto discursivo desta pesquisa: leitura e leitor. Por meio dos textos pudemos observar os lugares do aluno, do professor, da escola a partir da perspectiva do aluno e do professor.



As entrevistas foram transcritas literalmente, não tendo sido feitas quaisquer alterações visando adequá-las a normas de grafia ou gramática. O critério de transcrição foi a adaptação das normas de transcrição do texto falado, proposta por Castilho (1986), como segue no quadro.

Quadro 1–Resumo explicativo das normas compiladas para a transcrição das entrevistas

Ocorrências	Sinais
Incompreensão de palavras	(...)
Interrogação	?
Qualquer pausa	...
Risos	[ ]
Entoação enfática	Maiúsculas
Alongamento de vogal	:: ou :::
Silêncio	( )
Discurso direto	“ ”
Interrupção discursiva	/

Fonte: CASTILHO, A. PRETI, D.(1986)

Os critérios para os recortes do *corpus* para análise não obedeceram a nenhuma forma pré-estabelecida, exceto as relações de sentido que compreendemos acerca de leitura, leitor e imagens de si e do outro. Assim, os recortes tiveram como propósito abranger parte dos discursos que constituem a materialidade produzida pelos alunos e professores sobre esses objetos discursivos.

A ordem dos recortes discursivos é a seguinte:

1. Sentidos de Leitura
2. Sentidos de Leitor
3. Imagens de si e do outro

### 3.3.1.1 Sobre as condições de produção da formulação das perguntas aos entrevistados

O acontecimento da entrevista é fundamental para análise da materialidade, sobretudo, os jogos antecipatórios que a envolvem, tanto os jogos na formulação das perguntas quanto na das respostas. Assim, entendemos ser relevante fazer algumas considerações sobre as condições de produção desse acontecimento, especialmente sobre a formulação das perguntas aos professores

e alunos que, agora, em processo de análise, percebemo-nos afetados por nossas formações imaginárias.

Sobre a realização das entrevistas foi-nos apontado, quando do Exame de Qualificação deste trabalho, que esta direcionava para a leitura e o leitor, mas não sustentava a análise das condições de produção da leitura na sala de aula. A partir dessa observação, e interpretando as respostas dos entrevistados, concordamos com o apontamento e notamos que poderíamos discorrer sobre o imaginário que se tem sobre os objetos discursivos selecionados e que os afeta, sobretudo, a prática da leitura do lugar do professor e do aluno. Sendo assim, alteramos um dos objetos discursivos da pesquisa: de “condições de produção da leitura” para “práticas da leitura na escola”. Ao reler, inúmeras vezes, as respostas dos entrevistados, identificamos que os enunciados das questões estavam afetados pela nossa memória discursiva. A respeito disso, discorreremos sobre as perguntas feitas aos professores e alunos que mais nos afetaram, separadamente. As perguntas aos alunos que fizemos reconsideração foram: 1, 4, 5, 6. Já para os professores, foram as questões 1,4, 5, 6, 6.1, 7, 8 e 8.2.

A reconsideração sobre a questão 1 é a mesma tanto para a pergunta destinada ao professor quanto ao aluno. No que se refere à expressão “Liste as características”, da pergunta 1, percebemos que esta já reverbera na memória como uma pergunta tipicamente pedagógica e por isso pode já determinar a resposta dos entrevistados, tanto dos alunos quanto dos professores. Reportando-nos ao contexto de produção dessa formulação, esclarecemos que, inicialmente, essa questão foi formulada a partir de uma orientação mais geral. No entanto, no intuito de buscar uma resposta mais objetiva, próprio do discurso pedagógico, a pergunta foi reformulada para listar as características do objeto que se queria conhecer.

Quanto às questões 4 (“Já aconteceu de você interpretar um texto”) e 5 (“para que você compreenda os fatos e fenômenos”), destinadas aos alunos, deparamo-nos com a diferenciação entre compreender e interpretar. Relacionamos “interpretação” ao lugar do texto e “compreensão” ao lugar dos fatos e fenômenos. Nessa distinção ocorreu o deslize, no qual já direcionamos e atribuímos o sentido, aparentemente único, já que, quando se refere ao texto, apenas interpreta-se e, quando se refere aos fatos, compreendem-se.

Com relação à questão 6, quando perguntamos “quais instituições contribuem para a compreensão [...]”, citamos, como exemplo de formação social, a família, a igreja e outros grupos sociais. Mesmo deixando a possibilidade de os respondentes inserirem quaisquer instituições, nomeamos duas: a família e a igreja. Ao designarmos essas duas instituições, silenciámos tantas outras, como a mídia e a arte, por exemplo, que foram citadas nas respostas

dos alunos. Foi também a partir dessas menções que refletimos sobre o que não foi dito, isto é, sobre o apagamento dessas instituições no enunciado da pergunta.

No que se refere à formulação das perguntas aos professores, observamos que, na questão 4, notamos novamente a divisão semântica feita ao relacionarmos interpretação ao texto e, de novo, questionamo-nos sobre quais memórias discursivas nos afetaram no momento da elaboração das perguntas. Já na questão 5, observamos que muitos dos professores entrevistados interpretaram “condições de produção” como sinônimo de “produção textual” e exemplificaram com atividades de produção de texto, talvez, por não compreenderem o conceito de “condições de produção”.

Com relação à questão 6, o enunciado “conteúdo do texto” já pressupõe que todo texto, necessariamente, tem um conteúdo, desconsiderando, aqui, as memórias de leitura do texto e do leitor. E ao formularmos a questão 6.1, pressupomos que a única resposta possível era “sim”, não deixamos aberta a possibilidade para que o entrevistado estabelecesse uma outra relação possível com a questão anterior.

A questão 7, no que se refere à expressão “Você corrige a produção de sentido do aluno [...] segundo o ponto de vista da instituição escolar?”, foi formulada a partir do pré-construído de que a escola é autoritária e não polissêmica. O mesmo ocorreu com a questão 8.2 “Com base em quem você autoriza essas outras interpretações?”. Na formulação dessa pergunta já antecipamos que quem autoriza ou controla a produção de sentidos é o professor e é ele quem precisa “autorizar” produções outras. A questão pressupõe também que, se por um lado, o professor autoriza determinados gestos de leitura, por outro, ele proíbe e desautoriza sentidos outros.

Na questão 8, “há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo?”, percebemos que a pergunta já pressupõe que o professor não considera as histórias de leitura do aluno e que, necessariamente, as interpretações precisam estar vinculadas aos conteúdos do currículo.

Feitas as considerações sobre a formulação das perguntas envolvidas por jogos antecipatórios, passemos a descrever a descrever o dispositivo teórico-metodológico.

### **3.4 Dispositivo teórico-metodológico de análise**

Para que o analista construa um dispositivo teórico e gestos de interpretação de um determinado texto é preciso que ele vá além da interpretação, sem procurar um sentido

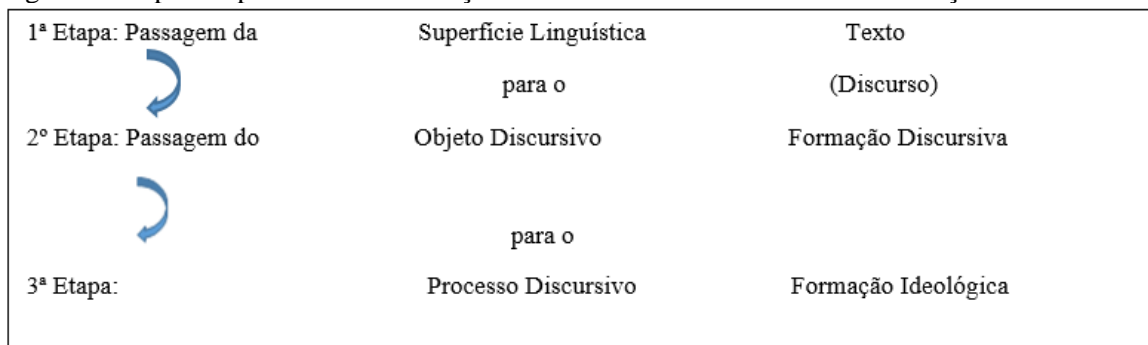
verdadeiro. Para tanto, a AD apresenta um método de análise segundo o qual praticou-se nesta pesquisa.

Esse dispositivo tem como característica colocar o dito em relação a outros ditos e ao não dito, o que o sujeito diz em um lugar com o que é dito em outro lugar, o que é dito de um modo com o que é dito de outro, procurando ouvir, naquilo que o sujeito diz, aquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente os sentidos de suas palavras. (ORLANDI, 2009a, p.59)

Portanto, para construirmos nosso trabalho analítico nos pautamos em três momentos da análise para passarmos do texto (material empírico gerado pelas entrevistas com professores e alunos) ao discurso, compreendido nesse processo de análise.

Apresentamos, então, as etapas de análise que deram forma ao nosso dispositivo analítico.

Figura 3: Etapas do processo de realização da Análise de Discurso e suas correlações



Fonte: Orlandi, E.P. (2009a)

No livro, *Por uma análise automática do discurso* (1990), encontramos algumas observações sobre essas terminologias do processo de análise:

**Superfície linguística:** entendida no sentido de sequência oral ou escrita de dimensão variável, em geral superior à frase. Trata-se aí de um “discurso” concreto, isto é, do objeto empírico afetado pelos esquecimentos 1 e 2, na medida mesmo em que é o lugar de sua realização, sob a forma, coerente e subjetivamente vivida como necessária, de uma dupla ilusão.

**Objeto discursivo:** entendido como o resultado da transformação da superfície linguística de um discurso concreto, em um objeto teórico, isto é, em um objeto linguisticamente dessuperficializado, produzido por uma análise linguística que visa anular a ilusão nº 2.

**Processo discursivo:** entendido como o resultado da relação regulada de objetos discursivos correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições

de produção estáveis e homogêneas. Este acesso ao processo discursivo é obtido por uma de-sintagmatização que incide na zona de ilusão-esquecimento nº1.

Assim, podemos dizer que o trabalho do analista é compreender o gesto de interpretação do sujeito e explicitar seus efeitos de sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento, inaugurando novas maneiras de ler. E é esse trabalho que tentamos fazer na sequência.

### **3.5 1ª Etapa: Passagem da superfície linguística para o objeto discursivo**

Na primeira etapa da análise, por trabalharmos com um *corpus* experimental, nosso primeiro passo foi o de construir a materialidade significante transcrevendo a produção verbal gerada pelas entrevistas. No momento da transcrição, inserimos alguns símbolos, como já pontuamos anteriormente, para representar o momento discursivo vivenciado pelos entrevistados.

A partir das respostas às perguntas da entrevista, doravante denominadas material empírico (texto), foi possível construir o *corpus* discursivo, que nos possibilitou a refletir sobre as seguintes questões:

- a) A leitura (gestos) são assumidos como interpretações?
- b) Aparecem como atividade neutra?
- c) Há margens para a produção de outras interpretações?
- d) O professor tende a corrigir a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada segundo o ponto de vista institucional.

Esse primeiro momento de análise foi chamado por Pêcheux e Fuchs (1990) de de-superficialização do *corpus*, ou seja, é a passagem da superfície linguística (material bruto coletado) para o objeto discursivo.

Segundo Orlandi (2009a, p. 65), a análise começa a ser definida, pois o *corpus* já recebeu, nesse momento, um primeiro tratamento de análise superficial. A autora adverte que, nesse primeiro momento de análise, encontramos-nos propensos à ilusão de transparência e autoria, no qual mecanismos de produção de sentido começam a ficar expostos. Lembra ainda que, é também nesse momento que começa a aparecer o modo de funcionamento do discurso e, com isso, começamos a detectar a relação do discurso com as formações discursivas.

O primeiro momento, fundamental para a análise, nos põe em contato direto com a paráfrase. O analista passa da materialidade linguística para o objeto discursivo porque faz o gesto mínimo que é o de inserir o dizer no domínio da paráfrase, ou seja, estabelece a relação do dizer com outros dizeres[...] Se a operação parafrástica é que permite o primeiro passo, a continuação só pode se dar pela introdução de um novo procedimento analítico que é aquele em que se apreende a metáfora (transferência). Ela permite observarem-se os deslizamentos, as derivas, que, dando visibilidade à historicidade, permitem compreender o trabalho da ideologia. (ORLANDI,2012b, p.51)

Após leituras sucessivas de todas as respostas das entrevistas desdobramo-nos a identificar os trechos que se referem à leitura, ao leitor e às práticas do ensino da leitura, buscando compreender o funcionamento discursivo sobre esses aspectos, dentro do espaço escolar.

Adotamos, então, o seguinte procedimento:

1. Leitura cautelosa das entrevistas, seleção dos recortes relacionados à leitura, ao leitor, buscando identificar de que forma o sujeito se marca no que diz, para compreendermos como o discurso se textualiza, sempre em relação às condições de produção.
2. Análise das entrevistas identificando marcas linguísticas, o que é dito pelos professores e alunos, e o que é dito em outros discursos, numa retomada das memórias discursivas, desfazendo os efeitos de ilusão do dizer.
3. Identificamos algumas regularidades (aquilo que se repetia) presentes nos discursos dos alunos e professores e, assim, identificamos com algumas possíveis formações discursivas e imaginárias sobre o ensino de leitura e o leitor no contexto escolar.
4. E, finalmente, buscamos compreender como professores e alunos significam o ensino e o aprendizado da leitura, relacionando o discurso com a exterioridade, para superar o efeito de transparência e da literalidade da linguagem.

Passamos, então, à segunda etapa da análise que visa analisar propriamente a discursividade.

### 3.5.1 2ª Etapa: Passagem do objeto discursivo para o processo discursivo

Nesse momento da análise, tivemos como objetivo aproximar o objeto discursivo e o processo social em que ocorre sua produção, ou seja, compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos.

Iniciamos, então, o trabalho de análise a partir de recortes do *corpus* (sequências discursivas) que selecionamos de nosso material bruto, nesse caso, enunciados dos professores e dos alunos relacionados à leitura e ao leitor, para que, dessa forma, possamos compreender como se constituem os sentidos desses “dizeres” na escola.

É através da análise do que é dito e do não-dito que podemos perceber que as palavras refletem sentidos já realizados, imaginados ou possíveis e é assim que historicizamos a língua.

Fatos vividos reclamam sentidos e os sujeitos se movem entre o real da língua e o da história, entre o acaso e a necessidade, o jogo e a regra, produzindo gestos de interpretação. De seu lado, o analista encontra, no texto, as pistas dos gestos de interpretação, que se tecem na historicidade. Pelo seu trabalho de análise, pelo dispositivo que constrói, considerando os processos discursivos, ele pode explicitar o modo de constituição dos sujeitos e de produção dos sentidos. (ORLANDI, 2009a, p.68)

### 3.5.2 3ª Etapa: Constituição do processo discursivo

Perceber que determinadas séries de regularidades que foram montadas na análise significam semelhantemente. Pêcheux diz que esses três momentos de análise se dão em espiral, em cujo processo o analista vai, volta e re(volta).

Nessa nova passagem, agora do objeto para o processo discursivo, passamos ao mesmo tempo do delineamento das formações discursivas para sua relação com a ideologia, o que nos permite compreender como se constituem os sentidos desse dizer [...] Entre as inúmeras possibilidades de formulação, os sujeitos dizem x e não y, significando, produzindo-se em processos de identificação que aparecem como se estivessem referidos a sentidos que ali estão, enquanto produtos da relação evidente de palavras e coisas. Mas, como dissemos, as palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis. É desse modo que a história se faz presente na língua. (ORLANDI, p.67, 2009a)

## 3.6 Organização do recorte discursivo: da análise superficial ao processo discursivo

No processo discursivo em análise são demarcados três objetos discursivos que, metodologicamente, nos permitiram organizar, delimitar o *corpus* discursivo da pesquisa. São eles: sentidos da leitura; sentidos de leitor e sobre as imagens de si e do outro. Cada objeto discursivo subdivide-se em recortes, um para o professor e outro para o aluno. Assim, totalizam oito recortes.

É isso que vamos demonstrar nos quatro eixos, os quais definem os objetos discursivos e suas respectivas subdivisões. Estes são assim denominados:

**Eixo A- Sentidos de Leitura**

Imagem da leitura para o professor

Imagem da leitura para o aluno

**Eixo B- Sentidos de Leitor**

Imagem do leitor para o professor

Imagem do leitor para o aluno

**Eixo C- Formações Imaginarias: imagens de si e do outro**

Imagem do professor pelo professor

Imagem do aluno pelo professor

Imagem do professor pelo aluno

Imagem do aluno pelo aluno



## 4 PROCESSO DISCURSIVO DOS PROFESSORES E ALUNOS SOBRE LEITURA E LEITOR NO ESPAÇO ESCOLAR: GESTOS DE INTERPRETAÇÃO

Nas seções abaixo, apresentamos os objetos linguisticamente dessuperficializados em seus respectivos eixos, cujo processo inicial de análise já os constituem em objetos discursivos ao mesmo tempo em que nos permitiu chegar ao processo discursivo.

### 4.1 Eixo A- Sentidos de Leitura

O objeto central do eixo A é trabalhar com o objeto discursivo *leitura*, por meio do qual buscamos compreender o funcionamento discursivo dos professores e alunos sobre a leitura na escola. Esse eixo permitiu-nos realizar dois recortes do material empírico. Os recortes das enunciações dos professores integram o primeiro recorte; os das enunciações dos alunos constituem o segundo conjunto de recortes.

#### 4.1.1 Imagem da leitura para o professor

##### *Professores do Ensino Fundamental I*

**SDI.1.1:** “[...] fazer leitura nas **entrelinhas** precisa de um trabalho, mesmo, de orientação, de acompanhamento pra que eles consigam fazer essas relações[...] A **escola precisava problematizar** isso, **tornar leitores capazes de perceber o que tem atrás de cada intenção, de cada manchete, de cada meme**. Eu nunca entendo porque eles conseguem compartilhar memes, porque compreendem, porque na situação de escola, de sala de aula, eles não conseguem fazer uma leitura que **vá além do que está posto**, que **vá além do que está colocado diretamente ali**. [...]Então, (interpretar) é sair disso, dessa... dessa interpretação literal, desse entendimento só ligado no texto, **compreendendo os sentidos que vão além do que está posto, do que está escrito, de quem escreveu.**”

**SDI.1.2:** “[...] com relação à leitura, **está muito complicado, ter o gosto pela leitura**. Se a gente for ver assim, “tem problema na Matemática”, é a leitura: “Ah, não está conseguindo entender História, mistura os conceitos, mistura tudo”, é a leitura. Então, eu percebo isso, a leitura **está sendo feita muito de qualquer jeito, não tem uma preocupação, um entendimento**[...] “Na leitura do quinto ano, tem as informações explícitas e as implícitas”, pra eles **têm que ser explícitas e bem explícitas, porque o que está ali escondido, o que tem que entender e se posicionar**, não tem, **não conseguem entender**.

**SDI.1.3:** “[...] eu acho que o que mais faz as crianças, hoje, terem vontade de ler, é ouvir histórias, independentemente do tipo de história. [...], porque, independentemente do tipo de texto que a gente está lendo, **a gente pode fazer a relação com o mundo deles**. E isso faz com que eles compreendam, com mais facilidade, o texto. [...] **A gente não pode impor** uma opinião determinada. É::: a gente tem sim, que expor que existem diversas opiniões e que eu posso... eu até falo quando eu não concordo, se é uma coisa muito distante do que a gente está pensando, mas a gente tem que respeitar a opinião. **Agora, quando interfere na compreensão do texto, aí sim a gente acaba dando uma “pautada” mais intensa no assunto** [...] porque a gente **precisa meio que padronizar quando se refere a uma avaliação**. Então, a gente... até porque, quando a gente faz uma questão desse tipo, a gente **acaba já direcionando é::: como a gente quer... que a resposta venha, não tem como** [...] Eu acho que a partir do momento que a gente **permite que eles exponham a opinião deles**, a gente já está dando **essa liberdade**. E **dando essa liberdade** pra eles, a gente **consegue direcionar**, pra que eles **tenham uma visão crítica de tudo, né**.

### *Professores do Ensino Fundamental II*

**SDII.1.1:** “[...] Então, na sala de aula, **eu procuro proporcionar diferentes gêneros de leitura**. Então, a gente, agora, vai trabalhar com jornal; já trabalhamos com gib/ histórias em quadrinhos, crônicas, e::: **os textos**, mesmo, dos **livros didáticos** [...] Quando eu dou a leitura pra eles, a gente faz uma leitura compartilhada... colaborativa [...] trabalhamos assim: “Como você interpretou?”, a opinião de cada um e todos nós **montamos uma resposta que seria mais adequada**. E, nos trabalhos dos livros, eles comentam o que eles leram, os colegas questionam alguns fatos do livro e aí a gente chega à uma conclusão do porquê que a aquele livro tem o gênero mistério ou aventura [...] seria assim, **tem uma resposta tida como correta**, entre aspas, mas também desafiá-los a colocar um outro desfecho na história, a colocar mais suspense, no caso do gênero narrativo. É::: o gênero poético, por exemplo, existem várias interpretações, mas instigar o aluno a buscar essas interpretações, **as quais seriam corretas dentro do contexto**, tanto narrativo quanto poético [...] Pra eles avançarem na reflexão [...] **pra eles terem uma maior visão de mundo, não ficarem só presos só naquela interpretação**, que existem outras possibilidades, desde que também não fuja ao contexto. Então, **tem sempre que respeitar a mensagem do texto, porque se não fica muito inadequado.**”

**SDII.1.2:** “Na História, é olhar, se reportar ao conteúdo, mas com a visão do mundo do que está. A História vê o que está acontecendo, vai pra um passado e volta pra ele entender o presente. Tem essa ligação, esse ir e vir, né [...] É necessário esse conteúdo que foi, pra ele conseguir observar o que está aí... e fazer a leitura dele, seja a favor ou contra. [...], o que que existe é a valorização da interpretação dele; o aprofundamento... é::: histórico do fato mesmo, do conteúdo em si. [...]Mas, às vezes, eles **dão uma viajada** aí; eu coloco: “**Mas, o sentido da pergunta é essa!**” Mas sempre valorizando, porque não “tem que”, né [...] Ah, é a leitura e::: de várias fontes, acho que cai nessa... **não é conduzir pra aquilo que a gente quer que ele veja**. Ele traz, filtramos e discutimos e ainda sai uma interrogação sempre e sempre ele sai...Mas, é essa a intenção, é por aí, mesmo.”

**SDII.1.3:** “[...] Então, pra mim, de verdade, eu gostaria que os meus alunos tivessem um olhar mais geográfico sobre as paisagens, que conseguissem fazer essa leitura: As marcas do tempo. Quais foram os interesses? Por que determinadas obras foram feitas em determinados locais, né? Quais interesses estão por trás daquela... sabe? [...] **Só que na avaliação é difícil**, né. A gente tem que tomar cuidado pra não ficar nessa... nesse regime muito rígido de dar o certo ou errado, sem considerar as interpretações [...] **Eu gostaria pelo menos que meu aluno tivesse essa sensação que tem essa possibilidade comigo, de participar apresentando as interpretações** que eles tem, né. Porque, como **eu tenho a postura de não deixar ninguém mal porque abriu a boca e falou**. Então, eu acredito que o tempo inteiro ele pode trazer as... as elaborações que eles acham.”

### *Professores do Ensino Médio*

**SDM.1.1:** “[...] eu acho que, quando você trabalha o texto, dentro da perspectiva do gênero, você vai trabalhando essas camadas do texto e, a partir dessas capacidades de linguagem, que você vai é... é diversificando em atividades nos módulos, você consegue chegar numa leitura mais crítica e num nível mais complexo e mais profundo [...] **É óbvio que a leitura que o professor faz ela é muito mais clara, muito mais elucidativa**, é, **do que a leitura rápida que o aluno**, geralmente, faz em casa [...] Não pode ficar só na subjetividade de cada professor. Então, eu acredito que essa... essa questão da formação de sentido, ela... ela acaba caindo num... num...no vão do ponto de vista e, muitas vezes, **o professor, para ele não criar nenhum tipo de atrito com esse aluno**, ele acaba passando **por cima dessa opinião** e acaba **dando mais ênfase pros erros ou pros acertos**, né, que estão relacionados **à análise linguística.**”

**SDM.1.2:** “É dar sentido ao que ele vê. É encontrar ressonância naquilo que ele está vendo. Então, ele interpreta o que vê, **o que percebe com sentidos e com o repertório** que ele tem, **com a experiência** que ele tem na vida [...] Mas a leitura ela se faz nesses momentos mais em sala de aula, de discussão, até porque a leitura tem que... eu acredito que tem que partir do coletivo, que não é só a nossa visão, eles vão aprender com a visão do outro. Então, o que ele enxerga numa obra é diferente que o outro enxerga e isso vai ampliando o repertório dele também e mudando conceitos, pontos de vistas [...] eu penso, que fazer uma leitura seca, sem os elementos formais de época vai dar uma

noção e, depois de contextualizar, pode dar outra. Então, eu acho que depende do momento em que se está trabalhando, o objetivo, até que ponto você quer chegar [...] mas as interpretações... elas estão dentro de um contexto das atividades de leitura e **essa leitura não é direcionada... é direcionada com perguntas**, então: “O que faz você pensar isso? O que você está vendo? Que evidências você tem? O que o texto está trazendo do seu repertório?”

**SDM.1.3:** [...] Eu penso, que é mais ou menos isso: é perceber que o texto histórico ele tem interlocutores, ele tem sim, traços marcantes **de quem escreveu, pra quem escreveu** [...] É a mesma coisa, por exemplo, eu dar uma aula de História para o nono ano, falando de Hitler e querer deixar o Hitler bonzinho, né. Infelizmente, **se a gente quisesse, poderia fazer isso. Mas, a própria construção que a gente faz com o aluno vai levar ele a perceber os fatos. Tudo depende pra onde você caminha** [...].”

O que encontramos, primeiramente, em todo recorte, foi o excessivo uso do pronome **eles**, quando os professores se referiam aos alunos, e **nós** e **a gente**, quando se referiam a si mesmos. Os pronomes apareceram como ponto de partida para os professores apresentarem suas argumentações sobre leitura, o objeto investigado neste trabalho. O uso desses pronomes são marcas de pertencimento do enunciado ao sujeito no fio do discurso, instaurando ao mesmo tempo uma divisão, uma contradição social: a contradição e a luta de classes entre professores e alunos.

Os pronomes **nós**, **a gente** e **eles** funcionam no discurso como um processo de universalização do sentido. O **nós** e **a gente** funcionam como a continuidade dos indivíduos professores (cada um dos entrevistados) ao universal (mito empírico-subjetivo continuísta). O mesmo ocorre com o pronome **eles**, cuja frequência foi construída para sair dos indivíduos, alunos singulares, rumo ao todo universal dos alunos. A passagem do singular ao universal, sem interrupção, apaga todas as contradições sociais na memória discursiva. Esse processo de universalização, para Pêcheux (1990), é o funcionamento elementar da ideologia.

Essa relação “nós” e “a gente” reforça a pretensa universalidade, pois não há a identificação do sujeito no fio do discurso. Não se sabe quem é o “nós” e quem é o “a gente” que está sendo colocado alí. Além da divisão entre o *nós* e *eles*, há divisão dentro dos pronomes no plural *nós* e da forma coletiva *a gente*. Então, perguntamos quem é esse *nós*, quem é que está sendo colocado?

Outro exemplo que podemos usar para explicitar a divisão entre classes é quando SDM.1.1 diz:

“É óbvio que a **leitura que o professor faz ela é muito mais clara**, muito mais elucidativa, é, **do que a leitura rápida que o aluno** [...] eu acredito que essa... essa questão da formação de sentido [...] muitas vezes, o professor, **para ele não criar nenhum tipo de atrito com esse aluno**, ele acaba passando **por cima dessa opinião** e acaba **dando mais ênfase pros erros ou pros acertos**, né, que estão relacionados **à análise linguística**.”

Neste trecho destacamos as marcas formais de frases comparativas e do vocábulo “atrito”. As marcas formais das expressões comparativas entre a leitura “clara e elucidativa” do enunciador, que se inscreve no lugar do professor e a “rápida” do aluno infere, por uma memória discursiva, que a leitura do aluno é malfeita, confusa, realizada de qualquer jeito. Já a marca formal “atrito” indica a existência relações de força entre professor e aluno. Assim, para não criar nenhum tipo de atrito com o aluno, o professor reduz o ensino da leitura às questões linguísticas, sem historicizar o texto. A proposição “passar por cima dessa opinião” sugere que não vale a pena discutir sobre o assunto, já que seu ponto de vista é mais claro do que o do aluno e pode ser confrontado por ele.

A sequência SDI1.1 desse recorte foi fragmentada em três subsequências, conforme abaixo:

#### 1ª subsequência

**A escola precisava problematizar isso, tornar leitores capazes de perceber o que tem atrás de cada intenção, de cada manchete, de cada meme.**

Nessa primeira subsequência, a forma material “escola” está opaca e essa opacidade sustenta a interpretação de que “escola” está metaforizada. Mas metáfora do quê? Como não há identificação do eu, então podemos relacionar essa metáfora para interpretar os vários sentidos de “escola”: governo, política pública, gestores e professores.

#### 2ª subsequência

Eu nunca entendo porque eles conseguem compartilhar memes, porque compreendem, porque na situação de escola, de sala de aula, eles não conseguem fazer uma leitura que **vá além do que está posto**, que vá **além do que está colocado diretamente ali** [...]

Na segunda subsequência, inferimos que, para o professor, na escola, não há interpretação, só há o inteligível, mas, fora da escola, esse modo de leitura avança para outro: o da compreensão. Aqui cabe uma questão: Por que fora da escola os alunos conseguem realizar modos de leitura, como a interpretação e a compreensão, que a escola não dá conta de fazer acontecer tais modos de leitura? Assim, infere-se que a leitura na escola é limitada ao posto. Novamente, cabe a formulação de outra pergunta: Limitada por quem?

#### 3ª subsequência

Então, (interpretar) é sair disso, dessa... dessa interpretação literal, desse entendimento só ligado no texto, **compreendendo os sentidos que vão além do que está posto, do que está escrito, de quem escreveu.**”

Na terceira subseqüência, que é uma extensão da segunda, ousamos provocar esse fragmento fazendo um exercício parafrástico do que não está sendo dito, que são as possibilidades de sentido de quem limita os modos de leitura. Essa perspectiva permite-nos a elaboração de duas famílias parafrásticas: uma que se relaciona ao que “está posto” / “o que está escrito”, e a outra tem relação a quem limita esse posto.

### **Primeira família parafrástica do não dito: o quê “está posto” / “o que está escrito”**

Está posto/escrito o currículo escolar

- o conteúdo
- o sentido único
- o gesto de leitura
- o lugar do aluno
- o lugar do professor
- o pré-construído
- a memória discursiva

De acordo com referencial teórico ao qual nos filiamos não existe uma leitura única e possível; os sentidos de um texto dependem das posições-sujeito assumidas no momento da leitura. A família parafrástica dos não-ditos “do que está posto” e que limitam a leitura se sustenta no interdiscurso, pois é a memória discursiva do interlocutor que determina o que está posto no momento da leitura. Pelas paráfrases do não-dito percebe-se que há inúmeros fatores que podem contribuir com o engessamento ou padronização imposta, que determina, nesse caso, os modos de leitura do aluno, como: o currículo escolar, o conteúdo, o sentido único, o gesto de leitura, o lugar do aluno, o lugar do professor, o pré-construído, a memória discursiva.

### **Segunda família parafrástica do não-dito: quem limita o posto**

O posto é limitado por/pelo (a) material didático

- professor
- formação do professor
- coordenação pedagógica
- diretora da escola
- escola
- diretoria de Ensino
- políticas públicas educacionais
- governo

Nesse conjunto de paráfrases, levando em consideração o processo de leitura, buscamos refletir sobre quem são os personagens que, legitimados socialmente, veiculam verdades e sentidos únicos presentes no âmbito escolar. A predicação dessas paráfrases, pelo mecanismo da antecipação, constrói a imagem do modo de leitura legitimada e de modelo, a qual é feita por um crítico. O processo de ensino e aprendizagem da leitura, muitas vezes, fica atrelado a esse modelo, impedindo o leitor de criar sentidos outros.

Encontramos, também, nas respostas dos enunciantes que se inscrevem na posição de professores várias construções do tipo “eu+verbo”:

*eu percebo*(SDI.1.2);  
*eu acho*(SDI.1.3, SDM1.1, SDM1.2);  
*eu acredito* (SDM1.1, SDM1.2),  
*eu posso* (SDI.1.3);  
*eu coloco* (SDII.1.2);  
*eu dou* (SDII.1.1);  
*eu gostaria* (SDII.1.3);  
*eu tenho* (SDII.1.3);  
*eu penso* (SDM1.2, SDM1.3)

em que atestam a sua crença do pertencimento do enunciado (identificação), conforme dito acima. Essa crença dos enunciantes consiste no fato de eles acreditarem ser a origem de seus dizeres, de não reconhecerem seus dizeres como parte do já-dito, tendo, portanto, ilusão de autonomia do dizer. Assim, esses locutores partem do pressuposto de que o quê eles pensam e dizem ter origem e fim neles mesmos, pois esquecem que o quê dizem é ditado pelo aparelho ideológico da instituição escolar e não se dão conta de que seus ditos são reproduções de já-ditos. Portanto, o lugar de onde falam os professores determina as relações de forças no discurso.

A inscrição do sujeito numa determinada FD determina o seu dizer, a saber:

**“Está muito complicado ter o gosto pela leitura [...] Está sendo feita de qualquer jeito, não tem preocupação, um entendimento [...] não conseguem entender. (SDI.1.2)**

De acordo com Pêcheux (1988, p. 162), o interdiscurso é “‘esse todo complexo com dominante’ das formações discursivas, esclarecendo que também ele é submetido à lei de

desigualdade-contradição-subordinação que [...] caracteriza o complexo das formações ideológicas”. (Grifos do autor). Se a FD está imbricada com a formação ideológica, quando “[...] os indivíduos são ‘interpelados’ em sujeitos-falantes (em sujeitos de *seu* discurso) pelas formações discursivas que representam ‘na linguagem’ as formações ideológicas que lhes são correspondentes” (PÊCHEUX, 1988, p. 161. Grifos do autor), ele é afetado pela ideologia e daí tem-se a forma-sujeito. Essa forma é um efeito-sujeito, ou seja, é a identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina, a qual é o lugar da constituição do sentido, matriz do sentido, no dizer de Pêcheux. Ao constituir o sentido, o sujeito se constitui e esse processo se dá pelo esquecimento ideológico (número 1).

Para Pêcheux,

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado ‘queiram dizer o que realmente dizem’ e que mascaram, assim, sob a ‘transparência da linguagem’, aquilo que chamaremos *o caráter material do sentido* das palavras e dos enunciados. (PÊCHEUX, 1988, p. 160. Grifos do autor)

Assim sendo, é por meio da relação do sujeito com a formação discursiva que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso. Ao situarmos a formulação acima, em suas condições de produção, esta foi produzida na formação social “Escola”, que determina o que deve e pode ser dito por professores e alunos. Em outros termos, o que pode ser ensinado pelo professor e o que pode ser aprendido pelo aluno. Novamente, aqui, está posta a relação desigual entre esses sujeitos históricos. Retomando o enunciado, o professor se esquece que a leitura que o aluno faz dos objetos é produto daquilo que a escola/professor ensina. O professor passa a culpar o aluno por não saber ler e, dessa forma, silencia outros sentidos que entrariam em disputa aqui, como, por exemplo, o de que se o aluno não sabe ler é porque não lhe foi ensinado e a responsabilidade de ensinar é sua. Essa discursivização reproduzida ao longo da história gera efeitos em cujo processo de significação, relacionamos com essa contradição social, que está sustentada no interdiscurso.

Identificamos também, que o modo de leitura realizado pelos alunos, segundo os professores, é o de decodificar, ou seja, a leitura inteligível, já que muitos professores dizem que os alunos só compreendem o quê está posto. A SDI.1.1 sustenta esse gesto de interpretar:

“A escola precisava problematizar isso, **tornar leitores capazes de perceber o que tem atrás de cada intenção, de cada manchete, de cada meme**. Eu nunca entendo porque [...] eles não conseguem fazer uma leitura que vá **além do que está posto**, que vá **além do que está colocado** diretamente ali [...] Então, (interpretar) é sair disso, dessa... dessa interpretação literal, desse entendimento só ligado no texto, **compreendendo os sentidos que vão além do que está posto**, do que está escrito, de quem escreveu.”

Colocando a proposição “eles não conseguem fazer uma leitura que vá além do que está posto” em relação à outra da mesma instância enunciativa “compreendendo os sentidos que vão além do que está posto”, percebemos que aí está posta a contradição. Dessa contradição, conclui-se que a leitura é o lugar da redução, do literal, e o interpretar é o lugar da compreensão, de ir além do posto. Esse sentido produzido de que “o aluno não vai além do posto” pode ser associado ao funcionamento da repetição mnemônica, de que fala Orlandi (2009b), já que o modo de leitura do aluno corresponde à atribuição de sentido do tipo inteligível, isto é repete exatamente aquilo que está no texto, decodificando-o, como um efeito papagaio.

Depois de analisada pontualmente essa contradição, passemos a considerar o funcionamento dos textos que constituem o recorte 1, do eixo A (Representação da leitura). Nestes identificamos certa regularidade para legitimar o efeito de sentido de leitura, produzido pelos professores, pelo viés da memória do dizer. Ao atentarmos para as sequências discursivas, foi possível estabelecer sequências parafrásticas da representação de leitura para os enunciantes inscritos no lugar de professor. Assim, para estes professores, a leitura pressupõe ler:

P1 as entrelinhas

P2 o implícito

P3 compreender os sentidos além do que está posto

P4 além do que está diretamente colocado ali

P5 além dessa interpretação literal

P6 além desse entendimento só ligado no texto

P7 além do que está escrito

P8 perceber o que tem atrás de cada intenção, e cada manchete

P9 é dar sentido ao que ele vê. É encontrar ressonância naquilo que ele está vendo.

Além do processo de universalização funcionando no discurso dos professores já descrito, os elementos do interdiscurso foram selecionados a partir da enunciação dos interlocutores pela posição-sujeito professores e já foram ideologicamente marcados.

Assim, as sequências parafrásticas relacionadas ao objeto discursivo leitura da P1 a P9 acima foram colocadas uma em relação a outra para descrevermos o que se mostra como efeito de evidência. Nessas sequências, o *leitor capaz* entra no mesmo paradigma parafrástico de compreender sentidos (P3) por sua vez, entra na mesma paráfrase que “além do posto” (P4). Assim, leitor capaz compreende os sentidos que vão além do posto.



Do ponto de vista discursivo, as marcas formais *entrelinhas*, *implícito* e a expressão *além do que (está diretamente colocado ali; da interpretação literal; desse entendimento só ligado no texto e está escrito)* dão um efeito de opacidade do sentido de leitura. Nessa perspectiva, todo o sentido que se está atribuindo à leitura (sobre como os alunos deveriam ler), sugere que a formação imaginária do professor em relação à leitura esteja no modo do compreensível. Contudo, o efeito de universalização silenciou os sentidos dessa predicação. O que significa ler *as entrelinhas*, *o implícito*, *além do que está posto*, etc.? Entendemos que tais sentidos possam ser buscados na relação do material lido (simbólico) com a história. “A compreensão, no entanto, supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica” (ORLANDI, 2000, p. 116).

Na textualidade das respostas dos professores, observamos que a leitura compreensiva é uma realidade distante, ainda não alcançada na escola, independente do nível de ensino. Antes, a leitura escolar resume-se, segundo a posição-sujeito professor, à decodificação do texto, ou seja, ao nível do inteligível. Não observamos no fio do discurso a responsabilização por ensinar a ler de maneira a atingir a leitura compreensiva, feita com base na história ou na relação com as condições de produção de sua leitura, tampouco por criar condições para que se produza a compreensão.

Na textualização, sobre o ensino da leitura e sobre esse objeto também foram produzidos sentidos semelhantes colocando em relação expressões diferentes.

**SDII.1.1:** “[...] Então, na sala de aula, **eu procuro proporcionar diferentes gêneros de leitura**. Então, a gente, agora, vai trabalhar com jornal; já trabalhamos com gib/histórias em quadrinhos, crônicas, e::: os textos, mesmo, dos **livros didáticos**”.

**SDM.1.1,** diz: “[...] eu acho que, quando você trabalha o texto, **dentro da perspectiva do gênero** [...] você consegue chegar numa **leitura mais crítica** e num nível mais **complexo e mais profundo**.”

Nas sequências discursivas acima, a leitura significa semelhantemente à diversidade de gêneros textuais usados na sala de aula. Esse modo de significar ensino de leitura pode reverberar na prática de ensinar, ou seja, se o professor diversificar o maior número de gêneros textuais possível já estará ensinando leitura. No entanto, essa variedade não garante o trabalho da leitura no modo da interpretação e da compreensão, se o professor não criar as condições específicas para esse ensino. Desse modo, não é apenas o material que importa no ensino da leitura, mas como o professor trabalha esse material para levar os alunos a interpretá-lo.

Outro ponto que nos chamou a atenção sobre a leitura, refere-se ao sentido desse objeto, o qual motivou o recorte das sequências discursivas abaixo.

**SDI.1.2:** independentemente do tipo de texto que a gente está lendo, a gente pode fazer a relação com o mundo deles. E isso faz com que eles compreendam, com mais facilidade, o texto. [...] A gente não pode impor uma opinião determinada. É::: a gente tem sim, que expor que existem diversas opiniões [...] Agora, quando interfere na compreensão do texto, aí sim a gente acaba dando uma “pautada” mais intensa no assunto [...] porque a gente precisa meio que padronizar quando se refere a uma avaliação [...] quando a gente faz uma questão desse tipo, a gente acaba já direcionando é::: como a gente quer... que a resposta venha, não tem como [...] Eu acho que a partir do momento que a gente permite que eles exponham a opinião deles, a gente já está dando essa liberdade. E dando essa liberdade pra eles, a gente consegue direcionar, pra que eles tenham uma visão crítica de tudo, né.

**SDII.1.1:** [...] trabalhamos assim: “Como você interpretou?”, a opinião de cada um e todos nós montamos uma resposta que seria mais adequada [...] seria assim, tem uma resposta tida como correta [...] mas instigar o aluno a buscar essas interpretações, as quais seriam corretas dentro do contexto, tanto narrativo quanto poético [...] Pra eles avançarem na reflexão [...] pra eles terem uma maior visão de mundo, não ficarem só presos só naquela interpretação, que existem outras possibilidades, desde que também não fuja ao contexto. Então, tem sempre que respeitar a mensagem do texto, porque se não fica muito inadequado.”

**SDII.1.2:** [...] Mas, às vezes, eles dão uma viajada aí; eu coloco: “Mas, o sentido da pergunta é esse!” Mas sempre valorizando, porque não “tem que”, né [...] não é conduzir pra aquilo que a gente quer que ele veja.

**SDM.1.2:** [...] mas as interpretações... elas estão dentro de um contexto das atividades de leitura e essa leitura não é direcionada... é direcionada com perguntas, então: “O que faz você pensar isso? O que você está vendo? Que evidências você tem? O que o texto está trazendo do seu repertório?”

**SDM.1.3:** [...] É a mesma coisa, por exemplo, eu dar uma aula de História para o nono ano, falando de Hitler e querer deixar o Hitler bonzinho, né. Infelizmente, se a gente quisesse, poderia fazer isso. Mas, a própria construção que a gente faz com o aluno vai levar ele a perceber os fatos. Tudo depende pra onde você caminha [...]”

As sequências discursivas desse recorte dividem o sentido de leitura entre Leitura opinião/ponto de vista X Leitura compreensiva. A leitura opinião é o lugar da interpretação e a leitura do texto, da compreensão, a que é o objeto da escola, que já é constituída pelo professor, que dá o direcionamento do sentido. Essa divisão do sentido da leitura equivale a uma disputa de sentido desse objeto discursivo nesses dois lugares ocupados pela leitura, a qual, quando é pensada em termos de interpretação, nas enunciações dos professores não aparece como atribuição de sentido, mas colocada, com bastante regularidade, como um lugar de opinião, conforme as sequências discursivas abaixo:

P1 A gente não pode impor uma **opinião** determinada

P2 agente tem sim, que expor que existem diversas **opiniões**

P3 mas a gente tem que respeitar a **opinião**.

P4 ele acaba passando por cima dessa **opinião**

P5 Como você **interpretou?**”, a **opinião** de cada um

P6 a partir do momento que a gente permite que eles exponham a **opinião** deles

P7 pra eles terem uma maior **visão de mundo**

Ao produzir tais sentidos, os professores intervêm na história, reforçando os sentidos da leitura como opinião, sem que haja necessidade de se fazer um trabalho com o simbólico. Interpretar e dar uma opinião não é a mesma coisa, de jeito nenhum. Interpretar não é dar uma opinião. Dar uma opinião é ter uma posição sobre alguma coisa; interpretar é atribuir sentido para alguma coisa e essa atribuição não tem relação de equivalência à leitura como opinião. Opinião é uma maneira de ver, de pensar, não verificada, sem fundamento, então, a interpretação, no lugar da opinião, pode ser dita qualquer coisa que o locutor quiser, sem que essa opinião tenha uma relação com a materialidade e esta, por sua vez tem que sustentar a interpretação. Logo, a leitura como interpretação só pode ser efetivada tendo a materialidade como entrada. Então, no processo da leitura, quando colocada no lugar da opinião, ocorre um esvaziamento do sentido de leitura, que é um lugar de enfrentamento com a linguagem e aqui o leitor não pode afirmar qualquer coisa. Sua interpretação requer um olhar de fora (exterioridade), mas tem que ser sustentada pela relação com a língua, portanto há que se direcionar um olhar para dentro da língua. Esse modo de leitura não é dar opinião; é interpretar e interpretar é relacionar o simbólico (língua) com a história (acontecimento discursivo, texto)

A produção de uma sinonímia e de uma equivalência entre leitura e opinião e entre interpretação e opinião produz um certo efeito discursivo e o discurso que sustenta essa equivalência é o da ausência da língua. Assim, o funcionamento discursivo da leitura como opinião tem um efeito de apagamento da língua, pois não se precisa da língua para se ter opinião, mas para interpretar, sim. É o sentido mais geral de leitura, isto é, o sentido da leitura polissêmica, que é o lugar da leitura como opinião, esvazia a relação com a língua, como se não precisasse confrontar a língua para interpretar. Esse esvaziamento apaga o trabalho da leitura, porque está apagando a língua e, assim sendo, a materialidade deixa de ser o objeto primordial

das práticas de ensino de leitura porque, como destacado, apaga-se a relação do leitor com a língua.

O segundo sentido da leitura é o da leitura como compreensão, o qual aparece no *corpus* com uma regularidade menor em relação à leitura como opinião e à equivalência da interpretação como opinião, quais sejam:

P1 isso faz com que eles **compreendam**, com mais facilidade, o texto

P2 Agora, quando interfere na **compreensão** do texto

P3 **compreendendo** os sentidos que vão além

Com essa polarização do sentido de leitura, ou é x ou é y, concluímos que o lugar do sentido de leitura como opinião é dominante. Um dos exemplos mais caricaturado desse sentido de leitura, que chega a banalizar seu lugar, é o segmento da enunciação do SDM.1.3. Leitura não é “querer deixar o Hitler bonzinho”; isso é colocar a leitura no lugar de uma opinião e apaga a língua.

Os locutores inscritos na posição-sujeito professor têm a ilusão de que o sentido de um texto trabalhado no contexto escolar é único, portanto, deve ser controlado pelo professor em situações de ensino. Assim, entendido o sentido do texto escolar, direcionam a leitura do aluno para o sentido que, ao seu ver, é tido como verdadeiro e único.

Em todas as sequências discursivas o sentido aparece sendo direcionado pelo professor, que leva o aluno a buscar repostas corretas no interior do texto, ora com discussões, com as quais, permite-se que o aluno fale, ora com questionamentos que induzem para tal resposta, já esperada pelo professor. Este tem a ilusão de que, na busca da compreensão do sentido por meio do instrumento de pergunta-resposta, cria maiores possibilidades de o aluno se relacionar com o texto de forma dialética. Mas, em muitos casos, as perguntas já direcionam a resposta que ele, previsivelmente, quer obter.

No conjunto dessas sequências discursivas encontramos regularidades que permitem construir as seguintes sequências parafrásticas sobre o sentido da leitura escolar:

P1 a gente acaba dando uma “pautada” mais intensa no assunto

P2 a gente **precisa** meio que **padronizar**

P3 a gente **acaba já direcionando** como a gente quer... que a resposta venha, **não tem como**

P4 dando essa liberdade pra eles a **gente consegue direcionar**

P5 montamos **uma resposta** que seria **mais adequada**

P6 tem uma **resposta** tida como **correta**

P7 as quais seriam **corretas dentro do contexto**

P8 existem outras possibilidades, **desde que também não fuja ao contexto**

P9 tem sempre que **respeitar a mensagem do texto**, porque **se não fica muito inadequado**.

P10 Mas, **o sentido da pergunta é esse!**

P11 essa leitura **não é direcionada... é direcionada com perguntas**

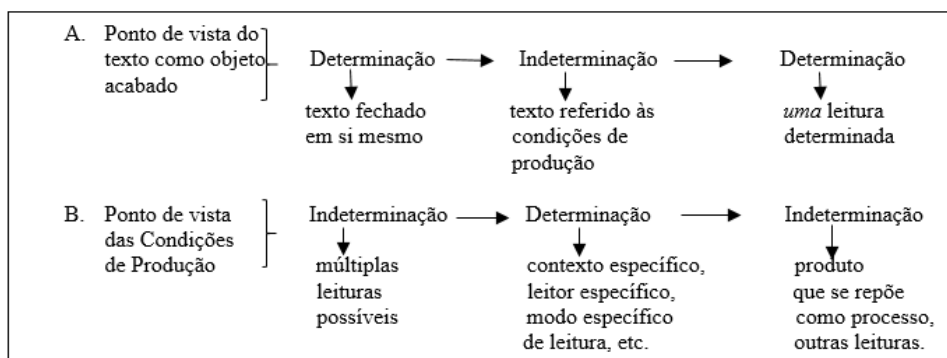
P12 **eu** dar uma aula de História [...] e **querer deixar o Hitler bonzinho**[...] se a gente quisesse, **poderia fazer isso**

As quatro primeiras paráfrases desse segundo conjunto são formuladas pela mesma instância enunciativa (SDI.1.2).

As paráfrases seguintes foram formuladas por instâncias enunciativas diferentes (SDII.1.1, SDII.1.2 e SDM.1.3). Nessas sequências parafrásticas, encontramos regularidades que sustentam a determinação do sentido da leitura escolar pelo professor. Verificamos, nessas marcas, que os professores trabalham, sim, a leitura, mas de uma forma muito limitada, no qual, o professor é quem determina a construção de sentidos, sem abrir espaços que oportunizem ao aluno outras maneiras de ler. Percebemos também que apenas o professor está autorizado a ler, assegurando aos alunos a repetição e a reprodução dos gestos de leitura feitos por ele.

As formulações dos professores acima permitem-nos inferir que a leitura escolar é *determinada*, isto é, constituída pelo professor. Segundo Orlandi (2009b, p. 196), há dois planos de percursos de leitura, conforme quadro abaixo:

Figura 4: Percursos de leitura



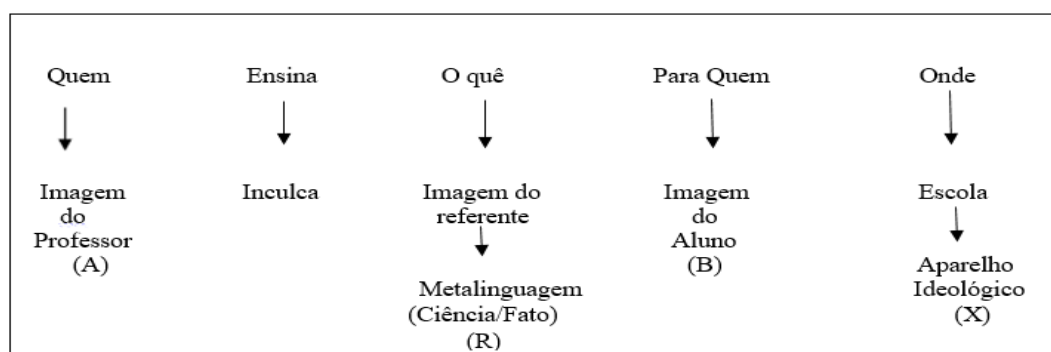
Fonte: Orlandi, Eni. (2009b)

As sequências parafrásticas desse recorte assumem o ponto de vista do texto como objeto acabado, cuja interpretação encerra-se na imanência do texto, sem referir-se às suas condições de produção, produzindo, assim, uma leitura determinada pelo próprio professor.

A mesma instância enunciativa formulou as quatro primeiras paráfrases (P1 a P4), a segunda instância formulou as cinco seguintes (P5 a P9) e as três últimas foram produzidas cada uma por uma instância enunciativa diferente. Tais sequências parafrásticas mostram que o professor direciona o sentido, interferindo na forma de interpretar do aluno, buscando homogeneizar o sentido para conseguir a resposta esperada. A P4 produz um efeito de liberdade ao aluno para expor suas opiniões sobre o objeto simbólico a ser interpretado, mas, relacionando o dizer à formação social escolar, em que o professor se coloca numa posição superior a do aluno, essa suposta liberdade, é apagada com a proposição que indica o direcionamento do sentido eleito pelo professor. A marca linguística que sustenta a hierarquização institucional escolar é o pronome “a gente”, com a qual o enunciador insere-se no grupo social de professores. Essa hierarquia instaura a correlação de força desigual entre os interlocutores (professor X aluno), que numa condição de produção institucional, as palavras significam conforme o lugar no qual são empregadas. Assim, do lugar institucional do qual fala o professor, este, por meio do mecanismo de antecipação, forma uma imagem do aluno de um indivíduo sem competência discursiva, e sem capacidade de interpretar sentidos a ponto de precisar “direcionar” o único considerado por ele. Novamente temos aí o trabalho da ideologia determinando o sentido da leitura.

A figura 5, abaixo, ilustra toda a descrição do funcionamento discursivo de como os sentidos são determinados pela escola.

Figura 5: Percurso estrito da comunicação pedagógica



Fonte: Orlandi, E. P. (2009b).

Orlandi (2009b) apresenta um esquema que constitui o percurso estrito da comunicação pedagógica, que se inicia pelo “quem” que é representado pela imagem do professor, no caso, o detentor do saber. O próximo item no esquema é o “ensina/inculca”, momento em que o professor vai determinar (influenciar, persuadir) o sentido. Na sequência, aparece “o quê” que apresenta a imagem do referente, o fato, “para quem”, que é a imagem do aluno e, por último, “onde”, o lugar instaurado nesse percurso, a escola. A figura 5 sintetiza esse percurso.

#### 4.1.2 Imagem da leitura para o aluno

##### *Alunos do Ensino Fundamental I*

**SDI.2.1:** “[...] tipo o que a **minha professora** fala, do que **eu leio**, do que os **meus pais falam**, do que **minha irmã**, principalmente, fala. [...]. Tudo isso. [...] eu sempre penso antes de falar, eu penso duas vezes, por causa que, às vezes, você vai falar aquilo e você está errado sobre aquela opinião [...] eu penso e falo pra mim mesma que eu estou errada, porque errar é humano e você não tem que acertar sempre as coisas. [...] Eu me sinto aprendendo mais, por causa que o meu ponto de vista era outro, **só que o do professor é outro**, então eu presto atenção naquilo pra aprender mais e ter outro ponto de vista. [...] porque a família, ela não vai esconder tudo de você, ela vai esconder algumas partes pra não te fazer ficar com medo e **a escola fala, de verdade, mesmo.**”

**SDI.2.2:** “Ah, às vezes, **eu leio** pra saber; às vezes, eu uso mais **a internet**, daí você pesquisa lá e **tem tudo lá certinho**. Às vezes eu pesquiso **no livro** e, às vezes, eu converso pra minha **mãe**, pergunto também. A **escola também ajuda**, muito [...] Eu entendo mais no momento que a gente conversa, porque aí todo mundo fala a sua opinião, fala o que viu, o que ela entende, o que está acontecendo, aí consigo aprender melhor.”

##### *Alunos do Ensino Fundamental II*

**SDII.2.1:** “[...] Então, **eu sou mais crítico**. Então, **o meu ponto de vista ele é...** não querendo me exaltar, **mas ele chega a ser parecido com o do professor, porque ele é muito crítico**. Então, eu respondo com o meu próprio ponto de vista [...] Eu vou ver com **pessoas que entendem**, eu vou ver **com professores**, eu vou ver **com amigos que entendem melhor a matéria** do que eu, vou ver os **livros**, eu vou ver os **textos relacionados**. Aí, então, pra mim poder construir uma... ter alguma coisa concreta, eu vou pesquisar, ir atrás e ver vários pontos de vista, pra eu poder criar o meu ponto de vista, a partir do deles [...] A maioria dos meus conhecimentos sobre a Segunda Guerra eu vi em filmes, eu li em livros. Então, ele usar **diferentes tipos de bases e não ser só a apostila**, só o livro de História... usar a música também que mostra vários pontos de vista e mostra vários acontecimentos, principalmente **as Artes**. Acho que se ele usasse mais a Arte na escola, a gente aprenderia muito mais, porque, **Arte é ótima pra interpretar...** eu acho que é isso mesmo.

**SDII.2.2:** “[...] **eu tento ver a visão do professor mesmo**, porque, às vezes, eu não tenho noção do que que é essa pergunta, né... Daí, **eu vejo com o professor**, como ele explica, **pra eu poder dar a minha opinião** [...] Quando eu defendo alguma coisa, eu tenho a minha opinião e não vou mudar. Eu me embaso em vários fatos que envolva esse assunto, eu posso ter minha opinião. Todas as informações que eu vejo pela **internet** e **acontecimentos comigo**, mesmo, aí eu tenho minha opinião [...] Tem vez que eu estou com paciência, eu leio tudo, mas tem dia que leio um pedaço só. Aí tipo, quando eu vejo uma polêmica, por exemplo, aí eu quero ver tudo [...] pra entender o que tá acontecendo.”

**SDII.2.3:** “[...] o aluno só passa a ser leitor quando ele passa **a entender o mundo**, vindo de outras formas, **sabendo os dois lados** e::: pontuando do jeito correto, sabendo do errado e sabendo diferenciar e também... pra ser leitor você tem que saber interpretar, de várias formas,

**independentemente do modo apresentado.** [...] eu procuro, na **internet**, pois é uma forma de você ver todos os pontos, porque ela pontua muito bem, mas também o essencial é ver em livros, porque, na internet, acontece muita influência da mídia e, às vezes, eles tentam influenciar, pontuar mais um lado, desfavorecer o outro. Então, o correto é saber em várias fontes, como **televisão, internet, livro, revista, tudo...** pra você pegar e saber **tudo** o que é o certo, sem influência da mídia, porque a mídia, ela tenta pontuar um lado indiretamente, geralmente, nem dá pra perceber, mas ele sempre está tentando dar influência. [...] Como numa **guerra**, você tem a sua **estratégia**, mas você tem que saber a estratégia do **inimigo**, no caso, o pensamento dele, pra você saber o que você pode fazer, o que você pode falar. Você saber que apesar de ter um ponto que a História contou certo, também tem outro lado.

### *Alunos do Ensino Médio*

**SDM.2.1:** “Eu **sempre respondo da minha maneira**; eu **não me entrego à nenhum padrão**. Se a pessoa fala uma... uma opinião contrária a minha eu respeito. Normalmente, as pessoas é que não respeitam as minhas opiniões, porque eu sou muito diferente das outras pessoas, então, eu acabo levando um pouquinho de crítica. **Às vezes, eu defendo o meu ponto de vista** [...] A escola, na verdade, ensinou só o básico, o que eu sei, **esse senso crítico**, essa coisa que eu tenho vontade de arte é tudo fora da escola, **nada vem da escola**.

**SDM.2.2:** “[...] Uma conversa com uma **pessoa bem inteligente** que cuida bem do assunto, também, que sabe bastante do assunto. Eu acho bem interessante também, eu gosto bastante de conversar com pessoas. A minha família também influencia. **Minha mãe** mais, **porque ela é uma pessoa inteligente**, né [...]”

**SDM.2.3:** “[...] No **rap**, porque **é a única coisa que eu consigo entender**. A minha **mãe** já me deu várias coisas pra eu ler... de História. E eu, quando leio, eu vou além. Quando eu estou lendo, eu estou vivendo o que eu estou lendo. Aí eu leio, já li várias coisas. Minha **mãe** mesmo, é evangélica, mas eu já li coisa espírita, já. E o que eu aprendi, eu vou levando pra outras pessoas. E quando eu estou com o pessoal que faz parte do Rap também, eu entendo muitas coisas. Porque, eu passo uma ideia pra eles e passam outra ideia deles pra mim, entendeu. E cada um vai acolhendo aquilo. Minha **mãe, fala bastante** também, mas acho que o **Rap é o que mais fala e mais me ajuda**.

As formulações discursivas acima são textualizadas por uma série de regularidades do sentido de leitura as quais entram em relação com outras, ditas por outros locutores nas mesmas condições de produção: em situação de entrevista. A partir dessas regularidades, construímos paradigmas parafrásticos do sentido de leitura, quais sejam: leitura enquanto opinião/ponto de vista, leitura como entendimento, leitura como interpretação.

### **Família parafrástica do sentido de leitura como opinião/ponto de vista:**

P1 você está errado sobre aquela **opinião**

P2 Eu entendo mais no momento que a gente conversa, porque aí todo mundo fala a sua **opinião**

P3 Eu **vejo** com o professor, como ele explica, pra eu poder dar a minha **opinião**



- P4 Quando eu defendo alguma coisa, eu tenho a minha **opinião**
- P5 Eu me embaso em vários fatos que envolva esse assunto, eu posso ter minha **opinião**
- P6 Todas as informações que eu vejo pela internet e acontecimentos comigo, mesmo, aí eu tenho minha **opinião**
- P7 Se a pessoa fala uma... uma **opinião** contraria a minha eu respeito
- P8 as pessoas é que não respeitam as minhas **opiniões**
- P9 por causa que o meu **ponto de vista** era outro, só que o do professor é outro
- P10 eu presto atenção naquilo pra aprender mais e ter outro **ponto de vista**
- P11 Então, o meu **ponto de vista** ele é... não querendo me exaltar, mas ele chega a ser parecido com o do professor
- P12 eu respondo com o meu próprio **ponto de vista**
- P13 eu vou pesquisar, ir atrás e ver vários **pontos de vista**, pra eu poder criar o meu **ponto de vista**, a partir do deles
- P14 usar a música também que mostra vários **pontos de vista**
- P15 Às vezes, eu defendo o meu **ponto de vista**
- P16 eu tento ver a **visão** do professor mesmo

As formulações acima entram em relação com as formulações de outras instâncias enunciativas, que ocupam outra posição social (professores). Colocando as sequências discursivas dos alunos, que integram o segundo recorte de análise, em relação às sequências discursivas dos professores, do primeiro recorte, também encontramos certa regularidade do efeito de sentido de leitura enquanto opinião e outras regularidades de outros efeitos de sentido para esse objeto. Se pensarmos a relação locutor X texto, tratam-se de diversos locutores, todos institucionais (Escola), em relação a um texto (conjunto de perguntas para uma entrevista). No procedimento analítico, colocando esses locutores e esses textos em relação, recortamos aquilo que se repetia por formulação. Nessa família parafrástica, a opinião aparece como efeito de sentido de leitura e o que sustenta esse efeito é o funcionamento do apagamento da língua, tal qual já foi descrito alhures. O efeito de sentido de leitura enquanto opinião/ponto de vista apaga o trabalho simbólico da leitura (Orlandi, 2012, p. 65) sustentado pela sua relação com a língua, com a discursividade. E se a leitura for feita na perspectiva do funcionamento da linguagem, ela sai do lugar da opinião e desloca para o lugar da interpretação, cujo trabalho deve ser ancorado na textualidade, na língua.

A outra família parafrástica do sentido de leitura é a equivalência desse gesto como entendimento.

**Família parafrástica do sentido de leitura como entendimento:**

P1 aí eu quero ver tudo [...] pra **entender** o que tá acontecendo

P2 o aluno só passa a ser leitor quando ele passa a **entender** o mundo

P3 No rap, porque é a única coisa que eu consigo **entender**

P4 E quando eu estou com o pessoal que faz parte do Rap também, eu **entendo** muitas coisas

Nesse segundo conjunto de paráfrase, o sentido de leitura complexifica-se um pouco, já que esta tem relação com o entendimento, mas, ainda assim, divorciada da língua, com exceção da P3, que relacionou entendimento a uma textualização verbal (a música rap). As marcas formais “ver tudo”, “entender o mundo” e “quando estou com o pessoal [...] do rap”, trata-se de entendimento de outras materialidades significantes que não só a verbal. Ademais, do ponto de vista do sentido da marca formal “entendimento”, quando se entende algo, apossa-se do sentido de algo que ouve ou lê, estabelecendo, assim, uma relação muito forte com o sentido de manifestar a maneira de pensar ou de ver. Portanto, por extensão, relaciona-se ao sentido de leitura como opinião/ponto de vista. Desse modo, ao colocar a série de regularidades de leitura como opinião em relação com a série de paráfrases de leitura como entendimento, notamos que ambas as séries significam semelhantemente. Nesse processo discursivo, então, tem-se palavras diferentes (“opinião/ponto de vista e entendimento”) significando de forma semelhante. De acordo com Pêcheux (1988, p.161), “[...] palavras, expressões e proposições *literalmente diferentes* podem, no interior de uma formação discursiva dada, ‘ter o mesmo sentido’, o que [...] representa, na verdade, a condição para que cada elemento (palavra, expressão ou proposição) seja dotado de sentido [...]”

**Família parafrástica do sentido de leitura como interpretação:**

P1 Arte é ótima pra **interpretar**

P2 também... pra ser leitor você tem que **saber interpretar** de várias formas independentemente do modo apresentado [...]

Na terceira família parafrástica, bem reduzida comparada às duas anteriores, o sentido de leitura se complexifica ainda mais. Nesse paradigma, leitura aparece enquanto interpretação, mas o lugar da interpretação é na Arte (P1), materializada no filme e na música, que ampliam a aprendizagem e o conhecimento, contra o livro didático e apostilas, que têm uma relação de sinonímia de redução do conhecimento. No dito “Arte é ótima pra interpretar” há uma política do silêncio na sua forma do silêncio constitutivo. Esse dito, para significar, está silenciando outros sentidos; foi preciso dizer que “Arte é ótima pra interpretar” para dizer que a Escola não trabalha com arte; que não se interpreta na Escola, espaço institucional onde se ensina leitura, etc. Assim esse dito se inscreve nas redes parafrásticas desse não dito, pois, segundo Orlandi (2007), é preciso não dizer para dizer sempre:

Colocando, novamente, as sequências discursivas dos alunos e dos professores em relação, e a partir das discursividades tais como existem historicamente, a pergunta que formulamos, nesta abordagem da AD, é: Quais condições históricas de existência, a partir das formas simbólicas significantes do primeiro e do segundo recortes, que o efeito de sentido de leitura como opinião ocorreu, circulou e se impôs sobre o de leitura como compreensão e que ainda produz repetição?

Esse sentido é evidente por um efeito ideológico, cuja evidência se mantém no interior de uma formação discursiva, já que estas são a representação da formação ideológica na linguagem. É o modo de funcionamento da ideologia que torna o sentido evidente. Esse processo ocorre por meio da relação do sujeito com a FD, que se chega ao funcionamento do sujeito do discurso, o qual é resultado de sua identificação com FD. Essa identificação ocorre pelo viés da forma-sujeito que leva o indivíduo a se identificar com o sujeito histórico. Nessa relação chega-se ao sujeito do discurso.

Nas sequências do segundo recorte, buscamos trazer à tona as representações de leitura do aluno, ou seja, a imagem que ele, inserido num ambiente escolar, construiu a respeito desse objeto discursivo. Encontramos regularidades, que demonstram os atores e instituições sociais que influenciam nos gestos de leitura, das quais construímos um terceiro conjunto de sequências parafrásticas. Esse conjunto, diferentemente dos demais, foi subdividido em subconjuntos por instituição/ator, com o objetivo de descrever o lugar da instituição escola como identificação da fonte do saber. Assim, seis subconjuntos integram as sequências parafrásticas: da P1 a P4 constituem a família parafrástica que relaciona a fonte do saber ao professor; P5 a P7, relacionam esse saber à leitura que faz sem especificar o suporte; P8 a P15, à família e amigos; P16 à mídia; P17 a P19, à internet; P20 a P22, ao livro e P23, ao rap.

- P1 o que a minha **professora** fala,  
 P2 A **escola também ajuda**, muito  
 P3 vou ver com **professores**,  
 P4 eu vejo com **o professor**, como ele explica, **pra eu poder dar a minha opinião**  
 P5 **do que eu leio**  
 P6 **eu leio** pra saber  
 P7 eu vou ver os textos relacionados.  
 P8 do que os meus **pais** falam  
 P9 do que **minha irmã**, principalmente, fala.  
 P10 eu converso pra minha **mãe**  
 P11 vou ver com **pessoas que entendem**  
 P12 vou ver com **amigos que entendem melhor a matéria**  
 P13 Uma conversa com uma pessoa bem inteligente  
 P14 A minha **família** também influencia [...] Minha **mãe** mais, porque ela é uma pessoa inteligente, né  
 P15 Minha **mãe**, fala bastante também  
 P16 o correto é saber em várias fontes, como **televisão, internet, livro, revista, tudo**  
 P17 eu uso mais a **internet**, [...] tem tudo lá certinho.  
 P18 eu vejo **pela internet e acontecimentos comigo**, mesmo, aí eu tenho minha opinião  
 P19 eu procuro, na **internet** [...] porque ela pontua muito bem  
 P20 eu pesquiso no **livro**  
 P21 vou ver os **livros**  
 P22 o essencial é ver em **livros**  
 P23 No **rap**, porque **é a única coisa que eu consigo entender** [...] o **rap** é o que mais fala e mais me ajuda.

As marcas que sustentam essa regularidade são designações de instituições que estão presentes na vida desses enunciantes, influenciando-os na formulação de seus dizeres, como: a família, a escola, a internet, a música, livros e revistas. O primeiro subconjunto de paráfrases é formado por enunciações de alunos do quinto ano do Ensino Fundamental I, e as marcas formais “minha professora”, “escola também ajuda”, “vou ver com professores”, “eu vejo com o

professor” mostram que há uma relação forte com a escola. Para esses enunciantes, a escola é o lugar do saber.

A materialidade dos subconjuntos subsequentes demonstram que, conforme o grau de escolaridade vai aumentando essa relação com a escola vai se distanciando e o lugar do saber vai sendo substituído por outras instâncias, tais como: amigos, a família, a televisão, a revista a internet, o livro e a música. A formação desses subconjuntos mostra que a escola não aparece em primeiro lugar na busca pelo saber. Esse espaço é ocupado pela família que aparece numa frequência de oito paráfrases, deixando a escola em segundo lugar por não ser reconhecida pelos sujeitos que se inscrevem na posição-sujeito aluno como um espaço institucional de ensino e aprendizagem. Quando a escola é citada na formulação, aparece como fonte auxiliar do saber e isso é uma forma de negá-la como única instituição detentora do conhecimento, visto que há outras fontes, como, a televisão, internet, livro, revista e um estilo musical.

Nenhum aluno descreveu o objeto leitura como um trabalho simbólico, mas, em suas formulações, é possível perceber que sabem que não constroem um ponto de vista sobre algo, sozinhos. O mundo que os rodeia participa direta e indiretamente desse processo de constituição de sentidos.

Na textualização dos alunos, eles consideram que não é apenas a escola, a instituição primordial em sua formação, mas outras fazem parte do processo de aprendizagem, contrapondo, em alguns momentos, as formulações dos professores, descritas no recorte anterior, que delega praticamente à escola o único caminho que o aluno pode ter para aprender e apropriar-se de sentidos já legitimados por ela.

Outra regularidade que percebemos nesse segundo recorte é a SDII.2.3, na qual, aparece o uso excessivo do pronome você.

**SDII.2.3:** “[...] pra você pegar e saber tudo o que é o certo, **sem influência da mídia**, porque a mídia, ela tenta pontuar um lado indiretamente, geralmente, nem dá pra perceber, **mas ele sempre está tentando dar influência**[...] Como numa guerra, você tem a sua estratégia, mas você tem que saber a estratégia do **inimigo**, no caso, **o pensamento dele**, pra você saber **o que você pode fazer, o que você pode falar**. Você saber que **apesar de ter um ponto que a História contou certo, também tem outro lado**.

Novamente o processo de universalização aqui presente. Quem é esse “você”? É o “eu”, o “você” (interlocutor), “todos”, menos o professor. Assim, o “você” funciona como genérico, isto é, o “você” é o entrevistador com quem estou enunciando “agora”, aqueles que lerão a entrevista. Todos “vocês” que sou “eu”, que somos “nós”, mas o professor não está nessa sequência.

Nessa situação, o locutor percebe que há possibilidades de outras leituras, pois ele reconhece que a mídia pode levá-lo a pensar de uma maneira e por isso é preciso ter estratégias contra a dominação e a influência midiática. Ele chega a comparar a mídia com o inimigo, afirmando que é preciso conhecê-lo para saber o que se pode fazer e falar, e conclui que todo ponto tem um contraponto quando afirma que se a História contou certo, precisamos saber que há outra versão ou outras versões.

Já no enunciado de SDM.2.1, encontramos duas contradições relacionadas à leitura. A primeira é quando diz:

“Eu sempre **respondo da minha maneira**; eu **não me entrego a nenhum padrão** [...] Às vezes, eu **defendo o meu ponto de vista**”

Essa formulação remete-nos ao conceito de esquecimento nº 2, no qual, o sujeito tem a ilusão de que é autor de seu próprio dizer e esquece-se que seu dizer é sustentado pelo interdiscurso, ficando na ilusão de que não se entrega a “nenhum padrão”. A marca “padrão” pode indicar um modelo imposto de comportamento ou pensamento que ela não quer seguir. No mesmo enunciado encontramos:

“**A escola, na verdade, ensinou só o básico**, o que eu sei, esse senso crítico, essa coisa que eu tenho vontade de arte é tudo fora da escola, **nada vem da escola.**”

A formulação acima sugere que o enunciante não foi beneficiado pelos ensinamentos da escola fora o básico e discorre sobre o apreço que ela tem pela arte “nada vem da escola”, Com essa textualização, percebemos que a escola não representa um espaço de saber significativo para essa aluna, como o ensino de outras linguagens. Tal formulação leva-nos a inferir que, por exemplo, as linguagens não-verbais são negligenciadas pela escola, que valoriza apenas as disciplinas mais tradicionais, ligadas à linguagem e ao raciocínio lógico em detrimento de outras.

Em outro enunciado, o locutor recorre ao modo de ver do professor para apropriar-se de um gesto de leitura, quando percebe que não tem repertório para ler determinada situação, como podemos observar nos enunciados de:

**SDII.2.2:** “[...] **eu tento ver a visão do professor mesmo**, porque, às vezes, eu não tenho noção do que que é essa pergunta, né... Daí, **eu vejo com o professor**, como ele explica, **pra eu poder dar a minha opinião**”.

**SDII.2.1:** “[...] Então, **eu sou mais crítico**. Então, **o meu ponto de vista ele é...** não querendo me exaltar, **mas ele chega a ser parecido com o do professor, porque ele é muito crítico**. Então, eu respondo com o meu próprio ponto de vista”

Nesse fragmento, o aluno se compara com o professor, já que, no caso, o aluno remete-se ao professor para elaborar o seu dizer, “eu vejo com o professor, como ele explica, pra eu poder dar a minha opinião”. É importante ressaltar que é necessária a validação do professor para o aluno opinar, não há um momento de reflexão e de relação com o texto e o reconhecimento da história de leitura do aluno. Segundo Orlandi (2000) a história de leitura afeta o texto. No dizer da mesma autora (2009<sup>a</sup>, p. 54), “ao invés de se fazer um lugar para fazer sentido, ele é pego pelos lugares (dizeres) já estabelecidos, num imaginário em que sua memória não reverbera. Estaciona. Só repete”. E essa repetição é a do tipo mnemônica, a do efeito papagaio.

Pfeiffer (2016, p.81) discute esse problema no interior da escola. Para a autora,

[...] cabe à escola – e quando falo em escola não estou pensando no indivíduo empírico professor, ou diretor, ou coordenador pedagógico, mas sim estou pensando em todo o processo de escolarização que envolve o Estado e suas instituições de regulação e de instrução – sustentar condições de produção para que sejam construídos espaços de autorização para que o sujeito escolar se inscreva nos sentidos, se relacione com a língua, fazendo sentido nela para si e para os outros. A escola deve abrir espaços para que o sujeito inscreva os seus sentidos na sua língua, na história, e não o tratar como um receptáculo a receber uma língua exterior e estranha enquanto sua. Um primeiro movimento nessa direção é a construção da escuta na sala de aula. O professor precisa se expor ao movimento de sentidos que não tem modelo e nem regra pré-estabelecida, como eu já disse, esse movimento nos surpreende, se estivermos atentos à possibilidade de um sem sentido fazer sentido. Estamos assim autorizando-nos e autorizando ao outro atribuir e expor-se aos sentidos [...]

No entanto, encontramos a marca formal “o meu ponto de vista ele é... não querendo me exaltar, mas ele chega a ser parecido com o do professor, porque ele é muito crítico.”, demonstra que o ponto de vista sobre algo só é legitimado caso seja próximo ao modo de pensar do professor. Assim sendo, pode-se garantir um gesto de leitura mais próximo do esperado e aceito pela comunidade escolar.

#### **4.2 Eixo B – Sentidos de Leitor:**

Nesse recorte, buscamos identificar os sentidos de leitor que os professores e alunos apresentam. Para isso, foi-lhes solicitado que listassem características de um leitor que gostariam de formar.

## 4.2.1 Imagem de leitor para o professor

### *Professores do Ensino Fundamental I*

**SDI.1.1:** “Um leitor que **passasse por vários gêneros, né, textuais**. Um leitor que **pudesse** fazer essa abstração, fazer essa relação com o mundo, um leitor que **pudesse ler o que está do lado**, o que vai **além da página**, o que está **nas entrelinhas**, o leitor que **pudesse sair disso** [...]”

**SDI.1.2:** “**Leitor crítico** [...] Que ele **pudesse** se posicionar diante do que **ele** está lendo; que ele **pudesse** propor mudança, que **ele pudesse** levar adiante essa mudança, que **procurasse** meios [...] ainda um aluno, falou assim, lá da outra escola:

**SDI.1.3:** “**Os leitores que conseguem compreender o que estão lendo**, independentemente do tipo de texto. Eu acho, que o que **a gente** mais precisa, hoje, é da compreensão. As **crianças**, hoje, **são muito imediatistas**, então, **eles** **querem ler e não querem pensar** e aí acaba ficando falha a compreensão do que **eles** estão lendo, **porque pra compreender eles precisam pensar.**”

### *Professores do Ensino Fundamental II*

**SDII.1.1:** “Ah, um leitor que seja... **que tenha uma análise, uma visão de mundo**; assim:::... que **tenha iniciativa**, que **seja aquele aluno** que a **gente** **sonha como protagonista**, sempre protagonista.

**SDII.1.2:** “Ah [ ] **o leitor crítico**, né. Crítico já é tão óbvio, né. Mas é esse leitor **que vê o mundo; que lê o mundo**, mesmo; que **interpreta as mensagens**, a mídia. É isso!”

**SDII.1.3:** “Eu gostaria de formar um leitor/ eu brinco assim com **eles**, eu falo que **eles** tem sempre que perguntar: Por quê? Por quê? Por quê? É esse leitor que eu gostaria de **formar**, eu falo: “Olha, não é pra aceitar.” É um **leitor que questiona**, né.

### *Professores do Ensino Médio*

**SDM.1.1:** “Eu **gostaria** de formar um leitor **que sabe procurar fontes diferentes de informação, que consiga estabelecer esses critérios de comparação, que consiga pegar uma mesma notícia**, em veículos que **a gente** sabe que são de... de ideologias diferentes, e **ele** consiga, a partir de uma leitura crítica, é:::, **tirar suas próprias conclusões** e saber conversar sobre aquilo [...]”

**SDM.1.2:** “**Leitor de mundo** [ ]. Um **leitor amplo**, que, na verdade, **não que só leia**, mas também **que reflita, que questione aquilo que ele está** vendo e não só como certo ou errado, ou dois caminhos, não... Que amplie, **que faça um círculo mesmo de pontos de vista sobre o que ele vê.**”

**SDM.1.3:** “**Um leitor crítico**. Muita gente acha que quando **a gente** está... está **formando** aula, tem essa ideia, hoje, que **a gente** **quer doutrinar**. Não é questão de doutrinar. **Ninguém quer que os alunos concordem *ipsis litteris***, pelo contrário, **ele tem que discordar, ele tem que te colocar contra a parede**. Mas, colocar contra a parede de uma forma que **ele entenda que pra argumentar contra você, ele** precisa... contra não, **melhor dizendo**, de maneira contrária a tua ideia, ele tem que estar **munido de elementos plausíveis**, né [...]”

A primeira regularidade que observamos neste recorte foi a presença de alguns pré-construídos, sobre o leitor, que para assim o ser, tem que ser crítico. Essa regularidade permitiu-nos a construção do conjunto de paráfrases:



P1 Um **leitor** que **passasse por vários gêneros, né, textuais**

P2 **Leitor crítico**

P3 Ah, um **leitor** [...] que tenha uma análise, **uma visão de mundo**

P4 Ah [ ] o **leitor crítico, né**

P5 **Leitor de mundo**

P6 Um **leitor crítico**

Nota- se que a criticidade aparece na materialidade de três paráfrases: P2, P4 e P6. É como se professor “soubesse” aonde ele quer chegar com seus alunos, mas não sabe construir isso em sala de aula. Há um abismo entre a imagem do aluno que ele gostaria de ter com a imagem do aluno que ele tem na escola. E esse abismo é incontornável, já que, na visão do professor, esse aluno está sempre aquém do idealizado. Não entende que o sujeito-leitor é conduzido pela relação que construiu com os textos, ao longo do tempo, e que ele tem uma história de leitura que precisa ser observada e compreendida. Desse modo, entendemos que o processo de leitura do aluno está ligado a fatores sócio-históricos e o professor, quando designa a referência leitor com a predicação “crítica”, sustenta essa designação no interdiscurso sob a forma de pré-construídos.

Encontramos, na formulação acima, uma marca que deflagra a imagem do aluno que não existe, inalcançável, que só é encontrado no plano das ideias, sem que haja um trabalho em sala de aula para que isso aconteça, sem que haja momento de reflexão sobre o texto: “[...] que seja aquele aluno que a gente sonha como protagonista.”

Encontramos nesse enunciado, mais uma vez, o sentido de leitura relacionado ao gênero textual. Ainda nesse fragmento, o mesmo locutor afirma que gostaria de formar: “Um leitor que **pudesse** fazer essa abstração, fazer essa relação com o mundo, um leitor que **pudesse** ler o que está do lado, o que vai além da página, o que está nas entrelinhas, o leitor que **pudesse** sair disso”. Neste trecho observamos que o professor sabe quais habilidades o leitor deve desenvolver para alcançar o nível da leitura compreensiva. Aprender a ler é mais do que decodificar, a tarefa não pode restringir-se a repetição do discurso do professor ou exigir que a ideia do aluno se aproxime ao máximo do pensamento do professor.

Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos. Isso mostra como a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente. ORLANDI (2000, p.11)

Ainda para a autora (idem), a relação dos professores e dos alunos acontece através de uma relação de forças e, dessa forma, os sentidos são determinados pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que emitem e o leem). Portanto, os sentidos só serão legitimados pelo professor, que possui uma determinada formação ideológica e discursiva, produzindo, assim, suas leituras que, posteriormente, serão reproduzidas pelos alunos.

Ninguém lê num texto o que quer, do jeito que quer e para qualquer um. Tanto quanto a formulação (emissão), a leitura (compreensão) também é regulada. No entanto ler, é saber que o sentido pode ser outro. Dessa forma, só a referência à história permite que se diga, de uma leitura, se ela compreendeu menos ou mais do que “devia”. Porque, sem dúvida, na multiplicidade de sentidos possíveis atribuíveis a um texto - Rimbaud diz que todo texto pode significar tudo-, há uma determinação histórica que faz com que só alguns sentidos sejam “lidos” e outros não. (ORLANDI, 2000, p.12)

Outro fragmento que mostra a relação de forças que existe entre aluno e professor é o seguinte:

**SDM.1.3:** “Um leitor crítico. Muita gente acha que quando **a gente** está... está formando aula, tem essa ideia, hoje, que a gente quer doutrinar. Não é questão de doutrinar. **Ninguém quer que os alunos concordem *ipsis litteris***, pelo contrário, **ele tem que discordar, ele tem que te colocar contra a parede**. Mas, colocar contra a parede de uma forma que ele entenda que pra argumentar contra você, ele precisa... contra não, melhor dizendo, de maneira contrária a tua ideia, ele tem que **estar munido de elementos plausíveis**, né [...]”

Na formulação acima, em primeiro lugar, há uma tensão no momento em que o professor dirige-se ao aluno, novamente, há o uso dos pronomes “eles” (alunos) e “a gente” (professores), já descritos neste procedimento de análise como efeito de universalização, ao mesmo tempo que irrompe uma divisão entre duas posições-sujeito existentes na sala de aula. Depois, aparece a expressão “muita gente acha [...] que a gente quer “doutrinar”. A forma verbal “doutrinar” ligada à formação discursiva da igreja: catequizar, instruir, etc. Marcando fortemente a formação ideológica na qual o professor é o detentor do saber, mas, logo adiante, o locutor anuncia que não quer doutrinar e explica o que seria esse movimento, doutrinar: “*Ninguém quer que o alunos concordem ipsis litteris*”, e aí ele abre a possibilidade de o aluno discordar do professor, sugerindo que, quando o aluno age dessa forma, coloca o professor *contra a parede*, uma expressão popular usada para indicar uma situação desconfortável, na qual o professor sente-se acuado pelo aluno. Por fim, afirma:

ele entenda que pra argumentar contra você, ele precisa... contra não, melhor dizendo, de maneira contrária a tua ideia, ele tem que **estar munido de elementos plausíveis**, né [...]”

Notamos, neste trecho, que o professor até possibilita que o aluno atribua outros sentidos e realize seu gesto de leitura desde que o mesmo, esteja “munido de elementos plausíveis”. Ou seja, é necessário que, numa luta, num confronto, numa relação de forças o aluno tenha o mesmo preparo (munido = armado = preparado = conhecimento) de um professor para debater e refletir sobre outras leituras possíveis num texto. Reformulação do sentido, incisa, jogo metafórico

Das sequências discursivas do segundo recorte foi construída o conjunto de sequências parafrásticas relacionadas às habilidades que caracterizam um “leitor ideal” nas perspectiva do professor:

P1 que **passasse** por vários gêneros textuais

P2 que **pudesse fazer** essa abstração, **fazer** essa relação com o mundo

P3 que **pudesse ler** o que está do lado, o que **vai além** da página, o que está nas entrelinhas

P4 que ele **pudesse se posicionar** diante do que ele está lendo

P5 que ele **pudesse propor** mudança, que ele **pudesse levar** adiante essa mudança

P6 que **conseguem compreender** o que estão lendo, **independentemente**, do tipo de texto.

P7 que **não seja** imediatista e que **pensem**

P8 que **tenha** uma análise, uma visão de mundo

P9 que **tenha** iniciativa,

P10 que **seja** aquele aluno que a gente sonha como protagonista

P11 que **vê** o mundo; que **lê** o mundo,

P12 que **interpreta** as mensagens, a mídia.

P13 que **questiona**

P14 que **suspeita** que há outras possibilidades de leitura

P15 que **sabe procurar** fontes diferentes de informação

P16 que **consiga estabelecer** esses critérios de comparação

P17 que **consiga** pegar uma mesma notícia [...] tirar suas próprias conclusões e saber conversar

P18 que não que só leia, mas também que **reflita**

P19 que **questione** aquilo que ele está vendo e não só como certo ou errado

P20 que **amplie**, que faça um círculo mesmo de pontos de vista

P21 que **discorda**

P22 que **te coloque contra a parede**

P23 que ele **entenda** que pra argumentar **contra você** [...] ele **tem que estar munido** de elementos plausíveis

Essas sequências parafrásticas podem ser divididas em dois grupos: o primeiro constitui-se das seis primeiras e o segundo, pelas outras dezessete seguintes. No primeiro grupo de paráfrases é usado o sistema de verbos no pretérito imperfeito do subjuntivo e o segundo usa verbos do presente do subjuntivo. Tanto o presente quanto o imperfeito do subjuntivo são usados nas construções em que se expressa a ideia de condição de desejo.

Nesse recorte a maior parte dos verbos estão no modo subjuntivo. Esse modo verbal é o modo da incerteza da ação, ou seja, todas as habilidades elencadas pelos professores são, assim, dadas como incerteza de realização. E se todas essas habilidades elencadas pelos professores não se concretizarem, a escola não será culpada, pois está fazendo o seu papel, já que os professores apresentam seus desejos de formar seus alunos críticos. Nessa perspectiva, também, é possível perceber as relações hierarquizadas e o apagamento do sujeito (aluno).

Isto porque é nessa instância-mais determinada pela representação social- que mais se exerce a injunção a um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito por aquilo que diz. É da representação do sujeito como autor que mais se cobra sua ilusão de ser origem e fonte de seu discurso. É nessa função que sua relação com a linguagem está mais sujeita ao controle social. (ORLANDI, 2000, p.78)

Podemos relacionar esses dizeres ao interdiscurso, que disponibiliza dizeres que vão afetar a maneira de como o sujeito significa uma situação, já que todo discurso constitui-se de uma memória e do esquecimento do que já foi dito, que ainda continua abastecendo os discursos atuais, produzindo efeitos interpelados pela ideologia e o inconsciente.

Para Orlandi (2009a), a memória em relação ao discurso é tratada como interdiscurso ou seja, é o que chamamos de saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra.

#### 4.2.2 Imagem do leitor para o aluno

##### *Alunos do Ensino Fundamental I*

**SDI.2.1:** “[...] ele **tem uma boa leitura**, ele **foca nas coisas** que as pessoas falam e meio que **escreve com uma letra linda**, maravilhosa [...], **textos e essas coisas**. Eu **acho que não precisa estar lendo sempre, mas... tipo, dez minutos, por dia**, lendo, eu acho que está bom [...]”

**SDI.2.2:** “[...] ele fala umas palavras mais difíceis, porque ele lê bastante e ele tem uma... uma letra melhor, e que... ele escreve melhor as frases, as hist/, as escritas. [...] Ele também lê bastante, um livro bom, não um livro que só tem imagens, muitas imagens e pouco texto.”

**SDI.2.3** “[...] lê várias coisas, ele também escreve coisas [...] ela não pega um livro vendo pela capa, ela vê quando ela abre...ela vê... ela se inspira [...]”

### *Alunos do Ensino Fundamental II*

**SDII.2.1:** “É aquele que lê o texto, mas ele também consegue interpretar aquilo que ele tá lendo, independente da opinião que ele tenha sobre o texto, mas desde que ele interprete, da maneira... que ele veja, do seu ponto de vista, ele está sendo um leitor.”

**SDII.2.2:** “[...] a imaginação é mais profunda [...] Eu estudo todo dia, toda hora, então, não tenho tempo pra ler, assim... mas quando eu pego livro pra ler, aí pego dois [...]”

**SDII.2.3** “É uma pessoa que entende o mundo, mas olhando de outras formas [...] eu posso ver uma mesa aqui, mas assim, se eu não leio, eu só vejo, simplesmente uma mesa, mas se eu leio, eu posso saber pra que ela serve, o que ela faz, pra que ela é útil [...] leitor é uma pessoa que sabe ver o mundo de várias formas, interpretar as coisas diferente [...] não apenas lendo, mas também interpretando pela música, dança, filme, por tudo [...] o aluno só passa a ser leitor quando ele passa a entender o mundo, vendo de outras formas [...] independentemente do modo apresentado.”

### *Alunos do Ensino Médio*

**SDM.2.1:** “Ler algo que valha a pena, sabe, ler uma crítica, ler uma história real, não só ficar na ficção [...] ter uma leitura variada [...] não ler o tempo todo, mas saber o que você está lendo, saber o conteúdo, saber a crítica, a mensagem que passa [...]”

**SDM.2.2:** “Tem um diálogo... um diálogo melhor, o raciocínio [...] é mais inteligente, a forma da escrita também [...] transparece o quê ele... o quê o professor pede [...] ele explica com transparência.”

**SDM.2.3:** “[...] leitor que expande a mente, que tem imaginação [...] quem lê, entende com certeza, aprende também. Quem não lê, fica naquela coisa, meio assim... não consegue explicar, não consegue entender [...] na leitura tem algumas palavras que nem eu sei, eu podia saber lendo. Quem lê, está um passo a mais.”

A partir das sequências discursivas que integram esse recorte formamos o conjunto de paráfrases da imagem do leitor para os alunos. As regularidades encontradas nessas sequências parafrásticas são de diversas ordens de sentidos para caracterizar o leitor. Nossa análise distinguiu sete ordens diferentes de características de leitor, conforme o quadro abaixo:

Quadro 2: Regularidades sobre a imagem do leitor

SENTIDOS QUE SE DISPUTAM	REGULARIDADES SOBRE A IMAGEM DO LEITOR
<b>Letra</b>	escreve com uma <b>letra linda</b> ele tem uma... uma <b>letra melhor</b>
<b>Escrita</b>	ele <b>escreve melhor as frases</b> , as hist/, as escritas lê várias coisas, ele também <b>escreve coisas</b> é mais inteligente, <b>a forma da escrita</b> também [...] <b>transparece o quê ele</b>
<b>Fala/oralidade</b>	ele <b>fala umas palavras mais difíceis</b> , porque ele lê bastante tem um diálogo... <b>um diálogo melhor</b> , o raciocínio o quê o professor pede [...] <b>ele explica com transparência</b>
<b>Atenção</b>	Ele <b>foca nas coisas</b> que as pessoas falam
<b>Seleção do tipo de texto:</b>	<b>não pega</b> um livro vendo <b>pela capa</b> ler algo que <b>valha a pena</b> ler uma <b>crítica</b> ler uma <b>história real</b> , <b>não só ficar na ficção</b> ter uma <b>leitura variada</b>
<b>Leitura/quantidade</b>	<b>não ler o tempo todo</b> acho que <b>não precisa estar lendo sempre</b> , mas... tipo, <b>dez minutos</b> , por dia ele também <b>lê bastante</b> , um livro bom, não um livro que só tem imagens, muitas imagens e pouco texto
<b>Leitura/interpretação</b>	lê o texto, mas ele também <b>consegue interpretar</b> aquilo que ele tá lendo a <b>imaginação</b> é mais <b>profunda</b> é uma pessoa que <b>entende o mundo</b> , mas <b>olhando de outras formas</b> <b>saber</b> o que você <b>está lendo</b> , saber o <b>conteúdo</b> , saber a <b>crítica</b> , a <b>mensagem</b> leitor que <b>expande a mente</b> , que tem <b>imaginação</b> quem lê, <b>entende com certeza</b> , <b>aprende</b> também quem lê, <b>está um passo a mais</b>

Os locutores apresentaram inúmeras características do leitor relacionado com a leitura, tipo de texto, atenção, fala, escrita e letra e, assim, atribuíram vários sentidos já legitimados pela escola à imagem do leitor. Dessa forma, podemos, novamente, retomar o conceito de interdiscurso, no qual as marcas linguísticas denotam pré-construídos já existentes que sustentam os atuais sentidos.

Nas oito primeiras paráfrases da imagem do leitor para o aluno, o sentido de leitura está relacionado à letra, escrita e fala. O que é ter uma boa leitura? Para a escola, provavelmente, é a fluência; aquela que tem foco e que não se dispersa; que quem lê escreve com uma letra bonita; não precisa estar lendo sempre, mas dez minutos por dia, etc. Esses dizeres que se textualizam cotidianamente é a materialização do discurso do professor, portanto, pedagógico. Essa repetição é o limite do efeito papagaio, que não dá nem para falar na primeira pessoa; tem que falar na terceira.

Do ponto de vista geral, novamente, a marca dos pronomes se faz muito forte e é essa marca que exploramos para sustentar nossa interpretação. Quando o aluno enuncia é ele falando sobre uma imagem do leitor para o aluno, empregando o pronome pessoal “ele”. Essa marca é bastante importante e significativa, porque é a própria materialização de que jamais esse “ele” será o “eu” enunciante.

Colocando essas textualidades em relação com as que os professores discursivizaram, retoma-se o enorme abismo apontado pelo professor entre o leitor que ele quer e o leitor que ele tem cujo fosso está absolutamente materializado nas enunciações dos alunos. Esse leitor idealizado pelo professor, que interpreta, que pensa, que compreende, que questiona, que entenda, que reflita, que discorde, que se posicione, que leia o não-dito e que faça relações “não sou eu!”, isto é, não é esse aluno que aqui textualiza. A única vez que aparece o “eu” é um “eu” que “não tenho tempo”; um “eu “que não pode ler todo dia. É nesse lugar da “impossibilidade” que aparece o “eu”, que é o lugar do leitor real.

**SDII.2.2:** “[...] **a imaginação é mais profunda** [...] Eu estudo todo dia, toda hora, então, não tenho tempo pra ler, assim... mas quando eu pego livro pra ler, aí pego dois [...]”

A contradição também funciona nesse enunciado. Se o enunciador estuda todo dia e toda hora, como não tem tempo para ler? Nesse caso, o ler está funcionando para determinada materialidade, como supostamente textos literários, e não para outras, como textos científicos e acadêmicos, com os quais só estuda.

**SDII.2.3** “**É uma pessoa que entende o mundo, mas olhando de outras formas** [...] eu posso ver uma mesa aqui, mas assim, se eu não leio, eu só vejo, simplesmente uma mesa, mas se eu leio, eu posso saber pra que ela serve, o que ela faz, pra que ela é útil [...] **leitor é uma pessoa que sabe ver o mundo de várias formas, interpretar as coisas diferente** [...] **não apenas lendo, mas também interpretando pela música, dança, filme, por tudo** [...] o aluno só passa a ser leitor **quando ele passa a entender o mundo, vendo de outras formas** [...] independentemente do modo apresentado.”

Assim como a sequência, **SDII.2.2**, na sequência acima, também há a marca da equivocidade, da contradição. Nela aparece tanto a leitura enquanto sinônimo de entendimento quanto a leitura sendo contraposta ao entendimento. O locutor desse enunciado é uma pessoa que entende o mundo, então, aqui, tem-se “a leitura enquanto entendimento, mas olhando de outras formas”. A leitura, para ele, é sentido forte de leitura, e contraditoriamente o que ele vai dizer “não apenas lendo, mas também interpretando”. Então, é isso e aquilo ao mesmo tempo. Esse funcionamento discursivo é o que Pêcheux mostra que é o lugar da contradição: a leitura é sinônimo de entendimento e a leitura é contraposta ao entendimento. E quando é que entra

“mas também interpretando”? Quando o objeto não é um texto gráfico. A textualização SDII.2.2 distingue-se das demais, pois em momento nenhum seu enunciador relaciona leitura a ponto de vista e de opinião.

Outra ambiguidade e equívocidade desse enunciado encontra-se na sub-recorte, abaixo:

[...] se eu leio, eu posso saber pra que ela serve, o que ela faz, pra que ela é útil [...] **leitor é uma pessoa que sabe ver o mundo de várias formas, interpretar as coisas diferente** [...] **não apenas lendo, mas também interpretando** pela música, dança, filme, por tudo [...].

o qual também aponta para contradição na relação entre um arquivo institucional, legitimado, e o deslizamento de sentido “Ler é saber, ler não é interpretar, não apenas mas também”. As estruturas argumentativas **não, apenas e também** funcionam no discurso. Assim, tanto ler é saber, quanto ler não é interpretar, no sentido daquela divisão que tem relação com a materialidade, isto é, se se trata de uma materialidade verbal ou não verbal.

Sobre isso, Orlandi (2000, p.38) afirma:

O aluno traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua relação com todas as formas de linguagem. A escola, no entanto, evita, escrupulosamente, incluir em sua reflexão metodológica e em sua prática pedagógica a consideração de outras formas de linguagem que a verbal e, no âmbito dessa, dá mais valor à escrita que à oralidade. Isso representa a expressão do maniqueísmo escolar, que vê em outras formas de linguagem sua manifestação rebaixada. Não se trata da capacidade de compreensão do aluno e, no interior desta, da sua capacidade de compreender textos escritos.

O locutor atribui à leitura a historicidade que constitui o processo de leitura no nível da compreensão e também aponta as linguagens não-verbais como fatores importantes para que esse locutor possa ler, interpretar e compreender os sentidos já postos e legitimados pelo meio social em que vive.

#### **4.3 Eixo C – As Formações Imaginárias: imagens de si e do outro**

O objetivo desse eixo é compreender o funcionamento das formações imaginárias nos processos de significação sobre leitura e leitor produzida por professores e alunos, em condições discursivas de entrevistas. Dessa discursivização, fizemos quatro recortes para análise: imagem do professor pelo professor; imagem do aluno pelo professor; imagem do aluno pelo aluno; imagem do professor pelo aluno. Retomamos a figura sobre as formações imaginárias, já apresentado neste trabalho para discorrermos sobre o jogo imaginário decorrente das enunciações em análise.



Figura 1: Formações Imaginárias

Expressão que designa as formações imaginárias	Significação da expressão	Questão implícita cuja “resposta” subentende a formação imaginária correspondente
IA(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em A	Quem sou eu para lhe falar assim?
IA(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em A	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
IB(B)	Imagem do lugar de B para o sujeito colocado em B	Quem sou eu para que ele me fale assim?
IB(A)	Imagem do lugar de A para o sujeito colocado em B	Quem é ele para que me fale assim?

Fonte: PÊCHEUX, M. (1990).

### 4.3.1 Imagens projetadas no processo discursivo dos professores e alunos

Para fazermos as projeções das formações imaginárias das instâncias enunciativas, de si e do outro esboçamos, aqui, a significação da expressão dessas imagens, projetadas pelas condições de produção específicas do processo discursivo que gerou o *corpus*, seguindo as designações de Pêcheux (1990, p. 83). A descrição desse jogo de imagens presente nas entrevistas está sustentada nas textualizações das próprias instâncias enunciativas, das quais foram recortados trechos para serem colocados em relação a.

#### 4.3.1.1 Imagem do professor pelo professor

Começamos a descrever o jogo imaginário pela expressão que designa a **IA(A)**, ou seja, a imagem do lugar do **professor** pelo próprio **professor** que, no dizer de Pêcheux é “Quem sou eu para lhe falar assim?”.

##### *Professores do Ensino Fundamental I*

**SDI.1.1:** “[...] eu percebo muito isso, é:: colegas ou mesmo a gente... nós dentro... quando **não passa por processo de formação mais crítico é:: cumprimos obrigação** [...] Então, ele (estado) cerceia professor de todas as formas pra trabalhar o currículo. É::: **muito difícil o professor sair disso**, porque é fácil pra ele, ele pega, ele abre o livro, manda o aluno abrir o caderninho e reproduz o que está ali. [...] O sistema é muito bem elaborado pra cercear a nossa prática [...]Então, muito... uma parte muito grande da formação fica de fora do currículo que só quer formar aquele cidadão funcional, prático, ágil, ali nesse mundo; que vem, nesse mundinho, pra servir a escola pública [...]”

##### *Professores do Ensino Médio*

**SDM.1.1:** “[...] **uma pessoa que só segue um tipo de veículo de informação, ele não consegue ensinar** pro aluno a importância desse, dessa diversificação dos... do... do... **da mídia**, em termos

de **diferentes pontos de vista** [...] **Eu** acho que isso **vai muito da formação de cada professor**. Infelizmente, a gente tem formações e formações, principalmente, em Língua Portuguesa, entre outras disciplinas da área de humanas. A gente tem **formações melhores e formações piores**, então, eu acho que **depende muito do trabalho que você faz, mas depende muito mais do repertório que o aluno, que o professor carrega pra dentro da sala de aula**. Então, **é...o professor que tem opinião de senso comum ele não vai fazer o aluno dele pensar além disso** [...] **tudo depende da formação**, porque um professor que não tem conhecimento de um determinado texto, que pode ampliar essa visão de senso comum do aluno, ele não vai levar esse texto pra sala de aula [...]"

**SDM.1.2:** “[...] E, **na verdade você vê, que quem está com o discurso muito prontinho, na maioria das vezes, não tem um estudo, não tem uma base, uma leitura. Seja ele, um intelectual acadêmico ou um intelectual orgânico, não tem muita formação**”

Para fazer o trabalho de colocar os recortes em relação uns com os outros, primeiramente, fomos procurar as regularidades que nessas discursivizações. Encontramos dois tipos de regularidades sobre dois referentes que se relacionam entre si: a formação e a prática docente, as quais são apresentadas abaixo, separadamente. Para apresentar tais regularidades, fizemos sub-recortes e destes formulamos paradigmas parafrásticos.

Sobre a imagem da formação docente pelo professor deparamos com as seguintes regularidades:

Regularidades sobre a imagem da formação docente:

**SDI.1.1:** “[...] eu percebo muito isso, é::: colegas ou mesmo a gente... nós dentro... quando **não passa por processo de formação mais crítico é::: cumprimos obrigação** [...] É::: **muito difícil o professor sair disso**, porque é fácil pra ele, ele pega, ele abre o livro, manda o aluno abrir o caderninho e reproduz o que está ali. [...] Então, muito... uma parte muito grande da formação fica de fora do currículo que só quer formar aquele cidadão funcional, prático, ágil, ali nesse mundo; **que vem, nesse mundinho, pra servir a escola pública**.

**SDM.1.1:** Eu acho que isso **vai muito da formação de cada professor**. Infelizmente, a gente tem formações e formações, principalmente, em Língua Portuguesa, entre outras disciplinas da área de humanas. A gente tem **formações melhores e formações piores**, então, eu acho que **depende muito do trabalho que você faz, mas depende muito mais do repertório que o aluno, que o professor carrega pra dentro da sala de aula**. Então, **é... o professor que tem opinião de senso comum ele não vai fazer o aluno dele pensar além disso** [...] **tudo depende da formação**, porque um professor que não tem conhecimento de um determinado texto, que pode ampliar essa visão de senso comum do aluno, ele não vai levar esse texto pra sala de aula [...]"

**SDM.1.2:** E, **na verdade você vê, que quem está com o discurso muito prontinho, na maioria das vezes, não tem um estudo, não tem uma base, uma leitura. Seja ele, um intelectual acadêmico ou um intelectual orgânico, não tem muita formação.**”

Desses três sub-recortes, fizemos as seguintes parafrases:

P1 quando não passa por processo de formação mais crítico é::: cumprimos obrigação

P2 uma parte muito grande **da formação fica de fora do currículo que só quer formar aquele cidadão funcional**

P3 Eu acho que isso **vai muito da formação de cada professor**

P4 **A gente tem formações melhores e formações piores**

P5 **o professor que tem opinião de senso comum** ele não vai fazer o aluno dele pensar além disso [...] **tudo depende da formação**

P6 quem está com o discurso muito prontinho, na maioria das vezes, **não tem um estudo, não tem uma base, uma leitura.**

P7 **Seja ele, um intelectual acadêmico ou um intelectual orgânico, não tem muita formação”**

Para os professores, a formação docente é um dos fatores que determinam a prática docente. Em seus imaginários, há dois tipos de formações, no que se refere aos aspectos qualitativos: as melhores e as piores. Nas enunciações dos professores não é apresentado o perfil do professor que teve boa formação. Às formações do segundo tipo enquadram-se aquelas que formam professores com determinado perfil: aquele que cumpre obrigação; forma cidadão funcional; tem opinião do senso comum; não tem estudo; não tem uma base; não tem leitura; não tem muita formação. A partir desse perfil, podemos projetar a imagem que o professor tem do outro professor: um professor despreparado para a docência.

Relacionando essa imagem com a leitura, que é o objeto discursivo deste trabalho, o professor não tem preparo para ensinar leitura, cuja aprendizagem deve, segundo Orlandi (2012b, p. 61), “fazer funcionar a inscrição do sujeito nas redes de significantes”. Para essa autora (2000, p. 116), esse ensino resulta na compreensão que “[...] supõe uma relação com a cultura, com a história, com o social e com a linguagem, que é atravessada pela reflexão e pela crítica”. A imagem do professor projetada do lugar do professor é a de um professor que não consegue propiciar condições para que seus alunos produzam a compreensão.

Ainda sobre a imagem do professor para o professor, elaboramos um outro conjunto de paráfrases, com deslizamento de sentido:

**Paráfrase da formação docente com deslizamento:**

Tudo depende da formação do professor

das políticas públicas de formação de professor

da universidade que forma professores  
da estrutura dos cursos de licenciaturas

Ao atualizar o sentido para outras possibilidades, podemos concluir que há uma participação passiva do professor na requalificação do ensino. Para dizer que “tudo depende da formação do professor”, o professor silencia outros dizeres como, por exemplo, o de que ele não é o responsável pela ausência de ensino da leitura, e nem pela formação do leitor, cujo lugar dessa figura, segundo os estudos de Souza (2003), está vazio na escola.

Quanto às regularidades sobre a imagem da prática docente, foram feitos dois recortes.

**SDI.1.1:** “Então, ele (estado) cerceia o professor de todas as formas pra trabalhar o currículo [...] O sistema é muito bem elaborado pra cercear a nossa prática [...]”

**SDM.1.1:** “[...] uma pessoa que só segue um tipo de veículo de informação, ele não consegue ensinar pro aluno a importância desse, dessa diversificação dos... do... do... da mídia, em termos de diferentes pontos de vista [...]”

Desses recortes, foi montado um conjunto de paráfrases, tendo como base a relação entre as palavras: sobre o professor limitado pelo Estado.

Paráfrases sobre a imagem o professor limitado pelo Estado

P1 Então, ele (estado) **cerceia o professor** de todas as formas pra trabalhar o **currículo**

P2 O sistema é muito **bem elaborado pra** **cercear a nossa prática**

P3 uma **pessoa que só segue um tipo de veículo** de informação, ele **não consegue ensinar**

Outra imagem relacionada ao professor que o próprio professor projeta é a de um professor cerceado pelo Estado, tanto no modo como trabalhar as disciplinas que integram o currículo, como nos materiais didáticos padronizados e disponibilizados para o ensino, nos diferentes níveis de ensino. A partir desta, outras séries de formações imaginárias do lugar do professor para o professor atribuem-se cada um a si e ao outro também. Como o professor imagina-se cerceado pelo Estado, constrói a imagem de um professor coagido pelo sistema que lhe limita profissionalmente, pela imposição de uso de materiais de ensino produzido por ele, cujos dizeres são sustentados pelos já-ditos.

A respeito dessa imagem de um professor submisso às ordens das políticas públicas, buscamos a resposta em Pfeiffer (2003) que, sem desconsiderar os problemas do/no sistema educacional por que passam pela ordem dos aspectos políticos, administrativos, econômicos e ideológicos, aponta para a necessária tomada de decisão política do professor.

Mas que não caiamos também no discurso do Estado falido, descontrolado e portanto no “sem-jeitismo”. Acreditamos que cabe aos professores que estão, no seu dia a dia, tendo que lidar com uma série de problemas que não dizem respeito diretamente à prática da sala de aula, assumirem-se como sujeito capazes de agir, refletir, elaborar, não se apagando sob a voz de uma ciência de cunho acadêmico que se coloca como a que tem o direito à interpretação. Seremos todos irreverentes e, como quem não quer nada, seremos sujeitos-leitores intérpretes e não apenas escreventes! (PFEIFFER, 2003 p.104)

Os enunciados desse conjunto de paráfrases são sustentados por “experiências passadas, de ditaduras, de governos autoritários” (ORLANDI, 2009<sup>a</sup>, p. 31) neles presentificados. A sustentação do dizer pelo interdiscurso é explicada por Orlandi (2009<sup>a</sup>, p. 32) da seguinte maneira:

[...] alguma coisa mais forte – que vem pela história, que não pede licença, que vem pela memória, pelas filiações de sentidos constituídos em outros dizeres, em muitas outras vozes, no jogo da língua que vai-se historicizando aqui e ali, indiferentemente, mas marcada pela ideologia e pelas posições relativas ao poder – trazem sua materialidade os efeitos que atingem esses sujeitos apesar de suas vontades. O dizer não é propriedade particular. As palavras não são só nossas. Elas significam pela história e pela língua. O que é dito em outro lugar também significam nas “nossas” palavras.

#### 4.3.1.2 Imagem do aluno pelo professor

Nossos gestos de interpretação, agora, levam à descrição da **I<sub>A</sub>(B)**, ou seja, a imagem do lugar do **aluno** pelo **professor** que, segundo Pêcheux, é “Quem é ele para que eu lhe fale assim?”

##### *Professores do Ensino Fundamental I*

**SDI.2.1:** “[...] leitura de mundo é mais complexo pra eles [...] Interpretação que eu percebo ela é mais direta, enfim, fazer leitura nas entrelinhas precisa de um trabalho [...] pode pensar que não, mas crianças com dez anos tem posicionamento.”

**SDI.2.2** “[...] com falha na interpretação de texto, mas eles são leitores fluentes, mas o que falta é a interpretação.”

**SDI.2.3:** “[Falta criticidade [...] a criticidade, não tem, não tem uma visão assim, crítica, é uma coisa muito simplicista [...] a criticidade deles está muito fraca, muito. Falta leitura, falta assistir um jornal, falta assim... é ler, mas ler com dedicação, não só ler por ler, só ver as letrinhas [...]”

está faltando a **críticidade**, está faltando **entendimento**, **eles estão reproduzindo discursos** [...] não procura saber além, **não procura** saber o motivo, **não está tendo** críticidade [...] Então, está **faltando** isso, **entender** pra dar a sua opinião [...]"

### *Professores do Ensino Médio*

**SDM.2.1:** “[...] **ele não tem** um nível de::: um **nível de profundidade**, é:::, **nem médio**. **Eu acho que ele é tão raso** quanto um... uma pessoa que faz **uma leitura de uma manchete, sem nem ter lido a notícia** [...] **além de não ter, não ter nada em termos de profundidade, é uma leitura**, talvez, de **decodificação**, mesmo. **É, ela é tão rasa quanto o de um aluno que está começando a aprender a ler.**”

**SDM.2.3:** “**Ele está chegando com uma defasagem bem grande** [...] **ele está chegando mal com as expectativas do leitor do oitavo ano, né**. Ele... ele confunde muito [...] mal consegue tirar a **ideia central do texto** [...] **Ele não consegue compreender** [...] o autor teve que se embasar ali, em várias ideias e em outros subtextos, **eles não conseguem enxergar esses subtextos** [...] **Eles não conseguem** arrancar muito fora do superficial.”

Nos enunciados acima, como próprio dos processos discursivos, segundo Pêcheux (1990), ocorre um jogo de imagens dos sujeitos. Como essa designação **I<sub>A</sub>(B)** descreve a imagem de A para B, recortamos as textualizações de professores por meio das quais vai se construindo o perfil do aluno leitor real. Essas imagens de B (aluno) e sua relação com a leitura para A (professores) são resultantes do jogo discursivo entre A e pesquisadora.

Para o delineamento do perfil desse aluno leitor, fomos procurar, precisamente, as regularidades presentes nos enunciados no que se refere ao modo de leitura feita pelos alunos, a saber:

**P1 leitura de mundo é mais complexo** pra eles

**P2** mas eles **são leitores fluentes**, mas o **que falta é a interpretação**

**P3 ler com dedicação, não** só ler por ler, **só ver as letrinhas**

**P4** está **faltando a críticidade**, está **faltando entendimento**

**P5** eles **estão reproduzindo discursos**

**P6** Eu acho que **ele é tão raso** quanto um... uma pessoa que faz uma leitura de uma manchete, sem nem ter lido a notícia

**P7** além de não ter, não ter nada em termos de profundidade, **é uma leitura**, talvez, **de decodificação mesmo**.

**P8** **ela é tão rasa** quanto o de um aluno que **está começando a aprender a ler**

**P9** Ele está chegando com uma **defasagem bem grande**

P10 Ele (aluno do ensino médio) está chegando **mal com as expectativas do leitor do oitavo ano**, né.

P11 ele **confunde muito**

P12 **mal consegue tirar a ideia central** do texto

P13 Ele **não consegue compreender**

P14 eles **não conseguem enxergar esses subtópicos**

Esse paradigma parafrástico mostra a construção da imagem do leitor para o professor. É um leitor que não lê o mundo porque isso lhe é complexo; que é “fluente”, mas lhe falta interpretar; que lê por ler só as “letrinhas”, portanto, só decodifica; que não entende e que não é crítico; que reproduz discursos; que faz uma leitura rasa; que possui uma defasagem grande de conhecimento a qual lhe impede de atingir as expectativas de leitor em determinado ano escolar; que é confuso; que mal consegue “tirar” a ideia central do texto; que não consegue enxergar os textos que dialogam com o texto lido, enfim, que não sabe compreender.

Essa imagem de leitor está sustentada numa falta constitutiva, ou seja, na incompletude do aluno que, a cada nível de ensino que alcança, posteriormente, “ele está chegando com uma defasagem bem grande” (P9). As P2 e P4 são as que trazem a marca formal dessa falta constitutiva, reverbera nas demais: “não há gosto pela leitura; não consegue entender” etc. Desse modo, tudo aquilo que vem nesse lugar do negativo, naquilo que os alunos não podem, eles acabam não fazendo. E é essa falta constitutiva que estrutura o aluno como um ser incompleto; o aluno é, ao mesmo tempo, o mito do fracasso e de algo inalcançável.

A imagem de um aluno incompleto para o professor sustenta um sentido de que este é incapaz de ler como *intérprete*, ou seja, praticar sua própria leitura e, por conseguinte, incapaz de construir seu arquivo “[...] a fim de que os sentidos se historicizem e a língua passe a fazer sentido para o aluno. Este fica restrito a uma repetição mnemônica ou formal, sem que possa se inscrever no interdiscurso. Não é por acaso que os professores reclamam tanto da “cruza” de seus alunos” (PFEIFFER, 2003, p. 93). (Grifos da autora).

Ainda citando a mesma autora (2003, p. 103), “[...] enquanto os professores [...] continuarem a entender os alunos como sujeitos que não são passíveis de interpretar, de nada adiantarão novas técnicas e metodologias. O problema é ideológico e não metodológico”. (grifos da autora).

A materialidade a partir da qual formaram-se essas imagens aponta para o apagamento do sujeito-leitor, ou seja, não há leitor intérprete na escola. E quando o professor apaga esse sujeito,

Apaga-se assim as histórias anteriores de práticas de leitura constituidoras de outras modalidades de sujeito-leitor. Pensemos no indivíduo que, antes de ser submetido ao regime escolar de leitura, foi múltiplas vezes interpelado a ler uma infinidade de signos táteis visuais e sonoros espalhados no seu caminho. Pois bem, tais signos insistem em interferir na sala de aula por meio das janelas e dos corredores. Metaforicamente, essas passagens são condutos dos sentidos que invadem de outro lugar, comprometendo a fixação de um certo lugar de sujeito. (SOUZA, 2003, p. 136)

Não havendo esse sujeito leitor, “o lugar dessa figura está vazio e é o seu preenchimento mediante a relação dos textos com sua exterioridade, que fará emergir o perfil do leitor [...]”. A nossa hipótese é que, se há o apagamento do sujeito-leitor, há também o apagamento do sujeito-professor, aquele que o forma. Segundo Pfeiffer (2003), não é aberto o espaço de interpretação para os alunos [...] só é aberto o espaço para as repetições formais e empíricas.

#### 4.3.1.3 Imagem do aluno pelo o aluno

Continuando a descrição do jogo de imagens do processo discursivo em análise, descrevemos a designação das formações imaginárias da **I<sub>B</sub>(B)**, ou seja, a imagem do lugar do **aluno** pelo próprio **aluno** que, para Pêcheux, é “Quem sou eu para que ele me fale assim?”

Para tanto, fizemos dois recortes, quais sejam:

##### *Alunos do Ensino Fundamental I*

**SDI.4.1:** “[...] O aluno, principalmente, tem que prestar atenção no que o professor fala, pra ele saber o que está acontecendo no mundo afora, por causa, que se ele não saber ele vai ficar perguntando, só que as pessoas vão dar respostas diferentes e ele nunca vai saber a real...a real...verdade.”

##### *Alunos do Ensino Fundamental II*

**SDII.4.1:** “É a diferença de conhecimento. Cada um tem o seu conhecimento e quanto mais conhecimento você tem, você vai ter um ponto de vista diferente daquele que tem um conhecimento menor ou que seja ignorante. Então, assim, dependendo do seu conhecimento você vai ter um ponto de vista, uma crítica diferente [...]”

##### *Alunos do Ensino Médio*

**SDM.4.1:** “[...] Você vê pessoas preconceituosas, falando: “O aluno só veio pra comer, pra bagunçar!”. Sendo que vem aluno pra estudar e comer, porque, em casa ele não tem certeza se vai ter a janta. Então, ele come, na escola, aquela comida que é reforçada, que foi feita pra engordar, porque não tem aquela certeza da janta [...]”

A partir dos recortes acima, fizemos a sequência de paráfrases abaixo:



P1 tem que prestar atenção no que o professor fala

P2 saber o que está acontecendo no mundo a fora

P3 quanto mais conhecimento você tem, você vai ter um ponto de vista diferente daquele que tem um conhecimento menor ou que seja ignorante

P4 O aluno só veio pra comer, pra bagunçar!

P5 Sendo que vem aluno pra estudar e comer, porque, em casa ele não tem certeza se vai ter a janta. Ele come, na escola, aquela comida que é reforçada

Tais paráfrases ancoram a descrição da imagem que o aluno tem de si. É um aluno que necessariamente tem que prestar atenção no que o professor fala; saber o que está acontecendo no mundo; vai à escola para estudar, comer e bagunçar; classificação dos alunos em dois grupos: os que possuem conhecimento e os que são ignorantes.

Dessa descrição, cabe-nos interpretar que há uma divisão entre os próprios alunos, marcada pelo nível de conhecimento (os que têm conhecimento e os ignorantes), que disputam espaço dentro do ambiente escolar, sustentada pela diferença do ponto de vista, isto é, vai ser crítico. Essa divisão é um desdobramento de uma divisão mais ampla no interior da escola, já marcada alhures nas relações de força entre professor e aluno. Nesse sentido, o aluno que formulou o enunciado **SDII.4.1** sai do lugar de aluno para ocupar a posição discursiva do sujeito-professor, que divide a classe entre professor e aluno, marcada exaustivamente pelo uso dos pronomes “nós” e “a gente” para professor e “eles” para alunos.

Embora, neste espaço, não estejamos descrevendo a imagem do professor pelo aluno, um jogo imaginário que salta aos olhos, nesse processo discursivo, é o da imagem que o aluno faz do professor como fonte única do saber absoluto (“a real verdade”), por isso *tem que* prestar atenção ao que ele fala. Essa imagem do professor para o aluno é resultante de uma antecipação que ele faz em função da imagem de um aluno incapaz de interpretar que ele tem de si e, por essa razão, busca o sentido único que procede do professor, formando, assim, uma rede de imagens.

O imaginário faz necessariamente parte do funcionamento da linguagem. Ele é eficaz. Ele não brota do nada: assenta-se no modo como as relações sociais se inscrevem na história e são regidas em uma sociedade como a nossa, por relações de poder. A imagem que temos de um professor, por exemplo, não cai do céu. Ela se constitui nesse confronto do simbólico com o político, em processos que ligam discursos e instituições. (ORLANDI, 2009b, p.42)

#### 4.3.1.4 Imagem do professor pelo aluno

Finalmente, descrevemos a designação das formações imaginárias de  $I_B(A)$ , ou seja, a imagem do lugar do **professor** pelo **aluno** que, para Pêcheux, é “Quem é ele para que me fale assim?”

##### *Alunos do Ensino Fundamental I*

SDI.3.2: “[...] eu acho que eu tenho que falar a minha opinião, mas assim, eu tenho que falar dentro... do que a professora quer ouvir, dentro do tema. Porque se a professora está falando de leitura eu não posso falar de outra coisa. Eu acho assim, você vai falar sua opinião, mas... não precisa ter medo, assim, mas é a sua opinião que esteja dentro do tema [...] eu falei uma coisa que não era pra falar, ela estava falando de outro assunto, mas ela não falou nada [...] nem ficou brava [...]”

##### *Alunos do Ensino Fundamental II*

SDII.3.1: “[...] Alguns professores não consideram, porque, assim... tipo...a experiência, né, a bagagem de vida deles é muito maior do que a nossa. [...] o diretor de empresa... ele não vai ouvir uma pessoa que chegou agora, como se fosse um general recebendo a ordem de um soldado. Eu acho que eles não levam muito em conta o que a gente fala [...] Muitas coisas que a professora explica, ela explica meio por cima, porque, na verdade, a gente vai ver novamente no Ensino Médio [...] O professor, quando ele usa outros tipos de... de base... não seria a palavra base... certa, mas, sim... de matéria, como ele explica de diferentes maneiras, passar um filme ou passar um vídeo ou fazer a gente pesquisar algo... diferentes tipos de procedimentos, na aula, seria uma ótima coisa. Porque, na verdade, a gente aprende mais quando a gente tem que pesquisar, quando a gente tem que fazer algo por nós mesmos.”

SDII.3.2: “[...] geralmente, o professor fala que está errado [...] Tinha que colocar a situação da história, né, na gente.”

SDII.3.3: “O professor, mesmo sendo contra à minha ideia, contra, entre aspas...mas, o professor sempre pega, olha o meu lado, vê o que eu trago de bom, o que eu trago de ruim, não critica, sempre aceita [...] Tipo, eu acho que, independente do professor, até hoje, todos os professores que tive nunca me criticaram pelas minhas ideias e nunca me influenciaram a ter outras, só me falaram que o ideal é ter os dois pontos, positivo, negativo, ser crítico.”

##### *Alunos do Ensino Médio*

SDM.3.1: “[...] O aluno só porque não é interessado na matéria deles, veem o aluno...desculpe a linguagem, mas um aluno burro, um aluno que não vale a pena, que não vai pra frente [...] pra professora, eu posso ser um aluno ruim, mas isso não quer dizer que eu sou burra. [...] ele ignora o aluno, às vezes, acontece isso de ignorar o aluno... desconsidera, ou bota uma crítica, ou fala... ou mesmo que o aluno esteja certo ou meio certo perante a pergunta dele, ele fala assim: “Está tudo errado, não, não, não”. [...] Ele valoriza só a inteligência lógica e se não for aquela resposta exata... Às vezes, o aluno respondeu certo, só que da maneira dele e, como o professor quer aquele padrão, ele desconsidera a resposta, marca como errado e o aluno começa a se desmotivar [...] são alguns professores que aceitam, outros não; outros já descarta, fala que é bobeira o que eu estou pensando e que não é para aquela aula. Tem um professor que falou assim: “Ó, é legal o que você falou, mas, não aqui, não agora [...] Só que tem professor que quer que o aluno pense X coisa e tem professor que não, que ele aceita todas as opiniões, de todas as formas.”

SDM.3.2: “Procuro mais o meu ponto de vista, mas também existe... do professor querer que responda do jeito que ele quer [...] eles já meio que diminui a nota, porque fugiu, eles falam que fugiu do assunto, do sentido que ele pediu [...] Tem professor que vai estudar o que tá ali... cumpre

o roteiro dele ali, porque o quê tem que fazer, ele faz. Tem bastante, lá na minha escola, por exemplo, tem professor que não é aquilo ali, por exemplo, tá escrito tal coisa na apostila, ele vai dá a idéia dele que é contraditória do que tá ali.”

**SDM.3.3:** “Até aceitou a minha interpretação, mas falou que estava errado. Mas, teve um professor que falou assim: “Gostei, apesar de você ler e ter colocado o que você entendeu, mas não ser aquilo o certo...” [...] Eu gosto do professor que chega na sala, não que bota ordem. Mas, quando ela fala que vai falar sobre isso, isso e isso, sabe, que fala a realidade. Não aquele que chega e vai falar uma coisa que eu não vou levar pra minha vida [...] a sala quer se envolver, só que o professor chega lá e pô... desorientado, não sabe o que falar. Eu acho que...ler uma coisa legal ou falar uma coisa legal, eu gosto muito. Agora quando chega, sem motivos nenhum, falar só coisa que eu não vou entender [...] Agora tem professor que conversa sobre política, é legal [...] Eu acho que, primeiramente, eles tinham que falar a língua da nossa geração. Porque, poxa, chegar aqui e falar uma coisa que ninguém está interessado? [...] se eu fosse professor, eu chegaria na sala ealaria... não só que o jovem gostaria de ouvir, mas com base no que eu queria passar, com o tema que eu queria passar, entendeu. [...] Agora, as histórias deveriam ser da nossa geração, com algo a mais, pra gente se envolver [...] a professora mesmo passa umas perguntas pra responder lá, que não tem nada a ver. [...] Se o professor, fizesse o aluno participar da aula dele, seria mais legal, com uma conversa boa.”

Sobre a imagem do professor para o aluno, elaboramos, dos recortes acima, três conjuntos de paráfrases.

### 1º conjunto:

P1 eu tenho que falar dentro... do que a professora quer ouvir, dentro do tema

P2 se a professora está falando de leitura eu não posso falar de outra coisa.

P3 você vai falar sua opinião, mas... não precisa ter medo, assim, mas é a sua opinião que esteja dentro do tema

P4 eu falei uma coisa que não era pra falar, ela estava falando de outro assunto, mas ela não falou nada [...] nem ficou brava

P5 Até aceitou a minha interpretação, mas falou que estava errado

P6 Alguns professores não consideram

P7 eles não levam muito em conta o que a gente fala

P8 geralmente, o professor fala que está errado

P9 mas também existe... do professor querer que responda do jeito que ele quer

P10 ele ignora o aluno [...] desconsidera, ou bota uma crítica [...] mesmo que o aluno esteja certo ou meio certo perante a pergunta dele, ele fala assim: “Está tudo errado, não, não, não”.

P11 Ele valoriza só a inteligência lógica e se não for **aquela resposta exata...** Às vezes, o aluno respondeu certo, só que da maneira dele e, como o professor quer aquele padrão, ele desconsidera a resposta, marca como errado e o aluno começa a se desmotivar [...] são alguns professores que aceitam, outros não; outros já descarta, fala que é bobeira o que eu estou pensando e que não é para aquela aula. Tem um professor que falou assim: “Ó, é legal o que você falou, mas, não aqui, não agora [...]

P12 já aconteceu, mas ele não aceitou, na escola, por exemplo, eles já meio que diminui a nota, porque fugiu, eles falam que fugiu do assunto, do sentido que ele pediu

O jogo imaginário que se projeta nesse conjunto de paráfrase é o da imagem do professor regulador do sentido, que determina o que o aluno pode e não pode dizer. E o que ele pode dizer é: “tem que falar o que a professora quer ouvir”; “dentro do tema”; “não pode falar de outra coisa que não o tema”; “responda do jeito que ele quer”; “não consideram”; “não levam muito em conta”. O funcionamento dominante desse discurso é o autoritário por controlar o dizer pelo professor e as marcas formais que sustentam essa tipologia de discurso são: “eu tenho que”; “não posso falar”; “não precisa ter medo”; “falei uma coisa que não era pra falar”; “ela nem ficou brava”; “falou/fala que estava errado”; “ele ignora e desconsidera”; “bota uma crítica”; “fala que está tudo errado, não, não, não”; “ele desconsidera a resposta”; “marca como errado”; “alguns professores aceitam, outros descartam e falam que é bobeira”; “eles falam que fugiu do assunto/ sentido que pediu”.

Além destas, outra marca funciona nesse discurso é o operador argumentativo de escalaridade máxima “até”. O funcionamento discursivo da negação desse conjunto é sustentado pela regularidade excessiva da marca linguística “não”, própria do discurso autoritário, que não autoriza outros gestos de leitura. E nesse sentido estabelece conflito entre essas duas posições de sujeitos com formações discursivas antagônicas,

Abaixo, segue o segundo conjunto desse recorte:

## 2º conjunto

P1 Muitas coisas que a professora explica, ela **explica meio por cima**, porque, na verdade, a gente vai ver novamente no Ensino Médio

P2 **Só que tem professor que quer que o aluno pense X coisa e tem professor** que não, que ele aceita todas as opiniões, de todas as formas.

P3 O professor, **mesmo sendo contra à minha ideia, contra, entre aspas...mas**, o professor sempre pega, **olha o meu lado, vê o que eu trago de bom, o que eu trago de ruim**, não critica, **sempre aceita**. [...] Tipo, eu acho que, independente do professor, até hoje, todos os professores que tive nunca me criticaram pelas minhas ideias e **nunca me influenciaram** a ter outras, **só me falaram que o ideal é ter os dois pontos, positivo, negativo, ser crítico.**”

P4 Tem professor que vai estudar o que **tá ali... cumpre o roteiro dele ali, porque o quê tem que fazer, ele faz**. Tem bastante, lá na minha escola, por exemplo, tem professor que não é aquilo **ali**, por exemplo, **tá escrito tal coisa na apostila, ele vai dá a ideia dele** que é **contraditória** do que **tá ali.**”

P5 **a sala quer se envolver, só** que o professor chega lá e pô...**desorientado, não sabe o que falar**. Eu acho que... **ler uma coisa legal ou falar uma coisa legal, eu gosto muito**. Agora quando chega, **sem motivos nenhum, falar só coisa que eu não vou entender** [...] tem coisa que é passada **que não precisa**.

P6 O professor tem uma ideia legal, **seria legal ouvir a ideia dele** [...] às vezes **passa um texto na lousa e só**. [...] **a professora mesmo passa umas perguntas pra responder lá, que não tem nada a ver**.

A imagem do professor que se projeta ao aluno em seu processo enunciativo é a de um professor desorientado; que explica meio “por cima”; que trabalha só com a apostila; que cumpre o roteiro dele, fazendo o quê tem que fazer; fala coisa que o aluno não vai entender; passa um texto na lousa e só; não sabe o que falar; não fala “coisa” legal; não tem motivos para falar; fala coisa que não precisa; não trabalha com coisa legal; passa texto na lousa e só; passa perguntas que não tem nada ver pra responder; determina o que o aluno deve pensar; aceita todas as opiniões, de todas as formas. O aluno projeta uma imagem negativa do professor, da mesma forma que o professor projeta do aluno para si.

Na P2 o aluno classifica dois tipos de professores: o que determina o que o aluno deve pensar e o que aceita todas as opiniões, de todas as formas; o que apenas cumpre o roteiro dele. Temos aqui dois lados diametralmente opostos: um movimento que sai, portanto, de uma postura que não aceita o aluno interpretar, porque só legitima o que ele quer, para outra postura de aceitar “tudo”, de “todas as formas”. De uma forma singular (quer que o aluno pense X coisa) para o universal (tudo, de todas as formas). Nesse enunciado tem-se o processo de universalização do sentido funcionando, marcado pelas estruturas “tudo” e “todas as formas” e que, pelo trabalho da ideologia, produz efeito de continuidade como evidência, sem interrupção, apagando todas as contradições.

O mesmo funcionamento discursivo ocorre no enunciado “não critica, sempre aceita”, na P3, cuja marca “sempre” também produz o efeito do mito continuísta, bem como as expressões “nunca me criticaram e nunca me influenciaram”. A respeito destas últimas, pode-se capturar uma imagem do professor passivo, que passa incólume na sala de aula, sem provocar nenhuma transformação no aluno locutor do enunciado da P3.

### **3º conjunto**

P1 Eu gosto do professor que chega na sala, **não que bota ordem. Mas,** quando ela fala que vai falar sobre isso, isso e isso, sabe, **que fala a realidade. Não aquele que chega e vai falar uma coisa que eu não vou levar pra minha vida**

P2 **Agora tem professor que conversa sobre política, é legal [...]** Eu acho que, primeiramente, eles tinham que falar a língua da nossa geração. Porque, poxa, chegar aqui e falar uma coisa que ninguém está interessado? [...] se eu fosse professor, eu chegaria na sala e falaria... não só que o jovem gostaria de ouvir, mas com base no que eu queria passar, com o tema que eu queria passar, entendeu. Para as pessoas e para os alunos se envolverem mais

P3 Se o professor **fizesse o aluno participar da aula dele seria mais legal, com uma conversa boa.**

P4 **a bagagem de vida deles é muito maior do que a nossa.**

Nos recortes desse terceiro conjunto a imagem que se forma é a de um professor que não bota ordem; que, ao falar, enunciar o quê vai falar; que fala a realidade; que fala sobre algo que o aluno possa transferir para sua vida; que conversa sobre política; que conversa sobre política; que fale a língua da geração dos alunos; que fala coisas do interesse do aluno; que motiva o aluno participar da aula, que tenha uma conversa boa e que possui experiência maior do que a do aluno.

Ao lado dessas formações imaginárias, outras imagens entram em jogo, com o mecanismo de antecipação. Como ninguém pode falar do lugar do outro, o aluno antecipa-se ao lugar do professor quanto ao sentido que suas palavras produzem e forma uma série de imagens que se interpõem umas às outras, enunciando o que faria se fosse professor, conforme a P2.

#### 4.4 Efeitos do funcionamento do processo discursivo dos professores e alunos

O trabalho de análise teve como ponto central compreender o funcionamento discursivo dos sentidos de leitura e leitor que circulam nos discursos de professor e aluno numa situação discursiva de entrevista para um trabalho acadêmico. Como o *corpus* construído foi bastante volumoso e, considerando as condições de produção da pesquisa, não tivemos como esgotar todas as possibilidades de análise, nas três etapas do processo analítico. Então, nosso olhar enquanto analista, foi explorar as marcas formais da materialidade que continha regularidades ligadas aos objetos discursivos deste trabalho. Assim, as etapas um (de-superficialização) e dois (descoberta do objeto discursivo) foram realizadas no corpo da análise. Já a terceira etapa da análise foi realizada parcialmente no corpo da análise, e parte é apresentada nesta seção.

Ao longo do processo de análise dos textos produzidos por professores e alunos foram descobertos alguns funcionamentos discursivos e os mais dominantes descrevemos aqui. A opção foi por trabalhar com paráfrases para que estas pudessem apontar os limites entre o mesmo e o diferente. Ao olharmos para o conjunto de paráfrases, observamos que estas são marcadas negativamente, tanto quanto à representação dos objetos discursivos o são para professor e para alunos.

Tentando compreender o processo discursivo, isto é, procurando dar visibilidade aos processos de interpelação ideológica, vamos, agora, retomar as marcas de interpelação apontadas na textualidade. As etapas anteriores permitiram-nos apontar as divisões, as diferenças, os contrapontos entre os discursos dos professores e dos alunos. Esses apontamentos foram buscados nas marcas formais que deram visibilidade do funcionamento e o sustentaram.

De acordo com Pêcheux (1990, p. 181), “o resultado da relação regulada de correspondentes a superfícies linguísticas que derivam, elas mesmas, de condições de produção estáveis e homogêneas. Este acesso ao processo discursivo é obtido por uma dessintagmatização que incide na zona de ilusão – esquecimento número um”. Assim, neste momento da análise, segundo o mesmo autor (*idem*), “pressupõe não apenas que se coloque em evidência a formação discursiva subjacente [...] mas supõe também a captação das relações de defasagens entre esta formação discursiva e o interdiscurso que a determina”.

O trabalho de análise pôs à descoberta o discurso do pedagogismo reducionista do ensino da leitura adotado pelos professores. Esse discurso é voltado ao reducionismo linguístico, ao imediatismo, e às estratégias técnicas para resolver uma determinada dificuldade.

No trabalho da análise, buscamos as formações discursivas nas quais as instâncias enunciativas das textualizações analisadas se inscreveram e, pelas marcas formais, podemos

dizer que a inscrição desses locutores foi nas formações discursivas, pedagógica autoritária, da negatividade, do limitado, do senso comum e do interdito. Nas relações entre essas formações discursivas, que se interligam constituem-se as formações ideológicas definindo as relações dos sujeitos com a produção de linguagem, a qual é invadida por elementos de lugares diferentes, que nela se repetem, fornecendo-lhes evidências sob a forma de pré-construídos. Esses sujeitos foram determinados pela exterioridade ao mesmo tempo em que determina o seu dizer. Assim sendo, os professores e os alunos determinaram o seu dizer e foram determinados por esse dizer a partir do lugar do qual falaram, isto é, da formação social, no caso, a Escola, a qual é caracterizada por uma relação entre as classes (professor e alunos), implicando posições ideológicas. Assim, a formação discursiva é a materialização da ideologia na linguagem. Quando esses sujeitos forem interpelados pela ideologia, que é compreendida como um elemento determinante do sentido, ocorre a intrincação das formações discursivas nas formações ideológicas, e faz com que esses sujeitos se identifiquem com a formação discursiva que o domina, na qual ele é constituído como sujeito e produz sentido.

Este é, portanto, o momento de remeter os textos ao discurso e esclarecer as relações deste com as FD pensando as relações destas com a ideologia. Fazendo essa relação, encontramos um discurso do ensino irrealizável travado pelas formações imaginárias que o professor tem do aluno e das condições de produção do ensino no lugar do qual ocupa.

Constatamos, na análise, a presença dos aparelhos ideológicos, como a escola, a família, a mídia, como elementos que estabelecem o que deve ser dito. Sendo a escola o aparelho que constitui a base sobre a qual a classe dos professores apoia sua hegemonia ideológica como elementos que estabelecem o que deve ser dito, estes, como posição institucional de poder e autoridade, podem e devem dizer aos alunos o que deve ser tomado como verdade. As posições-sujeito ocupadas pelos professores foram, por um lado, as posições-sujeito de professor malformado, despreparado, do senso comum, e por outro, ocupa a posição-sujeito de professor ativo.

O aluno, por sua vez, enuncia que aquilo que o professor deve dizer é a resposta que o professor quer que o aluno lhe dê. Este se inscreve nas formações discursivas pedagógica lúdica e midiática e ocupa a posição-sujeito de aluno, de professor e de crítico.

A relação estruturante dos entrevistados (professores e alunos) é a oposição, tanto entre as classes entre si, como oposição entre o sentido dos objetos discursivos, como o sentido da leitura e do leitor.



Quanto aos funcionamentos discursivos encontrados foram universalização, contradição, continuidade, metáfora, esvaziamento da língua, os quais foram sustentados por efeitos de apagamento e por relações de força e já descritos no processo de análise.

## **PALAVRAS FINAIS**

O ponto nodal deste trabalho de análise foi o de percorrer o movimento dos sentidos de leitura e leitor nas discursivizações dos professores e alunos. A produção de sentido de leitura perpassou pelos matizes: decodificação, opinião, ponto de vista, visão de mundo, entendimento e interpretação. Para leitor disputaram-se os sentidos leitor fluente, raso, profundo, que não interpreta, dentre outros. O sentido de compreensão não apareceu nas textualizações de nenhum deles.

Segundo a materialidade significativa, o texto foi concebido pelos professores como uma estrutura fechada em si mesma, imanente, cujo sentido já está ali, determinado e deve ser extraído no momento da leitura. Assim, na escola a leitura é feita passivamente, cujo trabalho do leitor é apenas extrair sentido pronto do texto, como se houvesse um sentido evidente, sem se expor à opacidade da linguagem. Assim sendo, na Escola, o sentido de leitura que encontramos é o inteligível, e o interpretável, pois os alunos decodificam e atribuem sentido ao texto, levando em conta apenas os elementos linguísticos, sem fazer relações com a história e com os implícitos. Assim sendo, na escola, não ocorre a leitura no modo compreensível, que é aquela mais complexa, que coloca o texto em relação aos contextos imediato (situação de comunicação) e amplo (contexto sócio-histórico) no qual este se inscreve, expondo-se à opacidade que lhe é constitutiva.

Se ocorrem somente esses dois modos de leitura na escola, essa instituição nega aos alunos o direito a interpretar no sentido da AD, que é compreender que ler é atribuir um sentido em meio a outros também possíveis. Se assim procede a Escola não está formando leitores possam efetivamente fazer a relação entre o posto e o pressuposto, que saibam costurar entre o dito e não-dito e que façam relações com a cultura, com a história, com a linguagem, com o social, que é atravessada pela reflexão e pela crítica. Da mesma forma, a leitura é vista na AD como uma atividade simbólica que traz à tona um leitor que desloque sentidos estabilizados socialmente, sujeito a falhas e equívocos.

A partir da análise feita neste trabalho, a despeito de toda a contribuição teórica da AD francesa para o tratamento do texto, encontramos um leitor que extrai sentidos prontos do texto, que os reproduz sem realizar inferências de ordem mais complexas. A partir dessa concepção, o sujeito leitor fica apenas se deslocando da inteligibilidade para a interpretação, sem, no entanto, ser estimulado a realizar uma atividade de compreensão, percebendo o modo como o texto significa e sem perceber as relações entre dito e não dito.

Agindo assim, o que interessa à escola é considerar a estabilidade dos sentidos, ignorando a polissemia própria da linguagem e as múltiplas significações do texto, negando ao sujeito leitor a possibilidade de se constituir como sujeito de sua própria leitura. Dessa forma, o aluno leitor acaba reproduzindo o sentido aceito pela escola, valorizado pelo professor e possibilitado pelo texto, sem equívocos ou deslizamentos.

Finalmente, gostaríamos de deixar registrado que essa temática não se esgota nesta pesquisa e, sendo assim, deixamos o convite para que outros professores criem possibilidades de leitura em sua prática educativa. E que dessa forma, possam pensar, junto com seus alunos, a produção de sentidos, realizando uma leitura no modo compreensível.

## APRESENTAÇÃO DO PRODUTO DA PESQUISA

Com o intuito de apresentar o modo de leitura discursiva que problematiza a relação com o texto, explicitando os mecanismos de produção sentido que nele funcionam, produzimos um vídeo com quatro entrevistas sobre o assunto, feitas com professoras pesquisadoras dessa área, cujos temas estão arrolados abaixo. Essas entrevistas visam a constituir uma enciclopédia discursiva sobre a leitura.

O objetivo da produção desse material educacional denominado “Recortes em Leitura na perspectiva da Análise de Discurso Materialista” é disponibilizar uma compilação de arquivos sobre leitura, para viabilizar o acesso do professor a esse modo de leitura, fundamentado na Análise de Discurso. Nesse trabalho de interpretação considera-se não apenas o que está dito, mas também o que o texto não diz, já que, nessa perspectiva, o não dito significa sustentando, de certa forma, o que está dito. Nessa relação entre o dito e o não dito, mas que poderia ser dito, há contradição e, desse funcionamento discursivo, há a produção do sentido, pois o não dito constitui significativamente o texto.

Para a realização das entrevistas foram feitos recortes temáticos de acordo com a área de estudo das professoras pesquisadoras entrevistadas, conforme abaixo:

- Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Mônica Graciela Zoppi Fontana- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):  
Tema: Dispositivo analítico da AD para interpretação de um texto - objeto de ensino - levando em consideração as diferentes relações de sentido que podem ser construídas pelas inscrições dos professores e dos alunos enquanto sujeitos de linguagem.
- Suzy Maria Lagazzy - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):  
Tema: A leitura de diferentes materialidades significantes.
- Claudia Castellanos Pfeiffer - Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP):  
Tema: A leitura discursiva na escola.

## REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do estado**. Lisboa: Editorial Presença, 3ª ed., 1980.

BRASIL, Luciana Leão. **Michel Pêcheux e a teoria da análise de discurso: desdobramentos importantes para a compreensão de uma tipologia discursiva**. Revista Linguagem Estudos e Pesquisas. UFG, Catalão. Vol. 15, n. 1, p. 171-182 jan./jun. 2011. Disponível em: <file:///C:/Users/belbe/Downloads/32465-136767-1-PB.pdf>. Acesso em 10 de out de 2016.

CASTILHO, Ataliba Teixeira e PRETI, Dino (Orgs.). **A Linguagem Falada Culta na Cidade de São Paulo**. Materiais para seu estudo. São Paulo, 1986.

CYRANK, Lucia F. de Mendonça. **O discurso do professor: exercício do poder?** Artigo. Universidade Federal de Juiz de Fora, 2010. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/fale/files/2010/06/O-discurso-do-professor-exercicios-do-poder.pdf>>. Acesso em 16 de fev de 2016.

COURTINE, Jean Jacques. **El concepto de formación discursiva**. In: BARONAS, R.L. (org.) *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2ed. Revista e ampliada. São Carlos: Pedro& João Editores, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 2010.

INDURSKY, Freda. **Da interpelação à falha no ritual: a trajetória teórica da noção de Formação Discursiva**. In: BARONAS, R.L. (org.). *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva*. 2ed. Revista e ampliada. São Carlos: Pedro& João Editores, 2011.

MALDIDIER, Denise. **A Inquietação do Discurso: (Re) Ler Michel Pêcheux hoje**. Campinas: Pontes, 2003.

ORLANDI, Eni. **A leitura e os leitores**. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. Campinas: Pontes, 2009b.

\_\_\_\_\_. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. 3. ed. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.

\_\_\_\_\_. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes, 2009a.

\_\_\_\_\_. **Discurso em análise: sujeito, sentido, ideologia**. Campinas: Pontes, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Discurso & leitura**. Campinas (SP): Ed. Unicamp; 2000.

\_\_\_\_\_. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos**. Campinas: Pontes, 2012b.

\_\_\_\_\_. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

PÊCHEUX M. **O discurso: estrutura ou acontecimento.** (Tradução: Eni Puccinelli Orlandi). Campinas: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio.** Campinas (SP): Ed. Unicamp; 1988.

\_\_\_\_\_. Apresentação da AAD. In: GADET, F., HAK, H. **Por uma análise automática do discurso** (Uma introdução à obra de Michel Pêcheux). Campinas: Pontes, 1990.

PFEIFFER, Claudia C. **O leitor no contexto escolar.** In: ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **A autoria na escola, um recorte de formulação: um convite.** In: Ana Di Renzo e Ana Luiza Artiaga Rodrigues da Motta (Orgs.). *Ciência, língua e ensino.* Campinas: Pontes Editores, 2016

SOUZA, Pedro. **No excesso de leitura a deflação de leitor.** In: ORLANDI, Eni Puccinelli. A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 2003.

## APÊNDICE

### Entrevista realizada com os professores

#### **Professora do 5º ano do Ensino Fundamental I**

Duração: 36 minutos e 48 segundos

#### **1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 5º ano do Ensino Fundamental I.**

O quinto ano eles estão, eles ainda são é:: leitores com mais prática do que os alunos do Ensino Médio. Então, a gente percebe bem essa diferença, porque converso com a... a professora que fica na sala de leitura. Então, eles têm uma prática maior de leitura e de leitura de narrativas, é... leitura de mundo é mais complexo pra eles, é:: são situações pontuais ou ponto, dependendo do encaminhamento da sua aula que eles começam a fazer. Interpretação que eu percebo ela é mais direta, enfim, fazer leitura nas entrelinhas precisa de um trabalho, mesmo, de orientação, de acompanhamento pra que eles consigam fazer essas relações. Então, penso que, no início do ano, é mais difícil conseguir isso na sala de aula. Então, eu consigo isso após um trabalho mesmo com oficina de leitura que eles começam fazer. Já tive experiência até de gravar depoimentos [ ] de quando o aluno está fazendo uma leitura e começa a fazer uma relação, então, ainda no quinto, eles tão com dez, onze anos que eles possam expressar, claro, obviamente opinião sobre qualquer assunto e temas que tão aí, na ordem do dia, na sociedade. Mas a leitura disso eu percebo que demora um pouco mais, eles são/ ainda no início do ano, eles escolhem leituras mais fáceis, digamos assim, como de gibis, leituras associadas a gravuras, a figuras. Então tem ainda essa interpretação mais direta.

#### **2) Qual o leitor que você quer formar?**

Um leitor que passasse por vários gêneros, né, textuais. Um leitor que pudesse fazer essa abstração, fazer essa relação com o mundo, um leitor que pudesse ler o que está do lado, o que vai além da página, o que está nas entrelinhas, o leitor que pudesse sair disso. E, principalmente, porque essa moçada que tem um acesso muito grande às redes sociais é:: eles precisavam sair da escola ou passar pela escola. A escola precisava problematizar isso, tornar leitores capazes de perceber o que tem atrás de cada intenção, de cada manchete, de cada meme. Eu nunca entendo porque eles conseguem compartilhar memes, porque compreendem, porque na situação de escola, de sala de aula, eles não conseguem fazer uma leitura que vá além do que está posto, que vá além do que está colocado diretamente ali.

#### **3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?**

É um professor que tem um compromisso ético com a formação de pessoas, eu percebo muito isso, é:: colegas ou mesmo a gente... nós dentro... quando não passa por processo de formação mais crítico é:: cumprimos obrigação. Então, se eu tenho... se o estado dirige praticamente a prática do professor de todas as formas que ele consegue fazer, isso seja como avaliação de amplo espectro, é... com as APP's que são provas que vêm ao longo ano pra avaliar; se trouxe...se atingiu alguma habilidade ou não. Então ele cerceia o professor de todas as formas pra trabalhar o currículo. É:: muito difícil o professor sair disso, porque é fácil pra ele, ele pega, ele abre o livro, manda o aluno abrir o caderninho e reproduz o que está ali. Então precisava ser um professor que enxergasse isso, que ele tem...que ele deve fazer uso da autonomia que ele tem e ele fazer uso da autonomia que ele tem...ele construir uma prática diferente, é um

professor que precisa e uma coisa que eu questiono bastante, a pessoa que está ali e que se engessa dentro do que é:: do que o estado direciona pra ele, ele acha genuinamente que ele está fazendo algo produtivo. Ele está cumprindo o trabalho dele. Moralmente ele cumpre o trabalho dele e a gente não tem mesmo como questionar isso... Ele está, ele vem, dá a aula dele, ele está dentro... Agora ele não faz uma reflexão ética: “esse trabalho que eu estou fazendo está formando que tipo de pessoa? Que tipo de cidadão?”. Então, é essa a questão. Então, é muito difícil você trabalhar ou criticar uma postura de um colega. Quando você observa isso é:: porque é o que falta pra um professor é fazer essa avaliação: “Eu cumpro o meu dever?”. Então, moralmente...mas, e a avaliação ética? “Eu posso ir além disso?” “Posso formar pessoas melhores?” E ainda crianças muito pequenas, a gente tem experiências dentro da sala de aula, minha ou sala de aula de colega, que já fiz isso de trazer outros temas e ir além do que aquele currículo fechadinho, oficial, que nós sabemos qual que a intenção que o currículo pede. Então, um professor pra formar um leitor ele precisa fazer essa reflexão ética. Eu não posso estar dentro da escola só cumprindo uma obrigação, só ali cumprindo o meu papel é:: de servidor do estado. Eu preciso né, [ ] cumprir e ir além desse papel de servidor do estado, porque o que a gente vê, na maioria, é bem isso...eu lido com pessoas, eu formo pessoas. Então, o professor, pra formar esse perfil de aluno, ele precisa também se informar nesse sentido.

#### **4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

Fazer conexões, assim... basicamente, respondendo de modo mais é::... resumido e direto. Aprender a fazer conexões que vão além do texto, mesmo numa... Vamos pegar uma narrativa ficcional, por exemplo, a Ana Maria Machado, que ela faz uma releitura de contos da tradição oral brasileira e ela traz um texto, “Lamaçal Colossal”, por exemplo. Só pra pegar como exemplo é do Bocardi e ela...e ela vem com um... todo aquele texto é construído em cima de uma crítica do trabalho e do trabalho escravo moderno, que a gente conhece, porque a insurgência da personagem contra...ele usa aquela artimanha, dentro do texto, ele tem toda aquela artimanha pra insurgir contra o patrão pra...aquilo parece é, é:: moralmente degradante porque ele, ele usa de táticas assim...pouco convencionais pra, digamos, ludibriar o patrão, se o professor não faz uma leitura crítica...a Ana... ela é uma pessoa super engajada, foi uma pessoa...autora que lutou contra a ditadura. Assim, se o professor não faz uma crítica e não vê aquela situação, tudo que está ali atrás daquele texto, da narrativa, ele vai levar aquilo pra criança como, né? Vai levar a narrativa pra dar lição de moral. Então, você trabalhar com uma criança, mesmo uma narrativa dessa que são fundamentais na formação da mente e na consciência e você não tem a visão, o que que a autora traz, o que a autora quis fazer com aquilo. Então, ela traz aquilo na perspectiva do trabalhador explorado que se insurge contra um sistema. Se o professor não tem, não precisa dizer isso diretamente para o aluno. Ele pode trabalhar uma série de outras questões, com outros textos, de outros gêneros a partir daquilo ou culminando com aquela narrativa. Se ele... se ele não consegue fazer essa leitura ele não vai explorar isso pro estudante, o estudante vai ler aquilo e vai ver com fundo moralizante, né? Uma coisa que me preocupa/ dentro do meu trabalho, eu faço levantamento de que tipo de narrativa os estudantes lembram mais que podem recontar. O que eles lembram mais são as fábulas e me preocupa...eu recebo-os no quinto ano, eles passaram, aqui, na segunda etapa da educação básica, quatro anos antes de né...de chegarem a mim e é muito... é:: um volume muito grande de narrativas, só... que eles conseguem lembrar e recontar relacionadas às fábulas e eu comecei a pensar, qual a característica principal das fábulas, um fundo moral, pega por exemplo, “A cigarra e a formiga”. Não trabalhou a cigarra, só cantou. O que sinaliza isso pra um aluno, né? A arte não tem valor, você tem que trabalhar, trabalhar, trabalhar. Então, esse tipo de...a pergunta que qual é mesmo?



**Entrevistadora: O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

Então, é sair disso, dessa... dessa interpretação literal, desse entendimento só ligado no texto, compreendendo os sentidos que vão além do que está posto, do que está escrito, de quem escreveu. Isso é fundamental. Às vezes, é muito difícil o professor buscar a história do autor que escreveu pra trazer esses elementos e poder preparar sua aula. Não precisa dizer isso aqui que a gente está conversando pro aluno, é uma forma de organizar o trabalho.

**5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

Eu tento trabalhar trazendo... primeiro, eu seleciono temas e só pra ficar registrado eu não sigo a cartilhinha do estado. Eu tenho uma resistência quanto a isso, que é o material “Ler e Escrever”. Eu exploro ele da seguinte forma: Isso tem...dentro do meu trabalho, da minha prática vai colaborar com o conteúdo, no trabalho? Então eu seleciono situações pontuais e parte dele, não tem essa prática pra mim de pegar e seguir aquilo. Não tem, pois ele desconsidera muita coisa, muitos temas, muitos assuntos, muitos conteúdos, inclusive, então, não tem...e eu trabalho dentro...eu trabalho com sequencias didáticas temáticas ou miniprojetos. Eu chamava de miniprojetos e o tema sequência didática se encaixa. Então, eu apresento é:: o tema em várias linguagens diferentes e seleciono aquilo de acordo com a turma, eu vou sentindo os estudantes. Então, se são estudantes que eles é/ o start pra essa sequência pra trabalhar, explorar esse tema, vai melhor com uma linguagem visual, por exemplo. Então, trago um filme ou um a partir de um desenho, a partir de um texto literário ou, então...então dentro da sequência conforme a turma caminha, conforme eles respondem ou começo com um debate ou com uma proposta ou uma situação... Uma situação problemática que eles precisam debater e procuro, sempre dentro desse tema, trazer várias formas de apresentação e de participação deles também, pra que eles precisam ter..., em termos de especificamente de leitura de texto, eu utilizo um trabalho que ...que foi uma professora da Unesp de Marília que desenvolveu, que ela chama de “Oficina de Leitura” e eu assim defendo também a tese dela que ela diz que estratégias de leituras, inclusive pra conseguir abstrair, fazer leituras nesse sentido, ela defende... são sete estratégias básicas a nível mental mesmo de trabalho, pra entender um texto e fazer as conexões. O que que ela fala, o leitor experiente ele faz essas conexões... porque... nós, por exemplo, aprendemos, né...brutamente com o tempo a fazer certas conexões. E isso demorou, né... um processo longo. E ela defende que essas estratégias podem ser ensinadas com oficinas de leituras, cada oficina tem duração de cinquenta minutos, você trabalha uma estratégia por vez. Então, pra... esse entendimento é:: inclusive, estratégias que levam o estudante a fazer essas conexões, que não estão presentes no texto.

**Entrevistadora: Essas estratégias estão organizadas de que forma?**

Oficinas de leituras, da Cintia Giroto e:: ela trabalha com o Ensino Médio, mas eu trouxe isso, aplico...ela só trabalhou com o Ensino Médio, a pesquisa deles é em cima do Ensino Médio, mas eu comprei o livro, enfim, e sempre que eu estou em sala de aula, eu faço esse tipo de trabalho. O que que eu vejo, dentro da avaliação que eu faço? Eu observo que estratégia...então, tem estratégia que chama “visualização”, tem estratégia de “inferência” que é o::... estratégia de “síntese”, e eu trabalho especialmente a inferência, porque eu acho que é muito mais difícil. Então, se a gente começa a trabalhar antes, já com eles, fazer a inferência no texto não é fácil, não é:: fazer a conexão com o que não está diretamente ali. Aí, os estudantes vão respondendo, como eu apresento... o gênero que eu apresento e procuro apresentar o tema com vários gêneros diferentes pra que possa haver/ porque tem aluno que é mais visual, tem estudante que consegue

e são poucos, evidentemente, consegue ler um texto já... fazer ou levantar uma opinião pra aquilo ou não... E a gente encontra também estudantes que, na oralidade, são muito bons, mas têm uma dificuldade muito grande, mesmo nesse processo de alfabetização. Então, chegam ainda no quinto ano com isso. Então, as estratégias que vou utilizando... a oficina é uma delas, né, com o texto, que é possível trabalhar com... texto informativo, textos mais de caráter mais científico também. E inclusive...até mais matérias de revistas e jornais pra facilitar essa compreensão, pra que ele possa ser um leitor fluente fora da escola.

## **6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?**

Total... eu parto disso [ ]. Pra mim, não assim... eu não consigo ver de outra forma é: pra mim... é:: o que está acontecendo fora é o que direciona, assim, a minha aula... Como posso trazer...como possa haver compreensão... E pra nós, que somos dos anos iniciais, qual é a facilidade? Nós lidamos com várias disciplinas, né. Então, os temas eu encaixo dentro delas, primeiro, que é difícil, até/ A gente, quando enxerga as coisas, assim, dentro da escola, encaixar as situações seccionadas por disciplina. Pra gente, isso fica mais fácil. Por que que os nossos resultados, apesar de questionar as avaliações, mas, são sempre melhores? As pessoas têm dificuldade de entender isso, porque ela acha que os anos iniciais, em qualquer... comparando com os outros anos, em qualquer avaliação, eles se saem melhores nos resultados. Ninguém associou isso ao fato de um professor, ainda que tenha imensos problemas, falta de discussões, de debates, em sala, a gente vê como é complicado, mas ninguém associou essa questão ao fato do professor ter que:: ter acesso a todas as disciplinas, montar sua aula pensando holisticamente, levando em consideração tudo isso. Então, se eu tenho que trabalhar um tema, que é mais dentro da aula de História, aquilo pra mim está conectado com Geografia, eu posso trazer um texto dentro da aula de Língua Portuguesa pra tratar daquele mesmo tema. Então, pra mim como eu trabalho por temas, aulas temáticas, essas aulas temáticas podem ter uma sequência didática, pode levar um mês, dois meses. Então, é:: a situação, o que envolve... o que envolve o aluno, inclusive é pra mim elemento pra aula, pra preparar minha aula.

### **6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?**

Em situações que acontecem né, dentro do próprio texto e dentro da própria sala de aula ou dentro do que está na ordem do dia pra discussão, pra... pros temas. Então, as aulas têm... minhas aulas têm muito essa ideia, esse contexto, como que eu posso/ e quando foge, por exemplo, aulas das disciplinas... nas exatas, se vai na Matemática, nas Ciências. Quando isso sai, né é:: do contexto...eu sempre tento, quando eu tenho que garantir, aquele conteúdo básico daquilo, quando aquilo... eu sempre dou um jeito de incluir, de trazer essas questões pra dentro desse debate na sala de aula, pra que possa fazer parte da discussão, que não sintam a escola como algo à parte do mundo. É mais complicado isso com crianças, a questão de compreender, de caminhar? É óbvio que é, mas é uma tentativa, não consigo ver... de alguma maneira, aquilo ali vai fazer sentido e não precisa ser hoje, não precisa ser amanhã. E, então tento pensar... você não consegue com todos... os conteúdos, obviamente, têm disciplinas que são mais engessadas, mas sempre... a gente sempre tenta trazer e colocar situações ali do dia a dia, do que acontece ou do processo, do que eles vivenciam: o que culminou esse modo de vida que temos hoje, o que tem a ver, com o quê que aconteceu antes, né... antes deles... de nós... e fora da escola.

**7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

Corrigir? Eu tento compreender o que levou aquele posicionamento, né... O quê que está fundamentando o sentido que ele deu praquilo? E assim... a gente se surpreende muito e encontra coisas, né, incríveis. Então, é:: algo... um trabalho que a gente faz/ tenho sempre esse cuidado de tentar compreender por que... O que fez ele responder aquilo? É claro que uma situação a gente não consegue tirar, eu vejo uma dificuldade muito grande, os alunos se expressarem, de terem é:: de conseguirem colocar seu ponto de vista. Na verdade, eles ficam boa parte do tempo procurando responder o quê a gente quer, como resposta [ ]. Então, eu tento desconstruir isso.

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

Não tem como você fazer algo nesse sentido ...tentar caminhar nesse sentido e desconsiderar isso. Então, se já é a minha intenção quando eu penso as minhas aulas, que eles têm espaço de expressão e quando eu percebo a dificuldade de um aluno de se expressar escrito, eu tento tirar dele oralmente. As minhas aulas são muito assim, também de participação oral. E tem aqueles mais tímidos, então, você tenta de alguma forma trazer justamente pra que se coloque, pra que possa haver consideração e valorizar, também, o posicionamento, né... do outro... E é um posicionamento. E isso vai muito do que você elabora como questão de interpretação de texto, porque se você elabora questões diretas, você vai obter respostas diretas; se você elabora questões que vão dar possibilidades de uma expressão maior, de uma opinião própria, você tem que considerar isso. Então, é muito/ quem prepara aula e prepara questões pra interpretação de texto... ele já faz algo... Se ele quer algo direto, quer cercear, não quer que vá além daquilo, então prepare questões nesse sentido.

**8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

Eu prefiro assim, é:: levar muito em conta é:: situações de sala de aula, que possa haver debates, em que a opinião possa ser compartilhada e que eu possa perguntar para os alunos e também consultar os outros, ouvir os outros, se concordam, se discordam. Então, a gente tem muito... as aulas são muito assim, formadas assim, com pequenos debates, com pequenas discussões. Começa:: boa parte das minhas aulas começam mesmo com... mesas redondas, de fato, pra que possa se colocar, trabalhos em grupo. Tudo pra que se leve... que facilite isso e se leve em consideração isso. Então, se eu tenho uma opinião muito diferente, aquilo é compartilhado, ou por mim ou eu peço pra que o colega compartilhe, pra levar isso a um ponto de vista, também, pra levar em conta. Tem uma situação muito bacana que... pra mim, marcou muito que numa discussão..., em Ciências, numa discussão do conteúdo... era a origem do homem na Terra, então, organizei um debate pra que eles pudessem se manifestar. E como há uma grande... um grande número de estudantes... é: que tem a formação religiosa evangélica, eles começaram a trazer muitas opiniões. Isso na hora do debate e também na hora escrita, ligadas a isso... mitos religiosos e da criação. E um aluno... de nome..., eu nunca vou esquecer esse menino..., de dez anos, porque me surpreendeu o posicionamento, tanto, o quê ele acreditava, quanto o posicionamento. Ele disse assim e aquilo chocou os demais colegas, até os que não eram evangélicos, que não estavam se manifestando, nesse sentido, ele chocou os colegas, quando ele disse assim: “Professora, eu não acredito em Deus, como você me explica a origem do homem?”. A partir daí... aquilo eu amei, eu quase dei saltos, tive que me controlar porque, e

era/ primeiro, eu tive que ter uma conversa antes de responder. Não tinha uma resposta, não podia responder, eu tive que fazer todo um discurso, pra que respeitassem a opinião dele, porque aquilo, pros meninos que ainda que não fossem evangélicos, mas são religiosos ou de outras religiões, aquilo foi chocante. “Como você não pode acreditar?”, isso numa aula de Ciências. Então..., quando esse menino vem com esse questionamento, toda a minha conversa com a turma, inicial, foi pra que considerassem a opinião dele e respeitassem a opinião dele e a validação, né... e o que ele poderia dizer. E, a partir daí, eu fui trazer aulas aí... a questão, também, do que a Ciência diz à respeito da criação. Ele me deu esse espaço, né... era um pergunta... Então, não tenho como descontar... as aulas formadas nesse sentido, de espaço, de debate, pra que cada um se coloque. Ela/ as minhas aulas são conduzidas assim, nem as carteiras são... já coloco na disposição pra que facilite o diálogo, o debate, a proposta de opinião e a gente precisa ter uma postura muito cuidadosa. Se a gente não tem já a prática pra não desconsiderar, de cara, a opinião do estudante que é diferente da nossa, de orientar também os estudantes a respeitar, a valorizar, reconhecer e não ter... não cercear e não calar, porque a gente percebe muito isso. Aquele aluno que se cala me preocupa muito, esse menino era um menino caladinho, mas ele se sentiu muito à vontade, depois de um tempo de aula e por aulas nesse sistema, de considerar e de expor e isso era uma opinião que ele sabia que ia mexer com a opinião dos colegas. Ele esperou todos colocarem as suas opiniões, pra me falar.

### **8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?**

Pra mim, isso só tem uma coisa... é o respeito com o outro, é me colocar no lugar do outro. Eu fui uma aluna quieta e muito silenciada no meu processo de educação. Eu só fui ter... é... eu estava terminando o Ensino Médio, quando eu fui fazer o Magistério no CEFAM e eu fiz a terceira série, à noite, e o CEFAM, de dia, e era uma diferença brutal, abissal, do que era o processo de formação no CEFAM e do que era o Ensino Médio. E aí, eu vi que eu não precisava me calar, não precisava ser cerceada. Então, essa minha experiência de ter dois sistemas de educação diferentes, com ideologias diferentes, públicos, no interior de São Paulo, terceira série do Médio, fazendo o primeiro ano do CEFAM, e a diferença tão absurda daquilo. Se eu passei por um processo desse e aquilo me transformou como pessoa, então por que eu não posso fazer isso com os meus alunos de quinto ano? Já começar, que eles não precisam ser silenciados, não precisam se calar, que eles precisam ter espaço, mesmo no nosso pequeno espaço, na nossa sala de aula. O que eles precisam ter... manifestar a opinião que tem ou construir, porque, às vezes, até isso, você precisa trabalhar; até pra construção de uma opinião, de um posicionamento e... e ter chance de manifestar isso.

### **8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

Dane-se o currículo [ ]. Desculpa. O currículo, pra mim, é escolha, minha e dos meus alunos, porque eles acabam também me ajudando a escolher. Situações de sala de aula me levaram, por exemplo, a direcionar... não foi nem a minha vivência, como professora negra, nordestina, mas situações de sala de aula me levaram a discutir e a trazer a temática e a buscar, estudar sobre a temática. São situações que acontecem ali. Isso não está no currículo, nunca estive! Outras questões que eu também trabalho de valorização da cultura, a questão da arte e da cultura é muito presente nas minhas aulas. Isso não está no currículo. Essas coisas não estão no currículo. Então, é:: isso o currículo pronto. Então, pra mim, o currículo é uma construção, obviamente não é ninguém, não sou ninguém que vai revolucionar ali, a sala de aula trazendo coisas diferentes. Tem o currículo, como eu procuro trabalhar aquilo? Eu observo aquilo que, pra mim, está faltando, porque, pra mim, não é só conteúdo. Eu preciso construir outras coisas com os

meus alunos, construir a aula que possa contribuir com formação moral, com formação ética, uma formação de visão de mundo. Então, eu não posso só considerar o currículo.

**9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

É quando você... quando você já pensa em trazer os temas que estão em debate, situações ali do dia a dia que estão dentro daquilo que você pretende trabalhar. Isso já favorece, porque pensa que a gente... pode pensar que não, mas crianças com dez anos tem posicionamento. Eu organizei um debate com três turmas de quinto ano. Então, em alguns momentos, foi possível sair só da minha sala de aula, mas com três turmas e eu quis que eles votassem... escolhessem um tema e votassem. Então, você pensar que estudantes com dez anos é:: quiseram debater a legalização da maconha, descriminalização da maconha pra uso medicinal. Isso foi escolha deles; eu não induzi. Dentro dos vários temas que eles colocaram, eu coloquei na lousa, pedi licença pra professora da outra turma, porque o debate era com as três turmas. Então, eu precisava também do apoio dos colegas; não queria fazer só um debate em sala de aula, porque isso já é comum na sala. Eu queria debater com outras turmas e fui pra sala... Então, eles elencaram uma série de temas e o mais votado, numa turma, foi esse. O outro tema mais votado, eu achei incrível, eles partiram do texto que eu falei, da Ana Maria Machado, e quiseram discutir a questão do trabalho é::... infantil. Atualmente, se deveria reduzir a idade, considerar crime o trabalho... Crianças com esse... esse da descriminalização da maconha, pra mim, foi incrível. Como a criança, com dez anos, está atenta a isso? E, a partir daí, tem todo um esquema, uma sequência pra trabalhar todo o debate. Então, a gente passou nas salas pra levantar os argumentos, é:: bom base/ não só a favor e contra assim... mas o material que eu usei é um material muito bacana e acho que é da Universidade de Pernambuco, se eu não estou enganada. Então, argumentos de caráter científicos, argumentos de senso comum, argumentos... Então, eles tiveram que levantar pra defender a ideia. Então, teve que separar, quem se posicionava contra, quem se posicionava a favor; quem, então, ia falar, ser o interlocutor pra organizarmos isso daí. Então, você já tem isso daí... você já prepara a aula, e eles trazem esses temas. Eu nunca imaginei que fosse sair temas como esses... dos estudantes; temas de abrangência e discussão assim é... grande, porque não são temas que você pensa que está na boca deles. Por que eles quiseram discutir esse tema da maconha pra uso medicinal? Eles estão atentos a isso, eu achei que fosse sair coisas mais do mundo deles e não. Foram temas que me surpreenderam pra discussão. Então, se você considera, se você olha pro seu aluno como alguém que está em processo de formação, que você pode contribuir, você oferece esses espaços. E vem deles; você nem precisa... tem mais essa ideia de trazer, esse tema é importante pra discutir a formação e tal, mas você também pode, em certos momentos, permitir que eles se exponham. Então, é surpreendente o modo como eles trazem e estão atentos ao que está acontecendo e querem discutir e debater isso. Essa foi uma situação assim... Tem várias situações, inclusive, tirando deles esse tipo de discussão. Depois do “Ler e Escrever”, desses caderninhos, aí, fica muito mais, principalmente o professor que, dentro desse sistema, ele é colocado pra manter o mínimo de dignidade ali, materialmente falando, é... tem que dobrar, tem que trabalhar em várias situações. Então, um professor menos ligado a isso, o interesse é mais prático pra ele pegar o currículo que vem e abre o caderno e Vamos dar conta disso. É aquilo que falei pra você, moralmente, ele está seguindo, ele está dentro de um sistema... estadual; tem um currículo pra cumprir. Ele se sente moralmente comprometido com o trabalho dele. O que falta é a reflexão ética, eu posso ir além disso, refletir. Isso que falta na nossa formação, dentro das universidades, dos processos de licenciatura é essa reflexão: “Que tipo de professor que eu quero ser?”. Aquele que cumpre, dentro dos... sendo “o servidor do estado?”. Estou cumprindo meu dever

moralmente? Está bem... mas, faço uma reflexão ética, pra ver que tipo de pessoa eu estou formando? E não adianta pensar que a gente não está influente, a gente tem uma influência muito grande pra esses estudantes, muito grande mesmo. Nossa! A gente vê manifestações deles ou quando comentam com um professor: “Nossa, você mudou o meu modo de ver, de observar as coisas”, quando eles carregam isso pra vida. Então, são situações... então, é só a gente avaliar os professores que mudaram a nossa vida, às vezes, foi uma situação que nem precisou passar por um processo. Então, quando a gente se compromete com isso, com a formação de pessoas, ou usa a escola ou um trabalho mesmo, como um emprego, como numa fábrica que você vai e cumpre o seu papel e volta. Então, esse tipo de atividade/ a gente vai construindo... A gente também faz isso, a gente peca muito também, né... Tem momentos que a gente percebe, quando a gente “puxa, fechei ali um espaço que ele poderia ter se manifestado”. A gente se preocupa muito quando o estudante não consegue caminhar com nada. A gente está falando aqui de uma discussão, de uma interpretação, de aluno que vai além. Mas aquele estudante que chegou no quinto ano, e nem se alfabetizou a ponto de fazer “a leitura do texto escrito”, nem decodificar e de ler... mas ele consegue se expressar, ele tem opinião. Então, se você não olha pra isso, você só vai considerar o fato dele não conseguir escrever de acordo com o padrão ou ler, decodificar o texto, que espaço vai dar. Então, tudo parte do::... de como o professor enxerga o seu ofício de ser professor e o de ser aluno. Aliás, nem gosto mais da palavra aluno, porque... “aluno” no sentido na raiz, na origem da palavra é “sem luz”, como se o professor fosse dar à luz. Eu prefiro chamar mesmo de “estudante”, porque é alguém que tem uma atividade prática e as palavras, pra mim têm sentidos e tem influência no que a gente quer dizer. Então, esses modos de enxergarmos... de ser professor... se você pensa que o professor é alguém que contribui com a formação de outras pessoas e você assume esse compromisso, e eu falo isso no plano da ética, quando você faz a reflexão e vai além de cumprir o seu dever, é:: você já prepara situações e aulas pra considerar isso... Ou tenta... porque boa parte das vezes, a gente tem mesmo frustração. O sistema é muito bem elaborado pra cercar a nossa prática e cercar isso... E uma coisa que eu percebo dos colegas que têm dificuldades de sair do currículo, é o que... isso vai ser cobrado; o aluno vai ser cobrado aqui, na escola, e fora da escola. Mas não entendem que uma boa formação, nesse sentido, vai trazer também um aluno, que, inclusive vai responder bem a essas avaliações, que só cobram a habilidade e a competência. Não tem como considerar um currículo que é com base em habilidades e competências. Então, muito... uma parte muito grande da formação fica de fora do currículo que só quer formar aquele cidadão funcional, prático, ágil, ali nesse mundo; que vem, nesse mundinho, pra servir a escola pública. No caso, servir de mão de obra. Então, pra mim, é, é:: se você tem isso claro, você vai buscar formas de melhorar a prática e de trazer isso de uma maneira é: que caminhe dentro de sua aula, dentro do seu espaço. As pessoas acham que precisam fazer coisas grandiosas, né... ou que aparentam evento. Isso é evento, é dentro no dia a dia, esse tipo de discussão, de trazer, de fazer questionamentos e é insistente, tem que ser o tempo todo. Não dá pra ser uma situação, por exemplo, um só debate. Isso tem que ser uma constante, tanto pra elaborar sua aula, pra encaminhar, pra modificar ela, porque tem coisa que você vê “puxa, isso não funcionou, vou ter que fazer diferente”.

### **Professora do 5º ano do Ensino Fundamental I**

Duração: 25 minutos e 21 segundos

#### **1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 5º ano do Ensino Fundamental I.**

Falta criticidade, diferenciar os fatos... Bom, pra começar... diferenciar o tipo de texto, está muito difícil. Eu percebo assim, a cada ano que vai... que passa, está muito complicado pra diferenciar o gênero, como, por exemplo. É:: até mesmo, esses dias, eu pedi pra fazer uma atividade; era pra escrever uma fábula, eles começaram com “Era uma vez”. E eu fico diminuindo nota pra pegar, né, porque eles ficam preocupados com nota, se vai ser de bimestre. Se mãe vai depois, né, poder ver ou não. Então, é uma forma que eu encontrei. A hora que eu vi “era uma vez” eu já riscava e explicava o porquê de ter tirado uma nota menor, que eles têm que saber também, né, o motivo... pra não errar mais. Aí teve assim, fábula, né, que eu pedi pra trabalhar a pontuação... é:: diálogo entre três alunos da sala, não tinha moral. Então, assim, falta, já tão chegando... não tão conseguindo diferenciar tipos de textos, tipos de gêneros, já é uma grande dificuldade. Quando se vai trabalhar uma notícia... a criticidade, não tem, não tem uma visão assim, crítica, é uma coisa muito simplista e, agora, a gente está vivendo, na política, tudo já virou uma jargão “é culpa da Dilma”. Qualquer coisa que vai lê, até mesmo uma coisa que eu comentei que está acontecendo na nossa cidade em relação ao aterro sanitário “é culpa da Dilma”. Como assim “culpa da Dilma”, gente? Tem coisa que é aqui, então, não está conseguindo diferenciar, a criticidade deles está muito fraca, muito. Falta leitura, falta assistir um jornal, falta assim... é ler, mas ler com dedicação, não só ler por ler, só ver as letrinhas... Então, está muito complicado mesmo.

**Entrevistadora: Em relação à interpretação de texto o que você percebe?**

Esse ano estou sentindo muita dificuldade, no entanto, que eu fui pedir pra Maria Ângela: “Pelo amor de Deus, abra a biblioteca, eles precisam ir até à biblioteca”. Aí, no início, foi uma... eles não queriam... falavam: “Não quero, NÃO quero”. Aí, então, eu comecei a cobrar. Então, vai fazer um resumo, vai trocar livro na sala. Fui procurar, assim, algum meio de/ porque eu falei pra eles é a primeira turma que não gosta de ler.

**Entrevistadora: Você percebe essa situação nessa turma ou em todas?**

É nessa. Olha, lá na outra escola (prefeitura), ainda é um pouquinho pior, porque nem a biblioteca eles têm. Eles não pegam livros pra levar pra casa, não tem. Mas, assim... tem leitura que eu faço aqui (estado) e faço lá (prefeitura). O que eu percebo... está faltando a criticidade, está faltando entendimento, eles estão reproduzindo discursos, reproduzindo discurso do pai, sem saber o que é, sem conhecer, sem ler sobre o assunto. Eu percebo isso, é uma reprodução de um discurso, o que se ouviu em casa, o que ouviu na perua, um comentário de algum funcionário da escola, próximo, né. Teve a greve, então, o que o funcionário comentou “é aquilo”, não procura saber além, não procura saber o motivo, não está tendo criticidade. Eles estão com muiiiiita dificuldade. Diferente de outras turmas que a gente teve, ia além... Então, você tinha discussão, tinha que falar: “Ai chega, chega, se não, não vai dar tempo de fazer mais nada, pois tem outras atividades”. Chega no momento de fazer uma carta de leitor, que precisa... pra dar a sua opinião...: “é assim, porque é assim” ou copia trecho do texto. Então, está faltando isso, entender pra dar a sua opinião e também propor alguma solução... propor, né!? Está faltando isso, é mais fácil ir lá e copiar um trequinho e nem cita de quem que é a fala...nada.

**2) Qual o leitor que você quer formar?**

Leitor crítico [ ] muito. ( )

**Entrevistadora: Liste pra mim, o que seria um bom leitor?**

Que ele pudesse se posicionar diante do que ele está lendo; que ele pudesse propor mudança, que ele pudesse levar adiante essa mudança, que procurasse meios, como a gente vê, por exemplo, com a Fernanda. A Fernanda é do tipo de aluna que lê, ela propõe e leva adiante, não para, então, faz acontecer, é aquela pessoa que faz acontecer. Porque se continuar daquela maneira que está, tudo será muito bem aceito, qualquer situação, qualquer coisa, pode ser financeira, pode ser dentro de casa, pode ser no trabalho, entre amigos, o que for. Tudo vai ser aceito sem ser discutido e isso é muito perigoso, porque pode entrar numa enroscada. Eu comentei, na reunião, e o pai olhou e deu razão, eu falei assim: “Daqui a pouco assina um contrato de emprego, sem saber o que está assinando. Como compra uma casa sem conhecer os juros? Se vale a pena, se não vale a pena, até quanto que se pode gastar”. Eu tenho falado isso, ainda um aluno, falou assim, lá da outra escola: “Ahhhh, eu vou ser pedreiro, não preciso saber disso.” E eu falei: “É aí que você se engana, se não tiver uma excelente de uma Matemática, cálculo, não vai, nem como pedreiro vai dar certo”. Então, tem que saber sim, ver essa função do aprender. E o que eu percebo, assim, com relação à leitura, está muito complicado, ter o gosto pela leitura. Se a gente for ver assim, “tem problema na Matemática”, é a leitura: “Ah, não está conseguindo entender História, mistura os conceitos, mistura tudo”, é a leitura. Então, eu percebo isso, a leitura está sendo feita muito de qualquer jeito, não tem uma preocupação, um entendimento. Foi o que eu falei pra eles: “Na leitura do quinto ano, tem as informações explícitas e as implícitas”, pra eles têm que ser explícitas e bem explícitas, porque o que está ali escondido, o que tem que entender e se posicionar, não tem, não conseguem entender.

**3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?**

O que eu procuro fazer é ajudar eles, é diversificar a leitura, na nossa leitura diária. Eu procuro trazer as revistas “Superinteressante”, o que eu tenho também, né, revistas, jornal, às vezes, assim, alguma notícia, alguma coisa que passou, fazer um comentário, procurar é ... mostrar pra eles, né, porque tem que ver que eu também leio, que eu procuro. Porquê? Pra ser um espelho, né! Quem sabe seguir alguma coisa. Então, eu procuro diversificar essa leitura e uso bastante a nossa leitura diária, procuro fazer isso na leitura diária, pra poder trazer, né, porque é um momento que fala, né: “Ah, porque meu vizinho fez isso, porque aconteceu...”, quando é de jornal, né. Então, eu procuro fazer isso.

**4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

( ) [ ] Além do que está escrito, penso que seria assim, por exemplo, um poema, né. Um poema não é só aquela coisa linda, maravilhosa, romântica, não. Tem que ir além do que está ali, né, eu tento.

**5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

Depende também do tipo de texto, né. Mas, normalmente, eu apresento o tema, a gente conversa sobre o tema, primeiro.

**Entrevistadora: Você percebe se quando há debate, há uma melhora no entendimento?**

Eles reproduzem o que foi falado na sala de aula, o que o colega falou. Eles colocam, eles reproduzem, não que é da opinião deles, mas reproduzem o que o outro falou e, no meio, podem até misturar...pegar coisas, assim, de outros tipos de textos, de outros gêneros.



## **6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?**

Com certeza, se não, não tem entendimento. Tudo é uma consequência, principalmente, nas aulas de História. Se a gente pegar a aula de História, se não entender desde o início, não entende o agora. Quando teve a época de manifestação, “porque tem que tirar mesmo”, porquê, quem diz que tem que tirar? O que que vai melhorar? O que que vai mudar? O que que vai mudar na tua vida? E como aqui a gente tem muiiitos filhos de pessoas que trabalham no comércio, então, eles, realmente, falam isso em casa, porque está difícil pra todo mundo. Só que, e aí mudou... mudou alguma coisa? É o que eu falo...é o que falei pra eles: “MANIFESTAR não é só ir na rua, NÃO. Manifestar é tirar NOTA. Manifestar é ter um BOM EMPREGO. MANIFESTAR é você ter tua casa, tua família e você poder cuidar e poder andar com a cabeça erguida, VOCÊ HONRAR TEUS COMPROMISSOS. Isso é Manifestar. Manifestar não é ficar só na rua, não, ficar com uma plaquinha. MANIFESTAR É DIFERENTE, é mostrar que não tem livro, mas, que consegue vencer sem livro, é mostrar que a carteira está suja e que a escola não está bem cuidada, mas você vai fazer uma faculdade e vai conseguir e vai ter uma profissão. É ISSO, MANIFESTAR! É vencer, diante da falta de xerox, da folha sulfite, ISSO É MANIFESTAR”. Ah tem hora que eu fico...dá nervoso.

### **6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico.**

Procuro relacionar. Já cheguei até, assim... a gente falando sobre a história do Brasil e eles estavam confundindo. Ah... era uma atividade que era pra fazer uma leitura da imagem, que era sobre a Independência do Brasil, aquelas pessoas... um calor medonho, com aquelas roupas lindas, com aqueles cavalos, sendo que era mula. Então, aí, né... procura mostrar... mas, mesmo assim, falta criticidade. Eles vão lá e colocam: “é porque tinha um cavalo”, mas, caramba, não era nem um cavalo, era uma mula, porque era forte, não era nem aquele tipo de roupa. Quem garante que foi assim? Então, falta muito... eu procuro relacionar, procuro trazer... até pegar “musiquinha”, pra ouvi “oh, vamos lembrar... Pindorama, vamos lembrar, né!”. Mas, falta, porque reproduz aquilo que escuta, porque é mais fácil do que entender, é mais fácil reproduzir, mesmo sendo errado ou não, do que entender e ter sua opinião e defender a sua opinião. Isso dá trabalho, exige dedicação.

## **7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

Eu tenho um certo limite também, porque é a opinião dele. Por exemplo, quando é questão de conceito, aí sim, mas um conceito não muito... aí, tudo bem. Por exemplo, se lá, na carta de leitor, a gente tem toda uma estrutura da carta de leitor, se foge dessa estrutura, aí... Agora quando é de sua opinião, resposta pessoal, eu... eu procuro mostrar pra eles que tem a questão de que um tem que respeitar o outro, um tem que respeitar a opinião do outro. Mas, quando eu percebo que não está de acordo, assim, por exemplo, aquela atividade, que envolvia atividade de História, que envolvia uma análise da imagem, que tinha um monte de crianças, né... e algumas com deficiência, como eu tenho o Lucas (aluno autista) na sala, aí eu tive que...que...que me impor um pouco, tive que falar um pouco, porque, se a gente deixasse algumas respostas da maneira como foram dadas, ofenderia o menino. O menino é bem esperto, só que ele... ele é muito carinhoso comigo e mesmo se for ...se ele perceber, ele não vai... ele

pode até querer chorar... se eu falo mais alto ele chora, porque ficou bravo, não porque estou gritando, porque o outro fez alguma coisa pra mim. Ele é muito amoroso. Então, nessa atividade, quando a aluna deu a resposta que não... não tinha como aceitar naquela situação. Que estava falando de inclusão, do respeito, das necessidades de cada um. Aí eu tive que falar, pois ela falou que não deveria ter, por exemplo, na sala de aula, como se fosse assim “atrapalha o rendimento” e que tudo, agora é para “eles”. Então, é a opinião dela. Ela pode ter escutado isso em casa? Pode ter escutado. Às vezes, você vê assim, poxa vida, um monte de vagas pra estacionar disponível, mas não pode porque é pra idoso, é pra deficiente, a gente pode falar isso, num momento assim, de muita correria, é normal; a gente é ser humano normal. Então, ela falou esse tipo de coisa na sala, mas, como tinha ele e... é no grupo que eu tenho tentado trabalhar, bastante isso com eles, com o grupo, pra um respeitar o outro, falta paciência com o outro, muita resposta curta, de tentar falar palavrão, que, agora, nem tenta mais. Então, assim, foi... foi um trabalho de formiguinha. E aí, nessa atividade, eu tive que intervir, porque se não teria... ele que poderia sair prejudicado e se sentir ofendido também, né! Então, assim, pra ajudar nessa... intermediar mesmo, nessa discussão, aí eu falei... aí eu tive que falar.

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

Eu consigo, não tenho problema. Até esses dias eu dei risada sozinha, uma pergunta assim: “Como a gente pode provar a existência do ar? Respirando!”. E é verdade. Então, tem coisa assim, que não existe uma resposta pronta, a pessoa construiu e você tem... não é tudo também que não vai servir, né? Alguma coisa tem sim. Então, eu consigo, que tem gente que não aceita. Eles perguntam muito pra mim: “Mas, não tem no texto, essa resposta não está no texto, que parágrafo do texto que está?” Entenda, não tem que procurar, tem que entender o que está aqui na nossa cabeça, não tem como tirar, tem que entender, porque pode passar o tempo que for, você vai carregar. É o entendimento e não uma decoreba, e não ver em que parágrafo que está, tem que entender e não procurar necessariamente no texto. Eu estou sentindo muito isso, esse ano. Como lá (na escola da prefeitura) é Matemática e Ciências, nem tanto, mas lá é a leitura de exercícios... é a leitura. Agora, aqui, o que eu percebo, você dá um atividade, uma atividade simples... existem questões, realmente, que você vai ter que pegar lá do texto, num determinado parágrafo, tudo bem, mas não que você precisa copiar ele inteirinho, do jeitinho que está ali e eles têm... pra eles é um choque, não ter que copiar... “Mas vou escrever o quê?” ... “Escreva o que você entendeu, não precisa ser o que está no texto!” Falta autonomia, falta levar adiante aquilo que pensa, defender aquilo que pensa, aquilo que acha. Eles parecem assim, que tem medo/ tem muitos que não falam resposta, está certinho, aluno excelente... eu tenho uma aluna excelente; ela morre de vergonha de lê a resposta dela, de vergonha do outro se vai dá risada, aí vem e mostra... e está certinho, mas... Então, percebo muito isso, às vezes, ééé eu falo, tenta um sinônimo, usou uma palavra diferente, mas tem o mesmo significado, então está certo! Eles são muito inseguros quanto a isso, preciso trabalhar bem essa questão da autonomia deles, até mesmo da organização de caderno, muito.

**8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

Eu falo, falo, falo sobre o tema, é ... e procuro trazer, por exemplo, se é da carta de leitor, o tema, leio alguma coisa também a que se refere esse tema e aí a gente procura encontrar palavras-chave, pra partir daquilo promover essa discussão e ouvir também, né... o que eles...então, falam. Mas, também o que eu percebo fica muito na mesmice, muito: “eu concordo com aquilo que o colega falou”. Não tem, assim muita discordância “porque eu acho que é

assim ou poderia ser assim”; dá a sua opinião e leva-a adiante. Eles concordam muito. E se um fala uma coisa errada... aí vai como um eco, vai se repetindo, nem pensam no que o outro falou, concorda, repete e acabou. Então, eu procuro fazer dessa forma, depois eu peço pra eles escreverem.

### **8.2) Com base em que você autoriza essas outras interpretações?**

São seres pensantes, cada um tem a tua opinião. O que falta, assim, é a segurança pra levar adiante. Então, é baseado nisso, de que a pessoa pensou, de que ela teve a opinião dela, então... por que não aceitar, né? Eu penso dessa forma.

### **8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

Não, subjetivo, não, não. É... existem atividades que têm que está de acordo com o currículo, sim, porque a gente é cobrado também quanto a isso. Mas se surgir um assunto, se aconteceu... não é por isso “para porque não é o momento”, deixa, vamos. A gente leva adiante, a gente conversa, até mesmo porque, como eu faço na leitura diária, tem... tem assunto, que vai... um quer contar o que aconteceu... como foi... Eu li uma notícia e a menina começou a levantar o braço, que ela queria contar que tinha no jornal também, uma outra notícia do vizinho dela, e ela quis contar, porque o pessoal foi lá onde ela mora, eles entrevistaram a vó dela. Então, porque não deixar falar, também? Então, eu penso que deixa... A questão do conteúdo a gente vai conseguir, a gente dá conta; é só saber trabalhar no momento certo, que dá pra conciliar tudo; é possível.

### **9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

Nooossa [ ] tem momento que eu me sinto... “Não estou conseguindo explicar pra eles. Será que o problema está comigo? Será que não estou conseguindo falar claramente? Que a gente até brinca: “Será que vou ter que DESENHAR na lousa?”. Não dá pra ACREDITAR... você fala, fala, fala, fala, é bendita da criticidade que esbarra ali e fica. Então, às vezes, eu me sinto mal, não acredito. Agora, eles têm que fazer o poema “o lugar que eu vivo”, da Olimpíada. Eu pedi pra fazer uma pesquisa pra saber assim, alguns fatos históricos, algumas curiosidades, pra colocar, né... sobre a nossa cidade. Ah, eles vieram com pesquisas de cinco, dez páginas, que imprimiu... quer dizer, nem leu. Se tivesse feito três itens pra mim, já era de grande valia, porque depois teria uma função, saberia onde colocar. Teve aluno que pegou e grampeou, veio aquele trabalho gigantesco, dentro de uma pasta e entregou. Não era isso que eu havia pedido. Então, assim, você fala assim: “Puxa, como é que eu vô trabalhar? Como que vai ter essa criticidade? Como que vai entender? Como que vai fazer diferente? Como que vai mudar?”

### **Entrevistadora: Mas você não acha que o jeito que você trabalha propicia essa criticidade?**

Eu procuro...eu faço de tudo pra propiciar a criticidade, mas, infelizmente, tem aluno que ainda falta, falta autonomia. Comparando como que foi a nossa avaliação diagnóstica, da carta de leitor, a maneira que eu vi e essa última que eles fizeram, melhorou. “Mas, ainda, tem muita coisa pra se melhorar”, foi o que eu falei pra eles. Está faltando...tem ainda esse caminhar ainda...está faltando, mas eu espero que melhorem e melhorem bastante, pra eles terem... porque se não, chega no sexto ano, qualquer assunto... eles não vão nem conseguir discutir... nem aula

de História, nem Geografia, nem Língua Portuguesa, nada, não vão. Qualquer coisa que vier... “Vale nota?”, “É pra fazer que página?”. Eu estou sentindo bastante, pega uma Isa, pega uma Fernanda, aí você pega uma turma que busca o parágrafo que tem a resposta. Eu falei: “Eu não estou acostumada a trabalhar dessa forma”. Eu estou acostumada a trabalhar com o texto e ele construir sua resposta e não ir lá e procurar no texto; não precisa ser assim. É mostrar que você entendeu, que você entendeu o tema. Agora, “Que parágrafo que está?”. É MUITO COMPLICADO, MUITO... eu...eu no início, eu fiquei chocada, mas, agora eles estão melhorando, falta muito, ainda.

### **Professora do 5º ano do Ensino Fundamental I**

Duração: 09 minutos e 35 segundos

#### **1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 5º ano do Ensino Fundamental.**

Muitas vezes, com falha na interpretação de texto, mas eles são leitores fluentes, mas o que falta é a interpretação.

#### **2) Qual o leitor que você quer formar?**

Os leitores que conseguem compreender o que estão lendo, independentemente do tipo de texto. Eu acho, que o que a gente mais precisa, hoje, é da compreensão. As crianças, hoje, são muito imediatistas, então, eles querem ler e não querem pensar e aí acaba ficando falha a compreensão do que eles estão lendo, porque pra compreender eles precisam pensar.

#### **3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?**

Em primeiro lugar, um grande leitor, eu acho que o que mais faz as crianças, hoje, terem vontade de ler, é ouvir histórias, independentemente do tipo de história. Então, eu acho que a gente precisa trazer pra eles: jornal, pra ser lido no dia a dia; revistas de diferentes assuntos; ficção, as histórias que eles estão acostumados, de grandes autores, mas também dos desconhecidos, pra que eles tenham contato; leitura de imagens, que também é muito importante. Então, a gente trazer figuras, obras, esculturas, tudo isso a gente precisa fazer uma leitura, diária pra eles, se não, não adianta a gente querer que eles leiam, se a gente não ler pra eles.

#### **4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

Que eles consigam fazer a leitura visual e que eles consigam, com essa leitura, compreender o que o texto está trazendo. Cada um vai formar a sua opinião em relação ao que eles estão lendo, mas, que pra formar essa opinião eles precisam, ter essa compreensão, entender o assunto principal do texto, os assuntos menos importantes, e conseguir fazer essa relação com o mundo atual deles.

#### **5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

Em relação às produções que eu trago prontas pra eles lerem...diferentes portadores de texto, a gente faz uma leitura, eu faço a leitura, geralmente, pra eles. E quando é texto que vem no livro,

para as aulas eu faço... em algumas vezes, eu faço a leitura, em outras, eles fazem a leitura silenciosa e, depois a gente explica. E, em outras situações, a gente faz a leitura compartilhada. Então, aí vai, acontece toda uma explicação de como foi feito o texto, pra que que ele serve, qual é o assunto. E, quando é produção feita por eles, primeiro, tem toda uma explicação, determinação de temas, pra que, depois, a gente possa fazer a retomada. Aí, é individual, aí eu faço uma retomada individual, com cada um, do que eles produziram.

**6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?**

Sim, é muito importante, porque, independentemente do tipo de texto que a gente está lendo, a gente pode fazer a relação com o mundo deles. E isso faz com que eles compreendam, com mais facilidade, o texto.

**6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?**

Então, a gente pode ler um livro ou um texto. Por exemplo, hoje, a gente estava trabalhando os textos sobre a África, então, a gente pode relacionar, com o mundo de hoje, como esses negros que, antigamente eram escravizados, ainda são escravizados, de outra maneira, nos dias de hoje; como é o preconceito, e tudo isso. Agora, em relação aos textos de ficção, a gente pode tentar tirar sempre uma importância daquele texto pra vida deles.

**7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

Dos textos que eles produzem, sim... em relação ao que eles produzem. Eu acho que a gente tem que respeitar a opinião de cada um. A gente não pode impor uma opinião determinada. É a gente tem sim, que expor que existem diversas opiniões e que eu posso... eu até falo quando eu não concordo, se é uma coisa muito distante do que a gente está pensando, mas a gente tem que respeitar a opinião. Agora, quando interfere na compreensão do texto, aí sim a gente acaba dando uma “pautada” mais intensa no assunto.

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

Às vezes. Nem sempre isso é possível acontecer, por conta dos conteúdos que a gente tem que trabalhar no dia a dia. Às vezes, isso não é possível. Mas, quando existe tempo hábil pra isso, a gente faz.

**Entrevistadora: Você consegue considerar essas outras interpretações nas avaliações?**

Nas avaliações, fica um pouco mais difícil, né, porque a gente precisa meio que padronizar quando se refere a uma avaliação. Então, a gente... até porque, quando a gente faz uma questão desse tipo, a gente acaba já direcionando é:... como a gente quer... que a resposta venha, não tem como.

### **8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

Eu deixo todo mundo expor a opinião própria. Interfiro, porque, muitas vezes, eles acabam, é:... saindo um pouco do assunto e, muitas vezes, eles acabam entrando em histórias imaginárias, que não são reais. Então, a gente consegue perceber isso, normalmente... e aí a gente acaba dando uma segurada. Mas, no dia a dia, assim, a gente acaba permitindo que eles exponham a opinião deles.

### **8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?**

Porque é assim, a gente trabalha em cima do valor e respeito ao próximo. Então, se a gente pauta “nosso foco é: respeitar o próximo”, a gente tem que respeitar a opinião dele. Então, mesmo que não seja o que a gente quer ouvir, a gente tem que respeitar o que eles estão dizendo. Então, é aquilo que eu falei anteriormente, a gente segura um pouco, pra que eles não saiam muito do objetivo do trabalho, mas a gente tem que respeitar a opinião de cada um, a gente não tem como impor.

### **8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

Não, geralmente, a gente acaba permitindo que eles coloquem do jeito deles, não, necessariamente, ligado ao currículo.

### **9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

Eu acho que a partir do momento que a gente permite que eles exponham a opinião deles, a gente já está dando essa liberdade. E dando essa liberdade pra eles, a gente consegue direcionar, pra que eles tenham uma visão crítica de tudo, né. A partir do momento que você escuta, por exemplo, uma sala de aula com vinte alunos, de vinte opiniões, que dez sejam distintas da sua, você vai aprender a respeitar e você vai aprender a observar se isso é bom ou não. E aí, você vai estar criando seu senso crítico em relação à isso.

#### **Professora do 9º ano do Ensino Fundamental II**

Duração: 12 minutos e 44 segundos

#### **1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 9º ano do Ensino Fundamental.**

São alunos, bem... assim, dinâmicos. Então, esses alunos é:: eles pedem, solicitam pelo comportamento deles que se tenha uma aula mais dinâmica também, na leitura. Eles leem, sim, mas, se for só depender deles, eu acho que eles leem pouco. Então, na sala de aula, eu procuro proporcionar diferentes gêneros de leitura. Então, a gente, agora, vai trabalhar com jornal; já trabalhamos com gib/ histórias em quadrinhos, crônicas, e:: os textos, mesmo, dos livros didáticos; e esse último eles leram um livro sobre:: narrativa de mistério. Então, eles adoraram. Quando eu dou a leitura pra eles, a gente faz uma leitura compartilhada... colaborativa. Então, por exemplo, é:: quando se trata de um texto didático, é:: nós trabalhamos assim: “Como você interpretou?”, a opinião de cada um e todos nós montamos uma resposta que seria mais

adequada. E, nos trabalhos dos livros, eles comentam o que eles leram, os colegas questionam alguns fatos do livro e aí a gente chega à uma conclusão do porquê que a aquele livro tem o gênero mistério ou aventura.

**2) Qual o leitor que você quer formar?**

Ah, um leitor que seja... que tenha uma análise, uma visão de mundo; assimmm... que tenha iniciativa, que seja aquele aluno que a gente sonha como protagonista, sempre protagonista.

**3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?**

Eu acho, não... na minha opinião, tem que ser um professor que instiga a curiosidade, pra ele poder refletir, pra ele poder pensar, tem que proporcionar pesquisa pro aluno, o momento da pesquisa. Ele precisa ter um momento pra isso e, em seguida, então, a gente faz aquele trabalho compartilhado. Só que, em casa, eu acho que eles leem muito pouco. Então, a gente tem que dar uma forçadinha.

**4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

É:: ( ) seria assim, tem uma resposta tida como correta, entre aspas, mas também desafiá-los a colocar um outro desfecho na história, a colocar mais suspense, no caso do gênero narrativo. É:: o gênero poético, por exemplo, existem várias interpretações, mas instigar o aluno a buscar essas interpretações, as quais seriam corretas dentro do contexto, tanto narrativo quanto poético. Seria instigar mesmo.

**5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

Então, todas as vezes que nós.../ o livro didático já vem com as propostas, né, da leitura. Eu gosto do livro, mas depende da linha de cada livro. Tem livro que é tradicional, aí você tem que investigar mais; tem livro que já vem questionando, desde os primeiros conceitos, então, é:: essa história é narradora observadora e você vai, faz aquele feedback com o aluno. Ele pode dar exemplos sobre isso, orais ou escritos e:: quando é um extracurricular, o que nós trabalhamos é sempre também o compartilhado, sempre o que se propõem é que eles, através do que a gente investiga, ele chegue a uma conclusão adequada pra isso. O quê que...?

**Entrevistadora: Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

Ah, já perdi. Então, quando é extracurricular, existem objetivos pra isso. Então, por exemplo, quando se trabalha poesia: “Por que, que nós vamos fazer isso? Por que que é interessante discutir um texto poético? O quê que procura desenvolver no aluno?” Então, desenvolve a autoestima, a sensibilidade, desenvolve é::, o lado crítico. Então, é isso daí.

**6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?**

Sim, a apostila que vem da Secretaria da Educação Estadual... eles propõem isso.

**6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?**

Por exemplo, tinha um texto que falava sobre uma menina que os pais iam trabalhar em Brasília, na construção de Brasília. Então, a gente já colocou o contexto histórico, foi puxando (...) “Na matéria de História o que vocês já ouviram falar sobre isso? Ouviram falar em Juscelino Kubitschek?” Aí, já passou pra Bossa Nova, a parte artística, que aconteceu na época dele, que ele incentivou. Então, dá sim pra gente fazer isso.

**7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

Eles têm oportunidades de dar opiniões na sala de aula, quando também está muito fora do contexto, daquela idade, às vezes, o próprio... o próprio colega fala: “Isso não é bem assim!”. Então, a gente faz mesmo a correção através do diálogo e mesmo quem escreve, né... Por exemplo, na correção de textos, procuro conversar, aluno por aluno, sobre o texto dele, o que precisaria melhorar.

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

Sim, no oitavo ano, que eles trabalharam com textos de mistério, eu pedi pra eles elaborarem um novo desfecho, “Por que você deu esse desfecho? Vamos pensar num outro? Vamos colocar mais ações nessa história, mais suspense!”

**8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

Isso, é instigar sempre, é propor desafios pra eles.

**8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?**

Como assim? Não entendi.

**Entrevistadora: É assim, com base em quê você autoriza essas outras interpretações? Por que você permite que seus alunos interpretem, por que você instiga?**

Pra eles avançarem na reflexão sobre/ em primeiro lugar, quando você vai/ por exemplo, pra eles terem uma maior visão de mundo, não ficarem só presos só naquela interpretação, que existem outras possibilidades, desde que também não fuja ao contexto. Então, tem sempre que respeitar a mensagem do texto, porque se não fica muito inadequado.

**8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

Eu acho que tem que ter o currículo sim, porque se a gente também, deixar muito sem essa... essa organização, essa exigência, eu acho que a gente se perde, eu acho que tem que ser cinquenta por cento, tem que ter um equilíbrio aí.



**9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

Favorece a partir do momento que a gente propõe/ consegue propor pro aluno... que ele tenha essa liberdade de se colocar em sala de aula, de se posicionar em sala de aula, porque, qual é o objetivo da Língua Portuguesa? Que ele conheça diferentes gêneros textuais e que, principalmente, o leve à:: língua padrão; esse são os eixos. Então, todas as vezes que ele é levado a pensar, a falar, a se manifestar oralmente ou na forma escrita. Então, o que ele tem que fazer? Ele tem que trazer o conhecimento prévio dele, é::: no conhecimento prévio ele tem que... é::: se colocar dentro daquela questão que foi analisada e feita e conseguir se manifestar, de alguma forma. A partir do momento que você leva um aluno a falar, ou de modo escrito ou oral, você já está treinando, entre aspas, né, já está fazendo com que o aluno atinja a norma padrão, porque, se ele fala alguma coisa, é::: na linguagem errad/ na linguagem oral e esteja errado, você, depois, pode corrigi-lo, de maneira, não assim claramente, mas chamar o aluno e falar assim: “Olha isso aqui é assim... você se manifestou...”. Porque o objetivo da Língua Portuguesa é levar o aluno à língua padrão, é respeitar o ensino prévio... o conhecimento prévio que ele tem, mas levá-lo à língua padrão. Ele tem que saber que, em cada situação, como ele tem que manifestar a Língua Portuguesa... com o coleguinha, a Língua Portuguesa é informal; na casa dele é informal; diante de um discurso, a linguagem formal. Mas, a gente tem que saber o momento adequado. É isso que, hoje, o professor de Língua Portuguesa deve proporcionar pro aluno. Daí, então, os gêneros textuais diversos... tem que produzir, tem que ler, tem que escrever. Então, quanto mais a gente oferecer pro aluno, mais você vai ter esse retorno, quanto mais instigar... ele fica autônomo.

**Professora do 9º do Ensino Fundamental II**

Duração: 13 minutos e 46 segundos

**1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 9º ano do Ensino Fundamental.**

Ó, há tempos que eu não trabalhava com o nono. Esse ano, eu estou surpresa, uns estão muito bons. Eu vejo que eles pegam livro na biblioteca, na sala de leitura, eu vejo nas mesas, eles perguntam. Eu estou trabalhando nazismo, agora, uma menina relacionou com “A menina que roubava livros”. Eles... eles tão muito bons, os nonos; eu vi uma evolução. Eu estou com esses nonos, com essas turmas, desde o sexto ano, então, eu acho que tem uma qualidade em especial, esse ano. Eu acho que é uma turma muito boa, é::: eles fazem muitas comparações de leitura e escrita, ou mesmo do que eles veem na tevê, eles têm feito relações. Nós vimos, no ano passado, sobre “os três poderes”, e, esse ano, eles questionaram muito do que está acontecendo, quanto às questões políticas. Então, eu sinto que eles estão preparados pra essa leitura de mundo.

**2) Qual o leitor que você quer formar?**

Ahhh, [ ] o leitor crítico, né. Crítico já é tão óbvio, né. Mas é esse leitor que vê o mundo; que lê o mundo, mesmo; que interpreta as mensagens, a mídia. É isso!

**3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?**

O professor tem que apresentar várias fontes é... e acompanhar essa criança, esse adolescente, pra ele próprio formar a opinião dele. Mas você tem que apresentar várias formas de leitura, vários... como que eu falo? Uma obra de arte, como diria, recursos vastos, né?

**Entrevistadora: Vários textos?**

Isso, isso, vários textos, é:::... sugerir. Hoje, eu sugeri, por exemplo, porque nós estamos começando “República” com os nonos, eu sugeri o que eu vi no final da noite, eu vi no Fantástico, sobre Constituição. Aí, eu falei, de forma muito clara, e dois ou três tinham visto também: “Professora, eu vi”. Então, são alunos que veem aquilo e fazem interpretação; é isso que nós queremos, ler vários documentos, na História. É por aí.

**4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

Na História, é olhar, se reportar ao conteúdo, mas com a visão do mundo do que está. A História vê o que está acontecendo, vai pra um passado e volta pra ele entender o presente. Tem essa ligação, esse ir e vir, né. Como é interpretar um texto, é isso?

**Entrevistadora: Isso, como é interpretar um texto na sua disciplina?**

É necessário esse conteúdo que foi, pra ele conseguir observar o que está aí... e fazer a leitura dele, seja a favor ou contra. Nós trabalhamos... é::: a gente tem que tomar muito cuidado, pra não cair no proselitismo, principalmente, de esquerda, porque muitos professores de História têm essa visão. Então, eu fico muito preocupada com isso. Então, eu passo vários textos, por exemplo, MST, que trabalhei no nono, mas eles trazem reportagens, eles chegam à compreensão daquilo, entendeu? Tem que tomar cuidado. Mas é isso. A gente tenta se esquivar né, é difícil.

**5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

É:::... eu tenho o material do estado né, acompanhamos aquele caderno do aluno, mas eu trabalho com outras fontes, que, no decorrer de vinte e dois anos vimos, aí você seleciona. Agora, entrou em República, por exemplo, eu dou “Mestre sala dos mares”. É super antiga essa música, mas já está impressa, inclusive, mas, ali ele fala, identifica ali e é uma oportunidade dele ter acesso à MPB também, que fala da Revolta da Chibata. Então, que quero trabalhar um assunto, ele vê a chibata, por exemplo... ele vê a vacina, a vacina a gente relaciona com a questão que está aí, agora, de dengue, de infraestrutura. Ainda comentei, numa sala, a questão do saneamento básico, até campanha da fraternidade. Eu falo, porque... estou falando da Campanha da Fraternidade, porque é país católico que a gente tem. Então, é a falta de saneamento daquele momento e, hoje, também... Então, assim, é na discussão, mas é o que eles trazem também. E, aí, a apostilinha traz livros, é:::... vídeos, traz sugestões. Terminei a Revolução Russa ainda falei: “Ó, gente, não deu pra trabalhar nada, eu estive de licença, mas “Adeus, Lenin” é fantástico, eu tenho inclusive, quem quiser...”. Entendeu, é assim; os nossos alunos têm acesso à informatização, à tecnologia; é difícil quem não tenha uma internet. Então, eles próprios mandam pra mim, no Face, in box: “Ó, professora, o que achei da Segunda Grande Guerra”. Então, é por aí... são indicações e eles também trazem.

**6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?**

É, né, é fundamental! ( ) E, aí, seria interessante você pegar outros... outras... passar por outras disciplinas, de certa forma, jogar outros conteúdos nesses textos.

**6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico (época do texto e o atual)?**

Eu trabalho muito com esquema, então eu coloco, explico o conteúdo e apresento textos. Aliás, eu dou muitos textos pra eles também. Então, assim, não tem uma coisa pré-definida, depende do conteúdo. Na realidade, eu dou um papelzinho no início do ano, bem “destacante”, que é pra eles colarem na primeira folha, que é todo conteúdo que nós vamos ver no ano. Aí, por exemplo, eu estava trabalhando, agora, com eles, o Totalitarismo e Primeira Guerra, Totalitarismo não, Primeira Guerra... e eles só querem saber de Hitler. Aí, eles já tão investigando e já tão mandando vídeo sobre o nazismo...eu falei do “A onda”, que a gente vai ver; teve quem já pesquisou “A onda” e já comentou. Acho que o conteúdo, em si, estimula e, no meio da aula, vai tomando outros rumos... eles mesmos... Eu tinha acabado de falar que estão fantásticos os nonos.

**7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

Sim, porque na interpretação dele, muitas vezes, não deixa claro, não tem argumentos: “Concorda ou não concorda, mas, por quê?”. Eu acho bom você assistir a aula, pegar algum material pra ajudar [ ].

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

Simmm, por exemplo, se eu der vacina, agora, por exemplo, a gente fala em questões da ciência, essa questão da saúde... e busca também uma tabela... até porque pede-se muito... o Leandro (coordenador pedagógico), fala pra gente trabalhar gráfico e tabela. Então, entra em outras disciplinas e dá, sim, margem, a questão da História em quadrinhos, a questão da Arte.

**Entrevistadora: Você consegue considerar as interpretações dos alunos nos momentos de avaliação?**

É:::... aquelas perguntas que faço, dissertativas na prova, prova escrita, aí ele coloca uma compreensão, eu... eu faço anotações de acordo com aquilo que ele colocou, mas pra ele se atentar a outros pontos, né, às vezes, ele foge até. Daí, eu falo... eu faço a observação, mas também concordo com o que ele está falando, concordo, assim, valorizo o que ele fala, porque existem pontos pra uma resposta, ainda que é a interpretação dele, né.

### **8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

É escrita, é numa apresentação. Os oitavos apresentaram “os três poderes”. Enquanto eles estavam fazendo a peça, e depois da peça, todos falaram e eu também coloquei, valorizando o que ele trouxe, o que ele fez, mas complementando. Tem muitas discussões, muitas e até por conta da política... o conteúdo do nono, principalmente, está efervescente.

### **8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?**

Ah está, do conhecimento teórico e prático. Ah, perguntinha boa, né! [ ] Por que você pensa que é por aí essa interpretação dele? Aí, o que que existe é a valorização da interpretação dele; o aprofundamento... é:: histórico do fato mesmo, do conteúdo em si. Se eu pergunto alguma coisa relacionada à Revolução Francesa, não adianta ele falar que foi porque a nobreza que subiu ao poder e tal, tal, tal... a nobreza era tal, tal, tal... ele pode me falar tudo o que foi a nobreza... Sim, foi. Mas, isso foi a burguesia, nesse momento, você entendeu? Esse tipo de pergunta que eu faço, dá margem sim, pra ele interpretar. Mas, às vezes, eles dão uma viajada aí; eu coloco: “Mas, o sentido da pergunta é essa!” Mas sempre valorizando, porque não “tem que”, né.

### **8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

Saí fora do conteúdo, é porque é muito... o conteúdo mesmo é subjetivo já, as discussões.

### **9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

Ah, é a leitura e:::... de várias fontes, acho que cai nessa... não é conduzir pra aquilo que a gente quer que ele veja. Ele traz, filtramos e discutimos e ainda sai uma interrogação sempre e sempre ele sai... Mas, é essa a intenção, é por aí, mesmo. Então é com base em documentação e do que está se apresentando, aí. É a leitura, né, é a leitura de mundo, essa importância dele estar ligado. É muito gostoso... eu já vi aluno, nas minhas aulas, falando assim, por exemplo: “Ah, professora, o Saddam Hussein foi preso, mas não é por que lá tem petróleo?” Então, quer dizer, você discute uma questão e ele faz as relações. A gente vê isso assim; eu já trabalhei do sexto ao terceiro ano, você viu evolução dele falar a respeito, dele escrever a respeito, se posicionar na discussão. É bem por aí.

#### **Professora do 3º ano do Ensino Médio**

Duração: 16 minutos e 44 segundos

#### **1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 3º ano do Ensino Médio.**

Eu acho que o aluno que chega no Ensino Médio, hoje, ele::, ele não tem um nível de:::... um nível de profundidade, é:::, nem médio. Eu acho que ele é tão raso quanto um... uma pessoa que faz uma leitura de uma manchete, sem nem ter lido a notícia e muito menos ter, obviamente, né, ter conseguido estabelecer um grau de comparação entre dois veículos de comunicação diferentes, que poderiam trazer o mesmo assunto e ele fazer, né, a síntese para poder... pra poder pensar por si só. Então, eu acho que a leitura dele, além de não ter, não ter nada em termos de

profundidade, é uma leitura, talvez, de decodificação mesmo. É, ela é tão rasa quanto o de um aluno que está começando a aprender a lê.

## **2) Qual o leitor que você quer formar?**

Eu gostaria de formar um leitor que sabe procurar fontes diferentes de informação, que consiga estabelecer esses critérios de comparação, que consiga pegar uma mesma notícia, em veículos que a gente sabe que são de... de ideologias diferentes, e ele consiga, a partir de uma leitura crítica, é::, tirar suas próprias conclusões e saber conversar sobre aquilo. Eu acho que é esse o... o ideal que a gente tem de leitor.

## **3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?**

Exatamente como você gostaria que o seu aluno fosse. Eu acho que um... um... uma pessoa que só segue um tipo de veículo de informação, ele não consegue ensinar pro aluno a importância desse, dessa diversificação dos... do... do... da mídia, em termos de diferentes pontos de vista. Eu acho que se o professor ele cobra isso é porque ele também tem esse padrão de comportamento leitor.

## **E você percebe que os professores, se eles tem esse padrão?**

Não. A maioria não. É:::, a gente percebe que..., então, muitas vezes, você também tem esse leitor tão raso quanto a página de um site de notícias. Ele vai passar os olhos, vai::: ter uma noção geral sobre todas as coisas que acontecem, mas, provavelmente, ele não leu nenhuma notícia inteira. E::: geralmente, os professores, eles alegam a falta de tempo, como quase todo mundo que... que... que vai falar sobre leitura. “Ah, eu não leio porque eu não tenho tempo”, que eu acho que é uma justificativa que não é válida, mas ela é bastante comum. E eles leem muito o que a escola oferece como acesso, então, é o que, no máximo, ele tem uma... uma... página de... de... notícias no computador pessoal, mas, geralmente, ele vai fazer uso do jornal local que ele tem acesso na escola mesmo.

## **4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

Interpretação de um texto, eu acho que ela vai, você vai trabalhar como se fosse em camadas. Você vai partir primeiro de uma análise mais superficial, depois, você vai pegando os trechos, você vai trabalhando... como a gente trabalha dentro da perspectiva do gênero, quando você trabalha, por exemplo, a questão do... dos... modalizadores você consegue inferir é, a avaliação com conteúdo temático de um texto; você consegue inferir o ponto de vista daquela pessoa que colocou, por mais que você tenha um texto do... do gênero do relatar, como a notícia, por exemplo. Você consegue, ainda assim, extrair a opinião da pessoa que escreveu. Então, eu acho que, quando você trabalha o texto, dentro da perspectiva do gênero, você vai trabalhando essas camadas do texto e, a partir dessas capacidades de linguagem, que você vai é... é diversificando em atividades nos módulos, você consegue chegar numa leitura mais crítica e num nível mais complexo e mais profundo.

## **5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

É, ali no Ceeja, a gente trabalha com apostila pronta, que é o único módulo que se trabalha produção de texto dentro da escola. Então, como a gente trabalha, ali? O aluno vai pegar essa

apostila; vai levar pra casa. Ele tem muiiitos exercícios para fazer; os exercícios são bem repetitivos, porque a gente tem alunos que são muiiito rápidos, em termos de assimilação de conteúdo, e outros alunos que têm mais dificuldade. E esse material, como é pra estudo autônomo, tem que servir para todos eles.

### **Entrevistadora: Ele só interpreta ou produz também?**

Há a atividade de produção, mas elas não são obrigatórias né, pra... pra..., é, pra organização do... do... da pontuação que vai compor a nota. Então, eu acho que tudo ali depende mais do aluno do que você vai apresentar. Que a aula que a gente dá é baseada nesse material. O aluno, ele já teve um conhecimento, já fez uma leitura prévia do texto, já fez atividades relacionadas a esse texto. É óbvio que a leitura que o professor faz ela é muito mais clara, muito mais elucidativa, é, do que a leitura rápida que o aluno, geralmente, faz em casa. E aí você vai trabalhando toda esquematização do texto na lousa e vai mostrando cada uma das partes. Eu acho que isso é um trabalho, assim, é:: bem bacana que a gente faz, apesar dele não ser o ideal. Mas, ainda assim, eu acho que, pra produção que o aluno vai fazer, depois, na avaliação, essa aula, por mais rápida que ela seja, ela vai fazer uma grande diferença na produção de texto do aluno.

### **6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?**

Com certeza. O texto que a gente trabalha, nesse material, que eu acabei de falar pra você, é um texto que fala sobre política. É um texto bastante é:: provocativo, mas, ao mesmo tempo, apesar de ser um material que a gente já usa há uns cinco anos, ali, na escola, ele continua extremamente atual. Um material que foi feito, ali, pelos próprios professores, mas é um material que foi muito revisado e ele tem uma qualidade bem bacana. É::... eu acho que a gente conseguir fazer as pontes entre os temas com o cotidiano é... traz para uma reflexão muito maior do aluno, né, senão a gente acaba, fica... a gente acaba ficando, é... discutindo assuntos que não têm muita repercussão e acho que fica bastante desinteressante.

#### **6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?**

É:: geralmente quando a gente vai trabalhar os termos. É, como eu... eu estou sempre... estou sempre lendo muita coisa, é::, estou sempre lendo muita coisa de informação mesmo, de sites de notícias, tudo, eu sempre relaciono com alguma coisa que eu acabei de ver. Então, alguns temas que a gente trabalha, ali, na escola, além desse tema da política, que eu falei, é o racismo do Brasil, então, eu sempre tento relacionar com alguma coisa, por exemplo, o que que é política de cotas, dentro das ações afirmativas do governo federal. Elas trazem, é, como combate ao racismo dentro do nosso país, falo sobre racismo no mercado de trabalho, alguma notícia que a gente viu de um processo que teve uma repercussão nacional. Então, sempre relacionando a alguma coisa que aconteceu, que seja de grande repercussão, que os alunos, pelo menos, tenham ouvido falar. Eu acho que fazer essa relação, na sala de aula, é... faz com que a escola fique mais próxima da realidade do aluno e essa é uma característica também, é, acredito que, não tenho certeza, mas acredito que seja uma necessidade de todo professor, mas, ali, na EJA, na educação de jovens e adultos, é uma... é uma, é um trabalho muito importante que a gente faz.

**Entrevistadora: E eles correspondem?**

Correspondem, participam. Na EJA, é... ninguém está ali obrigado. Então, você vê um maior nível de interesse dos alunos em aprender.

**7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

Na verdade, eu só dou aula de redação. Eu não corrijo os textos. Um dos critérios de...de... de correção é, eu acho que eles precisam ser mais, assim, eles precisam ser revistos, eles precisam ser combinados, porque tem que ter clareza nesses critérios. Não pode ficar só na subjetividade de cada professor. Então, eu acredito que essa... essa questão da formação de sentido, ela... ela acaba caindo num... num...no vão do ponto de vista e, muitas vezes, o professor, para ele não criar nenhum tipo de atrito com esse aluno, ele acaba passando por cima dessa opinião e acaba dando mais ênfase pros erros ou pros acertos, né, que estão relacionados à análise linguística.

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

A transversalidade? É, eu acho que sim.

**Entrevistadora: E você consegue valorizá-la dentro da aula, a opinião que ele coloca?**

Sim, é sempre muito rico quando um aluno participa e traz isso. Mas, infelizmente, isso é está ficando cada vez mais raro porque a condição de...de... que a gente percebe, de informatividade, de que traz cada aluno pro contexto da sala, ou, às vezes, até tem a questão da timidez e tudo o mais, faz com que ou eles não participem ou eles coloquem algumas coisas que não dá muito pra gente aproveitar. Apesar de que a gente tenta aproveitar o máximo que a gente pode pra valorizar o conhecimento deles, mas, na maior parte das vezes, isso tem ficado raro, tem sido raro.

**8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

Ah, eu acho que... Eu acho que a gente tem que trabalhar dentro da perspectiva da própria refutação, principalmente quando a gente trabalha com argumentação, que, né, é o que tem maior demanda quando a gente trabalha na produção de texto na escola, principalmente no Ensino Médio. Quando você ensina artigo de opinião, por exemplo, a gente tem que ensinar a argumentação e a refutação. Quando a gente trabalha essa abertura do olhar, né, pra que o aluno consiga entender e perceber o ponto de vista do outro, é, mesmo que ele não concorde, ou agir pro diálogo e entender um pouquinho da diversidade das opiniões dos outros e trabalhar o respeito, né.

**8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?**

É, em termos de ponto de vista, eu não desqualifico a opinião do aluno, por mais que eu não concorde com ela, porque eu não estou ali pra... pra... pra dizer o que é certo e errado. Eu estou ali pra abrir um momento para que o aluno possa pensar, pra que ele tenha possibilidade de refletir e que ele também consiga perceber que existe um outro lado, que, por mais que ele não concorde, existem pessoas que estão daquele outro lado. Então, eu acho que, quando a gente,

por exemplo, fala de cotas é uma discussão bastante rica e, ao mesmo tempo, bastante polêmica porque você tem aquelas pessoas que não se, é... se favoreceriam dessas políticas de ações afirmativas contra o racismo e que são terminantemente contra, mas que, talvez, não tenham essa coisa da alteridade e de se colocar no lugar do outro e tentar entender um pouquinho que passa com essas pessoas, né. Enfim, eu acho que abrir isso seja, a maior... a coisa mais importante que a gente faz na educação.

### **8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

É:, quando você tem temas transversais dentro do currículo, do currículo federal, eu acho que você está aberta pra trabalhar esse tipo de coisa porque a transversalidade te dá essa possibilidade. Então, se a gente tem o tema da diversidade, ali, é muito amplo pra gente restringir. Então, tudo vale dentro de uma certa coerência, mas eu acredito que não saia do currículo que, por mais subjetiva que possa parecer essa... esse trabalho, eu acho que ele está dentro do ideal de aluno cidadão, de aluno crítico e de democracia, que a gente tem no Brasil.

### **9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

Eu acho que isso vai muito da formação de cada professor. Infelizmente, a gente tem formações e formações, principalmente, em Língua Portuguesa, entre outras disciplinas da área de humanas. A gente tem formações melhores e formações piores, então, eu acho que depende muito do trabalho que você faz, mas depende muito mais do repertório que o aluno, que o professor carrega pra dentro da sala de aula. Então, é... o professor que tem opinião de senso comum ele não vai fazer o aluno dele pensar além disso. Eu não acredito nisso. Mas, a Língua Portuguesa ela ajuda a romper com essa, com a sua disciplina, com essa interpretação do senso comum, ela... Ela consegue, mas tudo depende da formação, porque um professor que não tem conhecimento de um determinado texto, que pode ampliar essa visão de senso comum do aluno, ele não vai levar esse texto pra sala de aula. Se ele não conhece uma música que seja interessante de ser trabalhada para trazer um outro ponto de vista, ele não vai levar essa música. Então, eu acredito que essa formação, a formação do professor faça a grande diferença nesse sentido. Mais do que o conteúdo, mais do que a aula de Língua Portuguesa ou a aula de História ou a aula de Sociologia, por exemplo.

#### **Professora do 3º ano do Ensino Médio**

Duração: 09 minutos e 49 segundos

#### **1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 3º ano do Ensino Médio.**

Hummm... de final de terceiro ano? No ideal, é aquele aluno que lê de tudo, várias fontes, livros, jornais, online, todas as fontes. E que não leia só o que gosta e sim o... o..., o necessário, além do necessário do que tem que ler para algumas funções, seja... sei lá, o que ele vá fazer, mas, que leia outras coisas e amplie o repertório que ele tem sobre o mundo. Então, não ler só coisas que façam parte do repertório dele, de tecnologia, ou de maquiagem, ou de festas, ou músicas, mas que amplie, que busque sempre outras fontes. Na verdade, acho que a leitura proporciona sempre um questionamento dele buscar... saber buscar mais o que ele precisa.



## **2) Qual o leitor que você quer formar?**

Leitor de mundo [ ]. Um leitor amplo, que, na verdade, não que só leia, mas também que reflita, que questione aquilo que ele está vendo e não só como certo ou errado, ou dois caminhos, não... Que amplie, que faça um círculo mesmo de pontos de vista sobre o que ele vê.

## **3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?**

Professor aberto à reflexão e professor aprendiz, que não se coloca como a única verdade dentro da sala, que ele proporcione momentos de reflexão de ação sobre os assuntos e conteúdos trabalhados em sala, não como o único caminho.

## **4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?**

É dar sentido ao que ele vê. É encontrar ressonância naquilo que ele está vendo. Então, ele interpreta o que vê, o que percebe com sentidos e com o repertório que ele tem, com a experiência que ele tem na vida.

## **5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

Depende do objetivo que eu tenho. Se... é::: uma leitura de imagens que a gente... que eu quero proporcionar uma discussão, não tem prévia, é uma discussão sobre uma obra. Se é um conteúdo mais formal, a gente vai discutir, às vezes, trago vídeos que complementam e, aí, depois, um texto mais formativo mesmo, com mais conteúdo, se for, por exemplo, um conteúdo sobre História da Arte, pra ele sedimentar esse conhecimento que é exigido. Mas a leitura ela se faz nesses momentos mais em sala de aula, de discussão, até porque a leitura tem que... eu acredito que tem que partir do coletivo, que não é só a nossa visão, eles vão aprender com a visão do outro. Então, o que ele enxerga numa obra é diferente que o outro enxerga e isso vai ampliando o repertório dele também e mudando conceitos, pontos de vista.

## **6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?**

Eu acho que tudo depende do objetivo. No começo, pode ser..., eu penso, que fazer uma leitura seca, sem os elementos formais de época vai dar uma noção e, depois de contextualizar, pode dar outra. Então, eu acho que depende do momento em que se está trabalhando, o objetivo, até que ponto você quer chegar.

### **6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?**

Quando ele já tem uma leitura, uma relação com aquela obra, com aquele movimento e aí a gente começa a construir um conteúdo mais formal, de que período, quais características... é, qual vivência daquele artista, o que estava acontecendo no mundo. Então, a leitura...desse conteúdo mais formal vem depois, assim, não vem antes, porque eu quero que ele crie uma relação, mesmo, com a obra.

**7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

Não [ ]. Não, porque não tem... O ponto de vista da instituição é ampliar a discussão, a reflexão sobre o que vê, é ampliar essa percepção de mundo... Então, ainda mais com Arte, não tem um certo e errado, claro que tem um conteúdo formal de movimentos e artistas, que isso não tem como fugir. Não vou falar que o Picasso é pré-histórico, mas, tem influência e vai o conteúdo, o formal. Mas não tem a correção da interpretação que o aluno dá à obra, é:: é processo individual, é:: estabelecimento, é uma fruição que existe ali, uma empatia com a obra ou não, que ultrapassa mesmo, a vivência dele, ali, não é formalizado só.

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

Sim, totalmente. Eu não uso avaliações formais, de bimestre, geralmente, são projetos. Então todas, as participações de leitura e produções dos alunos são valorizadas, inclusive, as de leitura que não é dentro do contexto. Ele analisar uma obra modernista, dentro de um conceito da idade antiga, está fazendo referência ali. Lógico que eu vou corrigir termos ou... datas, conceitos formais mesmo, mas, não a interpretação em si; não existe isso.

**8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

Nos momentos de leitura das obras, de ampliação de repertório em que eles entram em contato com a obra, e eles interpretam e aí há sempre uma investigação do argumento; o que que embasa o pensamento dele; se ele está vendo aquilo; se ele está interpretando. O que faz ele pensar aquilo; quais as evidências que ele tem pra mostrar aquela interpretação dele.

**8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?**

Eu acredito que o ser é livre e pensante, que ele está construindo o mundo a partir do que ele vê e interage.

**8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

Existe um currículo, mas as interpretações... elas estão dentro de um contexto das atividades de leitura e essa leitura não é direcionada... é direcionada com perguntas, então: “O que faz você pensar isso? O que você está vendo? Que evidências você tem? O que o texto está trazendo do seu repertório?”

**9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

Ele deixa de ver a ideia... de comprar a ideia que é socialmente aceita, do que é imposto, do que é comum, do que a maioria fala e ele passa a ter uma visão dele, a criar um sentido e a fazer inferências sobre o que ele está lendo, ele constrói o seu saber, né... através da interpretação e leitura.

### **Professor do Ensino Médio**

Duração: 29 minutos e 29 segundos

#### **1) Liste as características do perfil de leitor do aluno que chega ao 3º ano do Ensino Médio.**

Do real, como ele está chegando? Não como ele deveria chegar?

**Entrevistadora: Sim.**

Ele está chegando com uma defasagem bem grande. Eu diria pra você que assim, se você for pegar as expectativas curriculares do estado, por exemplo, pra um leitor de terceiro, é:: ele está chegando mal com as expectativas do leitor do oitavo ano, né. Ele... ele pega/ ele confunde muito... o artigo de opinião, que se cobra muito, “curricularmente”, do aluno do oitavo ano, perdão, nono ano e do aluno do Ensino Médio, ele...ele não consegue argumentar, ele mal consegue tirar a ideia central do texto. E, quando ele emite uma opinião é:: sempre uma opinião “sim... não... eu acho”. Ele não consegue nem... ele não consegue compreender, por exemplo, se for artigo de opinião, com uma estrutura, que na verdade, o autor teve que se embasar ali, em várias ideias e em outros subtextos, eles não conseguem enxergar esses subtextos. Ele enxerga o artigo de opinião como a opinião pura e simples do autor, né, ou, ele pega uma obra, seja ela de ficção, seja ela de algum gênero determinado, ele não consegue discorrer... que pro autor, chegar a colocar aquelas ideias tem vários subtextos, tem vários estudos. Ele encara tudo, como: se escreve um livro, se escreve um artigo, se escreve alguma coisa, é simplesmente tirar um ideia: “Eu acho isso” e discorre. Eles não conseguem arranhar muito fora do superficial. Os alunos que, eu diria assim, mais esforçados, conseguem perceber as influências de duas ou três ideias, mas conseguem perceber, por exemplo, ideias cruas. Por exemplo, você pergunta pra um aluno, no meu caso, por exemplo, que sou professor de História: “Conseguiu reconhecer em que linha esse autor está trabalhando, qual é a ideia dele?” Ele até consegue dizer: “Ah, professor, ele é da linha mais socialista, ele da linha mais neoliberal...”. Mas, quando ele fala neoliberal, ou ele fala positivista, ou marxista, embora, ele apresente uma característica básica, ele... na cabecinha dele, o termo marxista remete a um monte de características, que, na verdade, não é. Ou o termo liberal, esse liberal pra ele, é contrário de social e esse social pra ele é contrário de liberal, é uma ideia muito é... simplista do que está por trás do texto.

#### **2) Qual o leitor que você quer formar?**

Um leitor crítico. Muita gente acha que quando a gente está... está formando aula, tem essa ideia, hoje, que a gente quer doutrinar. Não é questão de doutrinar. Ninguém quer que o alunos concordem *ipsis litteris*, pelo contrário, ele tem que discordar, ele tem que te colocar contra a parede. Mas, colocar contra a parede de uma forma que ele entenda que pra argumentar contra você, ele precisa... contra não, melhor dizendo, de maneira contrária a tua ideia, ele tem que estar munido de elementos plausíveis, né. Hoje não, eles acham que pra argumentar contra, é só colocar um argumento puro e simples, não tem embasamento. Então, o leitor crítico... ele tem condição de pegar um texto positivista, por exemplo, em História, e dizer: “Olha, esse autor é positivista... esse autor é marxista... esse autor é da Nova História”. Eu, por exemplo, concordo mais com a linha da Nova História, mas eu sei reconhecer o positivista, como ele pensa e porque pensa dessa maneira, né. Ele, ele, ele... como diria o Paulo Freire, “Não existe educação sem ideologia”, mas, ainda que eu seja “a”, “b” ou “c”, eu tenho que reconhecer no “b” e no “c”, porque ele é “b” e “c”, e porque que ele discorda, né. Eles escolhem um determinado posicionamento e fica meio que andando em círculos... ele arranha.

### 3) Para formar o leitor com o perfil apresentado na resposta da questão anterior, como deve ser o perfil do professor?

Aí, é que entra a questão. Eu diria que na verdade, hoje a gente tem, a gente tem... professores que... que buscam formar o leitor crítico, mas ainda tem aquela... leitor crítico é aquele... eu tenho pensamento x, é aquele aluno que vai concordar *ipsis litteris* com meu pensamento x e vai fazer um texto, tão lindo, que a hora que eu corrigir uma produção textual dele ou uma prova mais subjetiva vai concordar *ipsis litteris* com o que eu falo. Não que o professor pense isso, mas é quase que fatal. Concordou comigo está certinho, discordou, está errado ou até argumentou legal, mas nunca vai ser um aluno nota 10, na cabeça daquele professor. Siga ele a linha “a”, linha “b” ou linha “c”; porque tem que estar coerente. Coerência, não, necessariamente, tem a ver com concordância, né, e tem professor que eu acho que, intuitivamente, acaba fazendo essa confusão mental, de coerência com concordância, no caso. Então, eu acho que o professor tem que se preparar para trabalhar com a coerência, né, ainda que o aluno siga pela linha ‘a’, ‘b’ ou ‘c’, e lá fora você ... eu posso até... esse aluno... legal... ele... dentro da argumentação dele, ele foi bacana e ele conseguiu construir ou desconstruir uma ideia. Se era o objetivo do texto, ainda que ele tenha discordado, ele foi coerente... se eu concordo amanhã ou depois... eu acho que ele vai bater a cabeça, com essas ideias lá fora, isso é uma outra colocação, né. E o que a gente sempre brinca, o aluno do Ensino Médio, muitas vezes, naqueles últimos dois, três meses ele se acha o top. Quando ele vem para a universidade, ele percebe que ele é o mediano e que infelizmente, as vezes, nem mediano ele é.

### 4) O que é interpretar um texto de tua disciplina?

O que é interpretar um texto na minha disciplina da História? Eu penso, que é mais ou menos isso: é perceber que o texto histórico ele tem interlocutores, ele tem sim, traços marcantes de quem escreveu, pra quem escreveu. É aquela velha história... não é ficar só naquele velho discurso do opressor, do oprimido, do conquistador e do conquistado. Você pode até colocar isso como base, mas você tem que perceber quem é que escreveu: “Ah, esse documento histórico é uma carta, de um espanhol, no século dezesseis, dezessete, fazendo um relatório da colônia da Bolívia para a Espanha. Por exemplo, ele está descrevendo aqui, a situação do Índigena. Bom, vou partir do pressuposto, que indígena para ele não é gente, é objeto, é tudo menos...” Então, a gente tem que ter claro essa ideia. E mesma coisa: “Ah, é um texto, que está falando aqui, de um indígena colocando a sua situação nos dias de hoje”. Ele vai, logicamente, remeter à situação do povo dele, desde a época da colonização. Ele pode até usar coisas, e sem ser influenciado por ideologias, ou ideias que não são dele, ou ainda, que ele está tomando por dele. E estar indo por uma via errônea? Lógico. Ninguém está dando razão cem por cento para ninguém, mas ele tem que saber aonde está essa influência, como é essa influência. Porque é muito fácil...é o que eu sempre brinco... É muito fácil o cara bater no peito e falar: “Ah, sou marxista!”. Ok. Mas, é muito fácil ser marxista no século dezenove, e querer encaixar tudo dentro do marxismo, né? Eu tenho comigo, é uma posição minha. É um bom ponto de partida? É um bom ponto de partida, um excelente ponto de partida. Mas, se a gente for seguir ele, *ipsis litteris*, do jeito que é... que foi escrito no século dezenove, a gente vai estar lidando com um monte de estruturas, que já não pertencem mais àquele século. E, que o próprio Marx, se estivesse vivo hoje, de repente, estaria escrevendo. Os próprios marxistas que... você melhor que eu ... ninguém sabe da questão da teoria da análise do discurso ou mesmo por linha econômica já discordaram por “n” vezes da teoria marxista e estão rescrevendo isso de várias formas. Mas, ainda tem gente que prefere pegar o discurso pronto e ficar batendo naquela tecla, batendo cabeça, e fica naquela/ E, na verdade você vê, que quem está com o discurso muito

prontinho, na maioria das vezes, não tem um estudo, não tem uma base, uma leitura. Seja ele, um intelectual acadêmico ou um intelectual orgânico, não tem muita formação. E eu acho que isso está acontecendo de uma forma que as pessoas por exemplo, quando você fala que você é mais à esquerda ou mais à direita, já te rotulam para: “Ah, quer dizer que você é de esquerda? Ah, quer dizer que você concorda com... com que se divida a renda por todo o mundo? Você é a favor do aborto? Você faz voto de pobreza?” É aquela brincadeira: “Quer dizer que quem é de esquerda, não pode ter iPhone?” Por que não? Se eu estou no meio... Vamos pegar o marxismo cru, se é no meio de produção...se eu, como operário, que trabalho, eu não posso ter, então ninguém... ninguém deveria poder.

**5) Em que condições de produção você discute com seus alunos um texto, teórico ou não?**

Eu penso assim, é:: o texto do material, como qualquer material didático tem falhas e a gente tem que explorar o que ele tem de bacana e o que ele tem de falhas, seja lá, qual... qual material for. Mas, isso não quer dizer que, por mais que seja feita pressão: “É o material, material, material!”. Não. A sala de aula é sua, é você que tem que interceder e verificar esse material e estar colocando. Eu costumo trabalhar, dar o pontapé inicial com o material. Se eu achar, que o texto do material não é bom pra dar o pontapé inicial, eu vou procurar um texto que esteja de acordo com a classe. Por exemplo, eu tenho quatro sétimos anos, as vezes, eles estão em níveis diferentes, pra cada um deles, vai ter que partir de um texto... uma realidade ou uma complexidade um pouco maior ou um pouco menor, não é, e aí eu tenho que adequar isso. Às vezes, tem uns, que com o texto do material, eu acho pobre, já, na primeira aula, vou trazer outra coisa, vou partir daquilo, mas na próxima aula vou trazer um outro material. E quando eu falo/ e texto, não precisa ser, necessariamente, escrito, pode ser um vídeo, pode ser uma imagem, pode ser um documento, pode ser uma obra de arte, né.

**6) Você acha importante relacionar o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico? Por quê?**

É praticamente impossível não fazer. Se a gente não fizer isso em História, por exemplo, no meu modo de ver, não está servindo de nada, a disciplina, não é. Aí sim, nós Vamos voltar lá, para aquela coisa, que acho hedionda, dos Estudos Sociais, lá na época da ditadura. Ou, naquela decoreba infeliz, de capitais e estados e países, da Geografia, aquela coisa bem pragmática. Decorar por decorar, porquê? Ah, legal, você sabe a capital do Azerbaijão? Ok. O que te acrescenta em vida? Se você souber que a capital do Azerbaijão é tal cidade, e você souber que lá tem tal etnia... É um ponto de partida? Ótimo.

**6.1) De que modo você relaciona o conteúdo do texto a ser discutido com o contexto histórico?**

Em História, por exemplo, eu trabalho e gosto bastante da História Medieval, que está bastante em voga agora; com esses seriados “Game of Thrones e Warcraft”, completamente medieval. Ogro é uma criatura do imaginário medieval. Assim, se eu não conseguir correlacionar, de uma certa forma, que eles entendam, que a gente ainda tem muito do homem medieval, né. A estrutura, a igreja está aí, ainda, né, completamente transformada, mas, ainda, está aí. Ela cresce e se valoriza dentro da Idade Média. Se eu, não conseguir mostrar pra ele, que o universo dele está, inteirinho, permeado disso, que isso historicamente tem uma construção, não adianta eu ficar ali, ensinando cavaleiros e senhores feudais, pra eles. E, as vezes: “Ah, professor, por que estão chamando, o cara do Star Wars, de cavaleiro jedi? Tem professores que vão dizer: “Você

vai perder seu tempo, colocando isso!” Eu não vou perder meu tempo. Na próxima vez que ele for no cinema, pegar um livro, pegar um “Harry Potter”, pegar uma obra de ficção dessas ou qualquer outra que tenha relação, ele vai entender que essa relação, ela está ali, não está ali à toa. O cara que escreveu o livro, não escreveu é:: pensando no nada, ele foi referenciado por tudo aquilo. Então, se a gente, não conseguir trabalhar um tema histórico, como ponto de referência das permanências, das mudanças e das situações que são colocadas, pra mim, a disciplina de História, é praticamente morta, se não tiver essa correlação.

**7) Você corrige a produção de sentido do aluno que, a seu ver, está mal formada, segundo o ponto de vista da instituição escolar?**

As limitações? O aluno, por exemplo, que chega pra mim no sétimo ano, ele deveria ter, por exemplo, uma noção do Brasil-colônia... Por exemplo, eu vou citar um exemplo que acontece muito comigo. Às vezes, eu brinco que eles atropelam. Não é que eles atropelam, né. Eles, com esse turbilhão de informação na cabeça, e você está tratando de um determinado assunto, e aí ele joga a informação pra você. Isso acontece muito com eles, com a questão do Nazismo. Eles tem uma curiosidade... Tem filmes de guerras, eles assistem. Então, eu tenho aluno no oitavo ano, que teoricamente, só vão ver a guerra no nono, e eles perguntam: “Professor, e o Hitler, quando é que a gente vai ver e tal?” Aí, você está falando uma ideia de... de questão racial, lá no sétimo ano, por conta da escravidão no Brasil, e aí ele levanta: “Professor, é a mesma ideia, que tem a ver com Hitler, segregando lá os judeus?” E na verdade, tem, né. Você pode fazer essa ligação de uma forma, ainda que rasa, na tua visão, mas, que vai facilitar esse entendimento é... lá atrás. Porque a base, a discussão étnica, racial, cultural o conceito é o mesmo. O que vai mudar ali é o local histórico, o contexto histórico, né. Ele vai fazer a ligação: “Opa, quer dizer que esse conceito ainda está presente na História!”. Eu não preciso parar a aula sobre Escravidão no Brasil, pra dar uma aula sobre Segunda Guerra e Hitler, no sétimo ano, por exemplo. Ele já traz uma carga de... ele sabe quem é Hitler, ele sabe quem é quem na guerra, porque ele viu no filme. Você pode muito bem trabalhar isso, né, sem entrar em detalhes. Outro dia um aluno me perguntou a questão do computador. Ele viu aquele filme do Alan Turing, “O jogo da imitação”, e: “Puxa, professor, o cara, literalmente, pegou algumas tecnologias que já existiam e acabou criando o computador, né, por conta da guerra. E ele foi tão perseguido ee...”. Ou seja, na verdade, o filme foca mais o contexto do Alan Turing e do grupo dele, do que a guerra, né, a guerra está em segundo plano ali. Da mesma forma, que você consegue trabalhar isso no segundo plano, né, quando ele for lá pro nono ano, que a gente for trabalhar a guerra, fica muito mais fácil. Porque, ele já viu a guerra num plano de fundo, né, ele já tem esses contextos. Você não precisa, necessariamente, parar a aula: “Ah, vou dar um conteúdo que está lá na frente...” Não. Você não precisa parar conteúdo, você consegue contextualizar conceitos, que ele chama de espiral, pra depois voltar.

**8) Nas discussões dos textos, há margens para os alunos produzirem outras interpretações além daquela relacionada aos conteúdos do currículo? Essas outras interpretações são igualmente valorizadas também em situações de avaliação?**

Sim. A partir do momento que você se propõe a jogar coisas... eles trazem coisas novas, eles fazem relações é... pelos pressupostos deles. Uns assistem filmes, outros leem livros, um tem uma vó que é indígena, um avô que participou da Segunda Guerra, foi pracinha. Eles vão trazendo essas referências. Como meu caso, por exemplo, meu objeto de pesquisa é o jogo, eles trazem pra mim à toda hora. Então, se eu me proponho a ouvir isso deles, valorizar e trabalhar, seria injusto de minha parte, depois: “Ah, considere tudo isso durante o processo e na hora da avaliação vou considerar simples e unicamente o conceito que está cobrando na avaliação

formal, ali do currículo.” É óbvio que vou ter que dar um conceito pra ele da avaliação do currículo. Mas, a minha avaliação, a avaliação que vai, entre aspas, seja pro diário, seja pra anotação, esse aluno “x” pra mim... ele produziu legal o conceito que pediu o currículo, mas ele foi além. Ótimo. Ele trouxe coisas, ele favoreceu. “Esse aluninho aqui, por exemplo, ele tem uma certa dificuldade de trabalhar com o conceito curricular.” Mas, a partir do momento que eu trabalhei o tema que ele trouxe, ele foi melhor. A gente tem que valorizar isso, não é só o engessado. Aliás, se a gente for pelo engessado... o engessado quer que ele aprenda: um mais um é igual a dois. Ele tem um objetivo claro, curricular, que é formar mão de obra, legalzinha, para o trabalho.

### **8.1) Como esse espaço de interpretação ocorre?**

Bom, eu procuro dar sempre um feedback. Às vezes, você prepara uma aula: “Ah, essa classe se dá melhor com esse tipo de texto, mas ela tem uma dificuldade aqui, então vou inserir essa situação aqui.” Quando você monta a situação de aprendizagem, você já planeja mais ou menos o que vai ocorrer. Então, você já tem uma ideia, na convivência, do tipo de material que eles trazem, do tipo de pressuposto que eles trazem e tenta se antecipar. Mas, é lógico, eles vão bombardear com novos pressupostos. Conforme a aula vai, o aluno traz um pressuposto, eu não posso deixar passar. “Voltamos, na próxima aula eu vou redirecionar essa situação. Ia fazer dessa forma? Vou ter que fazer...” Algumas coisas já são previstas, mas se vier algo bacana, ou uma dificuldade que surgiu, né, eu não vejo problema nenhum em redirecionar. Muita gente, acha que planejamento é truncado. E eu penso que planejamento é justamente o contrário. Planejar é justamente essa arte de... deu errado, não tem problema nenhuma em voltar pra prancheta, né.

### **8.2) Com base em quê você autoriza essas outras interpretações?**

Bom, é:: por mais que a gente saiba, que a função da escola é estar trabalhando com esse conhecimento convencional e passar essa base pra gerações, a gente tem que entender o seguinte: estão criando novas formas, criando novas relações, criando novos conceitos, a gente querendo ou não. E se a gente não trabalhar com esses conceitos, aí nós mesmos, enquanto pessoas, vamos ficar um tanto quanto empobrecidos dentro dessa relação, nós vamos estar empobrecendo a relação deles. Se eu estou preparando um aluno, estou formando um aluno que vai lhe dar com essa situação, eu tenho que prever que ele vai trabalhar com essa situação. Tem que trabalhar os conceitos convencionais e tem que trabalhar o mais próximo do que ele vai encontrar lá fora. Se eu não me abro, para o que ele está trazendo, né... Eu tenho que colocar o convencional, porque ele é importante, tem que deixar isso bem claro pra ele. Sem a base, você não vai chegar em lugar nenhum. Mas, se eu, simplesmente falar: “Não, é base, é base, é base! E vou deixar de fora”. Além daquilo ficar completamente desinteressante pra eles e não atrair ele para o que é convencional, ele não valorizar o que é convencional. Se eu desvalorizar, é aquela história, eu deixo de... de prever que é um aluno que vai lidar com uma série de coisas que eu não lidei. E aí? Eu vou estar alienando ele também? E ser alienado do processo também.

### **8.3) Essas outras interpretações aceitas e valorizadas nas discussões do texto são feitas de modo subjetivo ou precisam estar relacionadas ao sentido pressuposto pelo currículo?**

A gente tem que analisar algumas questões. Às vezes o aluno pode fazer algumas confusões nas ideias, que ele vai acabar se perdendo e vai entender uma coisa que, de repente, não era aquilo. Aí, não. Aí, é uma coisa teórica, você tem que rever e trazer pra ele: “Não foi bem isso que o professor quis dizer, por essa linha...” Aí, é o aporte teórico. De maneira geral, não é

porque o currículo não proporciona ou não está ali, né. Às vezes é currículo oculto, né. O currículo tem uma intenção. Mas, será que o currículo é a intenção, que nós educadores, queremos formar nele? Não tem problemas nenhum em trabalhar com o currículo. Mas, também, não tem problema nenhum em não permanecer limitado pelo currículo.

**9) De que forma o trabalho que você realiza com textos de sua disciplina rompe com a interpretação de senso comum do aluno e o influencia para produzir sentidos mais engajados histórico-socialmente?**

É uma coisa engraçada. Porque eles vem com essa ideia, principalmente o sexto ano, eles vem com essa ideia, de que/ até porque é aquela coisa... o pai, os pais, pegam o caderninho, pegam o livrinho: “Ah, é História, quero ver se você sabe quem descobriu o Brasil?” Eles vem com essa coisa truncadinha de que História é uma linha certinha, de fatos, todos bonitinhos, todos lindinhos, que é aquilo ali e acabou. Quando você diz pra ele, você começa a desconstruir certas coisas: “Ó, não é só Dom Pedro I, você tem uma série de pessoas, você tem uma série de classes sociais, tem uma série de relações que estão acontecendo ali, que levam isso a ocorrer, né”. Quando você começa a desconstruir, um pouquinho, os personagens: “Uh, quer dizer que Dom Pedro, não era esse cara bonzinho?” Quer dizer que ele era, entre aspas, um sem vergonha? Não. Não isso que eu estou dizendo, mas ele é uma pessoa, como todos nós, ele é passível de erro, de acerto, né. É a mesma coisa, por exemplo, eu dar uma aula de História para o nono ano, falando de Hitler e querer deixar o Hitler bonzinho, né. Infelizmente, se a gente quisesse, poderia fazer isso. Mas, a própria construção que a gente faz com o aluno vai levar ele a perceber os fatos. Tudo depende pra onde você caminha. Se você já começa a aula: “Olha, a Independência do Brasil, ocorreu em sete de setembro de 1822, tinha uma classe que era a favor, tinha uma classe que era contra. Dom Pedro fez isso. Dom Pedro fez aquilo. E ponto final.” Ok. Posso muito bem dar essa aula, nota dez para os alunos que decorou as datas, os grupos. Ok. Se ele não se vê no grupo, o que é aquilo pra ele? Se ele não vê razões e interferências diretas, no que ele vive hoje, ele vai esquecer, amanhã ou depois ele vai lidar com informações é::: com bombardeio de informações da mídia, da internet, que vão dizer pra ele que a monarquia é maravilhosa. Pra gente tudo bem, não tem nada contra, é uma opinião. A gente tem monarquistas, tem gente que quer que a monarquia volte. Ok. Mas, você sabe que eu fico muito bravo: “Tudo bem, por que você quer que a monarquia volte?” “Porque não tinha corrupção! Na monarquia as pessoas respeitavam os seus governantes!”. Mas, por que isso não pode ocorrer dentro do parlamentarismo, do presidencialismo, né. O fato de você ter um regime “x”, “y” ou “z”, não garante [ ] que a estrutura funcione, justamente, porque ela é uma estrutura. E, as vezes, eu tenho aluno que vem discutir comigo: “Ah, mas na época de Dom Pedro, não tinha essas coisas. As pessoas respeitavam Dom Pedro”. Eu me preocupo com isso. Não é rotular o aluno porque ele é socialista, porque ele é conservador, porque ele é monarquista. É que pelo menos ele tenha uma posição consciente... disse que ele tem. E o que eu vejo hoje é que o povo tem muita opinião e pouca base, pouca base teórica. Todo mundo quer criticar Karl Marx, mas ninguém nunca leu. Todo mundo quer criticar Foucault, mas ninguém nunca leu. Todo mundo quer dizer que a ideia neoliberal, por exemplo, foi ótima nos Estados Unidos, mas ninguém quer saber o que é o neoliberalismo. Ninguém quer pegar um livro de Adam Smith, pra entender as bases do neoliberalismo, por exemplo, é muito fácil... “Ah, mas eu não preciso disso, já entenderam isso por mim.” É aquela velha história, a partir do momento que você deixa que alguém entenda isso por você, né?



## **Entrevista realizada com os alunos**

### **Aluna do 5º ano do Ensino Fundamental I**

Duração: 07 minutos e 33 segundos

#### **1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Ele é focado ( ) e ele tem uma boa leitura, ele foca nas coisas que as pessoas falam e meio que escreve com uma letra linda, maravilhosa [ ], textos e essas coisas. Eu acho que não precisa estar lendo sempre, mas... tipo, dez minutos, por dia, lendo, eu acho que está bom.

#### **2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

( ) Eu acho que o aluno que lê mal... ele tipo, trava na hora de ler uma parte, ele vai ler uma frase difícil e ele não consegue ler direito, ele fez essas coisas. Ele tem um comportamento de foco, foco e atenção e também ele lê bem, ele::: fala bem e não tem a língua presa, quando ele vai falar alguma coisa.

#### **3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Eu respondo do meu ponto de vista, o que eu acho.

#### **3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

De tudo, tipo o que a minha professora fala, do que eu leio, do que os meus pais falam, do que minha irmã, principalmente, fala. [ ]. Tudo isso.

#### **4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Não, nunca aconteceu, por causa... que assim, eu sempre penso antes de falar, eu penso duas vezes, por causa que, às vezes, você vai falar aquilo e você está errado sobre aquela opinião. Então, você tem que pensar duas vezes.

#### **Entrevistadora: Mas quem é que fala pra você que sua opinião pode estar errada?**

Eu mesma, [ ] eu penso e falo pra mim mesma que eu estou errada, porque errar é humano e você não tem que acertar sempre as coisas.

#### **Entrevistadora: Como você se sente, quando um professor apresenta um ponto de vista diferente do seu?**

Eu me sinto aprendendo mais, por causa que o meu ponto de vista era outro, só que o do professor é outro, então eu presto atenção naquilo pra aprender mais e ter outro ponto de vista.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Sim, a escola ajuda, por causa que a escola dá uma boa explicação sobre aquilo que acontece. Em casa também dá, mas a escola explica melhor do que os pais, a família.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

Sim. Minha família e meus amigos.

**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

Eu acho que o professor ou a escola tem que explicar tudo o que está acontecendo para o aluno. O aluno, principalmente, tem que prestar atenção no que o professor fala, pra ele saber o que está acontecendo no mundo a fora, por causa, que se ele não saber ele vai ficar perguntando, só que as pessoas vão dar respostas diferentes e ele nunca vai saber a real... a real... verdade.

**Entrevistadora: A verdade só existe na escola?**

Não, também na família, porque a família, ela não vai esconder tudo de você, ela vai esconder algumas partes pra não te fazer ficar com medo e a escola fala, de verdade, mesmo.

**Aluna do 5º ano do Ensino Fundamental I**

Duração: 07 minutos e 11 segundos

**1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Que ele fala umas palavras mais difíceis, porque ele lê bastante e ele tem uma... uma letra melhor, e que... ele escreve melhor as frases, as hist/, as escritas.

**2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

Eu acho que é::: quase a mesma coisa do que eu acho, só que, aí, pro professor é quem não erra muito nas escritas, coloca acento em tudo. Ele também lê bastante, um livro bom, não um livro que só tem imagens, muitas imagens e pouco texto.

**3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

O que eu penso.

**3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

Ah, às vezes, eu leio pra saber; às vezes, eu uso mais a internet, daí você pesquisa lá e tem tudo lá certinho. Às vezes eu pesquiso no livro e, às vezes, eu converso pra minha mãe, pergunto também. A escola também ajuda, muito.

**4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

É, hum, é::: eu não me lembro, mas eu acho que falei uma coisa e ela falou: “Não é assim, é outra coisa”, entendeu, aí explica. Eu não lembro o que eu perguntei, mas eu lembro que eu falei alguma coisa lá do celular e daí a professora disse que não era assim, que você tem que ter o seu gosto...assim.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Sim, ajuda, principalmente, quando a gente conversa, aí dá pra entender mais, quando a gente faz debate e todo mundo fala.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

A minha família... e os amigos também. A tevê e a internet também, mais do que a família e os amigos. É assim: a tevê e a internet em primeiro lugar e a família e os amigos em segundo. E em terceiro é a escola.

**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

Eu entendo mais no momento que a gente conversa, porque aí todo mundo fala a sua opinião, fala o que viu, o que ela entende, o que está acontecendo, aí consigo aprender melhor.

**Aluna do 5º ano do Ensino Fundamental I**

Duração: 06 minutos e 58 segundos

**1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Ele:: ...ele lê as... é ... ele::: lê várias coisas, ele também escreve coisas, ele é um leitor, ele vê os livros, ele estuda, faz lição. Acho que isso é um bom leitor.

**2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

Que ela lê, ela lê as coisas...que ela não pega um livro assim, ela não pega um livro vendo pela capa, ela vê quando ela abre...ela vê... ela se inspira, eu acho que isso que é um bom leitor, pro professor.

**3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Eu... a::: assim, eu acho que eu tenho que falar a minha opinião, mas assim, eu tenho que falar dentro... do que a professora quer ouvir, dentro do tema. Porque se a professora está falando de leitura eu não posso falar de outra coisa. Eu acho assim, você vai falar sua opinião, mas... não precisa ter medo, assim, mas é a sua opinião que esteja dentro do tema.

**3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

A minha mãe fala muito comigo, é::: fala muito comigo, também na tevê eu vejo e até porque eu tenho a minha irmã e ela é muito viciada em celular. Eu procuro em vários lugares, no que a minha mãe fala, no computador, na internet.

**4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Eu acho que não, mas eu acho assim que, no primeiro ano, quando eu estava falando... eu falei uma coisa que não era pra falar, ela estava falando de outro assunto, mas ela não falou nada [ ] nem ficou brava.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Sim, é::: também sobre a leitura, muitas vezes, eu sei diferen/... aprendi aqui é... a diferenciar , tipo, o que é um poema, o que é (...) e, muitas vezes, eu falo pra minha mãe e pro meu pai o que eu aprendo aqui.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

Eu assim, que em todos os lugares que você pode ir...que te dê informações, eu procuro. Então, na internet, às vezes, eu converso com meus pais e, do que eles sabem, eles passam pra mim...e na tevê, no noticiário e em todos os lugares eu procuro saber.

**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

Ah, eles, eles, é::: você tá perguntando assim, de que forma?

**O que ele tem que fazer pra ajudar o aluno a entender mais**

Assim, pessoal aqui pra mim? Eu acho assim, que, muitas vezes, não só falando, mas mostrando, entendo assim... porque eu mesma, eu aprendo e::: vendo no papel e depois fazendo. Porque é assim que eu aprendo, { } com exemplos e com imagens também. Eu acho assim, que discutindo também sobre o assunto, pros alunos, eu acho que eles entendem melhor é::: também eles, eles... também veem a capacidade deles entenderem.

## **Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II**

Duração: 10 minutos e 42 segundos

### **1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Um leitor? É aquele que lê o texto, mas ele também consegue interpretar aquilo que ele tá lendo, independente da opinião que ele tenha sobre o texto, mas desde que ele interprete, da maneira... que ele veja, do seu ponto de vista, ele está sendo um leitor.

### **2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

O que professor considera um aluno que é leitor? É aquele aluno que, na verdade, ele lê também, assim como um leitor normal, que ele entenda a matéria, mas que:: ele entenda de uma maneira mais aprofundada... as matérias, mas não só uma forma superficial, como a gente... como eles explicam pra gente, mas como você vê uma forma... de forma mais aprofundada sobre um certo assunto. Isso é ser um leitor; você interpretar, você ter uma crítica sobre aquilo que você está lendo ou o que você está ouvindo, assim como outras coisas. Então, eu acho que um aluno leitor é aquele mesmo que:: ele abre o livro, mas ele sabe o que está lendo, ele tem uma opinião sobre aquilo que ele está lendo... uma espécie de assunto.

### **3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Ah, [ ] eu respondo sobre o meu ponto de vista, já que ele é meio crítico, até porque... A minha especialidade é mais na área da Arte. Então... assim ... eu sou um pouco detalhista na maioria das coisas. Então, eu sou mais crítico. Então, o meu ponto de vista ele é ... não querendo me exaltar, mas ele chega a ser parecido com o do professor, porque ele é muito crítico. Então, eu respondo com o meu próprio ponto de vista.

### **Entrevistadora: O que você acha que te fez ser mais crítico em relação aos outros alunos?**

É a diferença de conhecimento. Cada um tem o seu conhecimento e quanto mais conhecimento você tem, você vai ter um ponto de vista diferente daquele que tem um conhecimento menor ou que seja ignorante. Então, assim, dependendo do seu conhecimento você vai ter um ponto de vista, uma crítica diferente.

### **3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

É um pouco dos dois, na verdade. Dependendo do assunto, né, eu vou me aprofundar mais. Eu pesquiso, eu vejo com pessoas que entendem, por exemplo, vamos pegar um assunto de História. Eu vou ver com pessoas que entendem, eu vou ver com professores, eu vou ver com amigos que entendem melhor a matéria do que eu, vou ver os livros, eu vou ver os textos relacionados. Aí, então, pra mim poder construir uma... ter alguma coisa concreta, eu vou pesquisar, ir atrás e ver vários pontos de vista, pra eu poder criar o meu ponto de vista, a partir do deles.

**4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Nossa, na verdade, eu já fui contra... algumas vezes, acontece isso, na verdade.

**Você acha que os professores consideram a sua opinião?**

Alguns professores não consideram, porque, assim ... tipo ... a experiência, né, a bagagem de vida deles é muito maior do que a nossa. Então, assim, na minha opinião, eu acho que o diretor de empresa... ele não vai ouvir uma pessoa que chegou agora, como se fosse um general recebendo a ordem de um soldado. Eu acho que eles não levam muito em conta o que a gente fala, mas mesmo assim, a gente... como a gente aprende a ser crítico, a gente fala, mesmo quando não está correto: “Não professor, não é assim”, e, a gente fala, normalmente. Mas, eu acho que a gente não muda muita coisa.

**Algum professor já tentou te convencer sobre uma ideia contrária à tua?**

Então, na verdade os professores são bem parciais sobre isso, sobre esse tipo de assunto. Até mesmo, a gente já debateu, eu principalmente, a gente debateu sobre cristianismo, ateísmo. Então, assim, as professoras são bem parciais, eles, eles... não querem provar que tal religião é certa ou que tal partido político é certo, eles são bem parciais mesmo. Só queeee vem da gente mesmo de ter essa escolha, aí eles são parciais em relação à isso. Eles... nunca aconteceu isso, de induzirem a gente.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Sim, principalmente o que eu aprendo muito em História, porque a gente aprende o passado para a gente entender o que está acontecendo, agora, no presente. Então, assim, os acontecimentos que levaram as coisas a serem o que elas são hoje, é o que a gente aprende aqui. Então, todos os conhecimentos que a gente aprende, aqui, a gente leva pro resto da vida. Então, na verdade, tudo o que a gente aprende é importante, sim.

**Entrevistadora: Tem alguma disciplina que você acha que contribui mais?**

História. Eu acho que é uma questão de disciplina e de professor. Quando os professores não conseguem explicar diretamente, aí que entra aquela parte de me focar mais, fazer pesquisa. Porque, quando eu não entendo algo com o professor, e geralmente, ele não consegue/ ele me esclarece, mas mesmo assim eu não entendo, aí que parte pra mim fazer a busca de outras fontes. Foi o que aconteceu comigo, quando eu estava estudando a Segunda Guerra Mundial, sobre Hitler. Muitas coisas que a professora explica, ela explica meio por cima, porque, na verdade, a gente vai ver novamente no Ensino Médio. Então... eu procuro algumas coisas que me interessam mais, eu gosto das Guerras Mundiais, eu estudo bastante.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

A comunicação é o que mais me influencia, assim o que eu mais acesso, e todo mundo responderia a mesma questão, é a internet. Eu vejo, primeiro, o Facebook diretamente, porque

é a primeira coisa... Todo mundo faz quando acorda é já abrir o Facebook, então, virou algo meio automático. Se algo me chama atenção, como caso político... eu não confio muito nesse tipo de coisa. Então, quando eu busco mesmo, alguma forma de aprendizado é na internet e mas, não no Facebook, porque não compensa. Eu vou em site escolar, tipo Braine, tem muitas coisas de escola, em sites de notícias, às vezes, também, mas...os mais, mais, mais sites que eu entro são sites históricos, né, pra eu ver sobre as guerras, que eu vejo bastante. E ... não é só na internet que eu aprendo sobre as coisas, tem jogos também que me ajudam na formação, o enredo dos jogos, por exemplo. Tem jogos como **Wolfenstein** que fala sobre a Segunda Guerra, mas ele mostra a guerra como se os alemães tivessem ganhado ela; ele mostra como o mundo seria, é um outro ponto de vista do mundo. Jogos assim, com o enredo que envolve a vida real eu jogo bastante. A minha família também ajuda bastante. Eu tenho uma tia que é professora, ela fala... ela me aconselha muito, ela fala assim: “Ah... estuda, vai compensar no futuro!”. Eu também tenho quatro irmãos. É muito irmão, né? E eles são ótimos exemplos. O meu irmão é publicitário, o outro é bancário, então, tem aquela influencia de eu estudar, ter uma boa formação, eles são um grande exemplo pra mim.

**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

O professor, quando ele usa outros tipos de... de base... não seria a palavra base... certa, mas, sim... de matéria, como ele explica de diferentes maneiras, passar um filme ou passar um vídeo ou fazer a gente pesquisar algo... diferentes tipos de procedimentos, na aula, seria uma ótima coisa. Porque, na verdade, a gente aprende mais quando a gente tem que pesquisar, quando a gente tem que fazer algo por nós mesmos. Então, assim, vê um filme, pesquisar um vídeo sobre... sobre a Segunda Guerra que tem vários filmes, falando sobre Hitler. A maioria dos meus conhecimentos sobre a Segunda Guerra eu vi em filmes, eu li em livros. Então, ele usar diferentes tipos de bases e não ser só a apostila, só o livro de História... usar a música também que mostra vários pontos de vista e mostra vários acontecimentos, principalmente as Artes. Acho que se ele usasse mais a Arte na escola, a gente aprenderia muito mais, porque, Arte é ótima pra interpretar... eu acho que é isso mesmo.

**Aluna do 9º ano do Ensino Fundamental I**

Duração: 10 minutos e 02 segundos

**1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Deixa eu pensar. ( ) Características de um bom leitor. Ah! Acho que, tipo, a imaginação é mais profunda, né. A pessoa consegue imaginar mais coisas do que uma pessoa que não lê. Olha, por mim...eu não sou muito de ler livro assim, sabe. Eu estudo todo dia, toda hora, então, não tenho tempo pra ler, assim ... mas quando eu pego livro pra ler, aí pego dois. Porque, tipo, você vai ler um texto que não tem imagens, você vai se aprofundar pra pensar na história, como vai ser o personagem, cria seu filme na cabeça.

**2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

Que é uma pessoa que...como eu posso falar?

**Quando o professor diz: “Eu quero que vocês sejam leitores”. Ele está querendo dizer o quê?**

Estude mais, tipo isso, é que se aprofunda mais na matéria... “Lê mais esses textos”, a professora fala. Pra você se aprofundar mais na matéria, pra você conseguir ler melhor.

**3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Olha, sinceramente, eu tento ver a visão do professor mesmo, porque, às vezes, eu não tenho noção do que que é essa pergunta, né... Daí, eu vejo com o professor, como ele explica, pra eu poder dar a minha opinião.

**3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

Quando eu defendo alguma coisa, eu tenho a minha opinião e não vou mudar. Eu me embaso em vários fatos que envolva esse assunto, eu posso ter minha opinião. Todas as informações que eu vejo pela internet e acontecimentos comigo, mesmo, aí eu tenho minha opinião.

**4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Já. [ ] Olha, geralmente, o professor fala que está errado, né.[ ]. Porque se eu leio o texto e não tem nada a ver com a ideia que o professor tentou passar, aí eu tento, tipo, me questionar. Se eu::, como vou falar? Espera. ( ) É::: num debate, por exemplo, o professor pergunta por que eu tenho essa opinião. Já aconteceu isso na sala, uma vez, não comigo, foi com meu amigo. A professora... ele falou que não acreditava em Deus... olha a coisa...aí a professora perguntou “Por quê?”. Aí, ele deu os fatos dele. Ele foi muito bem, porque ele fez pesquisa e todas essas coisas. Aí, ela ficou: “Meu deus, como ele não pode acreditar?”. E todo mundo da sala ficou olhando. Mas, ele tem a opinião dele, né!

**Entrevistadora: Ela tentou convencê-lo?**

Tentou, aham... Aí, no outro dia, a gente ficou conversando; aí, a gente conseguiu...acordamos ele; daí ele mudou.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Olha, que nem a professora de História; ela explica pra gente o quê que está acontecendo nessa política toda, né. Ela explica, na visão dela, sabe, o que está acontecendo, pra gente dá uma acordada, pra gente ver a realidade, agora, do Brasil.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

A internet e a família também. Meu vô sempre discute as coisas que estão acontecendo, porque está acontecendo né, o que era impeachment { } e na internet. Na internet, depende do dia, eu leio. Tem vez que eu estou com paciência, eu leio tudo, mas tem dia que leio um pedaço só. Aí tipo, quando eu vejo uma polêmica, por exemplo, aí eu quero ver tudo [ ] pra entender o que tá acontecendo.



**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

Tinha que colocar a situação da história, né, na gente. Eu faço o curso do Ferraz, o professor de Português fez aquele negócio das cotas para alunos das escolas públicas; ele fez a gente se enxergar como se a gente tivesse no lugar deles... Eu achei isso muito interessante. Não tem problema se defender ou não, ele só queria dar uma visão histórica e também tipo...fazer a gente sentir, como que aconteceu, porque que é que deu essas cotas. Eu acho interessante colocar os alunos no lugar dessa polêmica, dessa história e depois a gente teve que fazer uma redação. E assim, eu não muito de entender as coisas de primeira, Matemática eu consigo [ ]. Mas, assim, eu só faço assim, História, por exemplo, eu vou ter prova amanhã, aí eu só estou estudando, estudando, estudando, eu vejo vídeo aula na internet, que ajuda muito, ajuda bastante pra entender melhor. Eu vejo e faço perguntas pra mim mesma, pra mim decorar, todas essas formas, que acho melhor pra compreender. Mas, acho que professor... é mais isso, deixar o aluno entrar na situação dele.

**Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II**

Duração: 14 minutos e 23 segundos

**1) Liste as características do que você considera um leitor.**

É uma pessoa que entende o mundo, mas olhando de outras formas, supondo... eu posso ver uma mesa aqui, mas assim, se eu não leio, eu só vejo, simplesmente uma mesa, mas se eu leio, eu posso saber pra que ela serve, o que ela faz, pra que ela é útil. Então, leitor é uma pessoa que sabe ver o mundo de várias formas, interpretar as coisas diferente, mas de uma forma muito boa.

**2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

O aluno que sabe interpretar o mundo de várias formas, não apenas lendo, mas também interpretando pela música, dança, filme, por tudo. Então, o aluno leitor... o aluno só passa a ser leitor quando ele passa a entender o mundo, vendo de outras formas, sabendo os dois lados e::: pontuando do jeito correto, sabendo do errado e sabendo diferenciar e também... pra ser leitor você tem que saber interpretar, de várias formas, independentemente do modo apresentado.

**3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Nenhum dos dois. Primeiro, eu mostro...eu pego, eu falo os dois pontos. Depois, eu dou ênfase no meu ponto que eu acho melhor, mas eu também pontuo os lados ruins do meu ponto...e eu pego, dentro dessa conversa, eu mudo de pessoa, como se eu fosse de um outro lado, eu me coloco na situação... Supondo...se eu sou a favor do governo atual, eu vou me pontuar a favor dele; eu vou mostrar o que tem contra nele e se eu for depois... pra dar o outro lado, eu me posiciono do outro lado, no caso do governo que não está atuando, e, daí eu coloco os pontos bons dele, os pontos ruins e depois eu pego, junto tudo e vou analisando o que que é melhor, o quê que é pior. E assim, discutindo como eu posso dar o meu ponto de vista, mostrando todos os pontos, de todos os lados e, mesmo assim, conseguir definir o meu ponto. Na minha cabeça,

tem o ponto bom que é o meu, mas, mesmo assim, eu reconheço o ponto bom de cada lado e ponto ruim de cada lado, o que cada lado vai oferecer e o que satisfaz melhor o meu plano de vida e o meu futuro para que eu me satisfaça.

**3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

Eu me embaso em fatos reais, no caso, sempre que eu vou dar uma opinião, supondo, vai ser um debate sobre cotas e supondo... eu sou a favor, vamos... fechar mais esse assunto... cota para negros nas universidades públicas. Então, supondo, eu sou a favor, mas, por que isso acontece? Porque, eu reconheço que houve um... isso é uma correção histórica, pois, o negro veio...ele trouxe, injustamente, para o Brasil forçadamente e a cota não passa de uma correção histórica pra poder reduzir a desigualdade social que acontece. Geralmente, eu procuro, na internet, pois é uma forma de você ver todos os pontos, porque ela pontua muito bem, mas também o essencial é ver em livros, porque, na internet, acontece muita influência da mídia e, às vezes, eles tentam influenciar, pontuar mais um lado, desfavorecer o outro. Então, o correto é saber em várias fontes, como televisão, internet, livro, revista, tudo... pra você pegar e saber tudo o que é o certo, sem influência da mídia, porque a mídia, ela tenta pontuar um lado indiretamente, geralmente, nem dá pra perceber, mas ele sempre está tentando dar influência.

**3) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Várias vezes, isso aí já aconteceu. Tipo, eu li um texto na internet, mas... supondo, o professor, ele... eu tenho o meu ponto, que é diferente de um professor...supondo, eu pego e me embaso num ponto de qualquer fonte. Daí, eu apresento ao professor. O professor, mesmo sendo contra à minha ideia, contra, entre aspas...mas, o professor sempre pega, olha o meu lado, vê o que eu trago de bom, o que eu trago de ruim, não critica, sempre aceita. Mas, também, o professor tenta mostrar diversas formas, sem influência alguma, mas só para que o aluno saiba vários pontos daquele mesmo texto ou fonte. Mesmo que, às vezes, eles sejam contra ou a favor, eles não mudam o ponto de vista, eles não favorecem nem um, nem outro, eles só tentam mostrar que aquilo está correto, mas que existem outros lados.

**4) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Eu acho que a escola contribui muito, principalmente, no fator histórico, pois, pode mostrar... supondo, o Hitler, ele fazia coisas ruins para nós, mas, do ponto de vista dele, aquilo era certo pra ele, apesar de, para nós não ser correto aquilo, pra ele era. Daí, ele fala que o quê ele fez não estava certo. Mas, pra ele, ele tinha suas ideias pra fazer aquilo, apesar de não ser certo pra gente. Então, mostra... você tem que ver, saber o que o inimigo pensa, entre aspas assim, você tem que saber todos os pontos, você tem que criticar, ser além do normal, sair da sua pessoa, saber o que tem do outro lado. Como numa guerra, você tem a sua estratégia, mas você tem que saber a estratégia do inimigo, no caso, o pensamento dele, pra você saber o que você pode fazer, o que você pode falar. Você saber que apesar de ter um ponto que a História contou certo, também tem outro lado.

**Entrevistadora: Você acha que alguma disciplina contribui mais com esse processo de compreensão?**

Eu acho que, principalmente...as matérias, assim, da área de Humanas, como História e Geografia. Elas pontuam bem os fatos históricos e também mostram, detalhadamente, o que cada um pensava, o que eles defendiam, o que não defendiam. Eu acho que o professor influencia, apesar de terem alguns que, como posso dizer? Tem alguns que influenciam indiretamente ou não influenciam, mas, apesar do que eles falam, eles não falam pra você desacreditar da sua ideia. A maioria dos professores dizem isso, apesar deles terem uma ideia, eles não fazem você parar de defender a sua ou virar da ideia deles. Tipo, eu acho que, independente do professor, até hoje, todos os professores que tive nunca me criticaram pelas minhas ideias e nunca me influenciaram a ter outras, só me falaram que o ideal é ter os dois pontos, positivo, negativo, ser crítico.

**5) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

Eu acho que a família é a base, assim, que eu acho bom para as ideias, supondo, se um familiar meu torce pra um time, daí eu, provavelmente, vou torcer pra aquele time, ele sempre vai tá influenciando, falando. Mas, a escola mostra outro ponto de vista e você tem que identificar, você não pode falar que o seu tá certo, porque sua família disse aquilo, seus amigos falam aquilo, você tem que conhecer todos os lados e ser crítico sobre eles. Fora a escola, basicamente os sites de notícias, tipo UOL, assim, e o jornal também, é uma coisa que tá, ali, no dia a dia, mas a televisão e a internet, principalmente, porque todo dia que liga lá, tem um jornal passando.

**6) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

Eu acho que pra ter uma base, eu acho o ideal é ser o ensino giz, lousa e professor explicando. Essa é a base que todo mundo tem que ter, apesar de ter recursos como a internet, música. Isso daí também são muito bons, mas o essencial, para ter a base, é giz, lousa e professor explicando. Mas, desmembrando dessa ideia... também através de uma música, é muito importante. Tipo, na ditadura, eles faziam muitas músicas criticando, indiretamente, a ideia da ditadura, pois quase ninguém gostava, mas a música influenciou isso. A Arte, a Arte quebrou aquele conservadorismo durante o período, principalmente, de Reinado, início da República, pois as ideias eram europeias. Então, a Semana de Arte Moderna, ela quebrou o conservadorismo europeu. Já os livros, eles mostram como contou tudo isso daí, mostrando como aconteceu a história, como que era. Tem vários filmes que indicam como era aquilo, ou, às vezes, só explicando no papel o professor não consegue criar uma imagem na cabeça do aluno de como era, então, filmes influenciam, música, leitura. O debate contribui também, pois, eu sou de direita você é de esquerda; você apresenta o que você defende nessa ideia, eu apresento o que defendo nessa ideia; eu apresento o que é ruim, você apresenta o que é ruim. Os dois alunos ou professor e aluno mostram seus pontos e, assim, eles vão fazendo uma junção e se entendendo pra decidir o que satisfaz mais a situação do país.

## **Aluno do 9º ano do Ensino Fundamental II**

Duração: 13 minutos e 52 segundos

### **1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Ler algo que valha a pena, sabe, ler uma crítica, ler uma história real, não só ficar na ficção, não ficar só naquele...naquela monotonia, ter uma leitura variada, talvez não ler tão frequentemente, não ler o tempo todo, mas saber o que você está lendo, saber o conteúdo, saber a crítica, a mensagem que passa, e se aquilo é realmente real ou não.

### **2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

Bom, existem vários tipos de inteligência e a escola leva muito em conta a inteligência lógica. Então, eu acho que só o bom leitor, perante um professor padrão, é aquele que só tira dez e escreve certo. O resto não seria um bom leitor e eles acham que nem pegam num livro e, às vezes, nem é isso, o aluno só se expressa mal. De dez professores que eu tenho, oito pensam assim. O aluno só porque não é interessado na matéria deles, veem o aluno...desculpe a linguagem, mas um aluno burro, um aluno que não vale a pena, que não vai pra frente. Eu não vejo as pessoas assim. Eu vejo as pessoas cada uma com uma inteligência, cada um com uma cor, por exemplo, tem aluno que tem... inteligência espacial, eu não tenho inteligência espacial, minha inteligência é a lógica e eu tenho um senso crítico enorme, então a inteligência espacial não é a minha praia, eu não vou me dar bem naquela matéria e, pra professora, eu posso ser um aluno ruim, mas isso não quer dizer que eu sou burra. Eu não acredito que exista alguém burro, só não interessado em si mesmo e, às vezes, o professor desmotiva o aluno, quando ele ignora o aluno, às vezes, acontece isso de ignorar o aluno...desconsidera, ou bota uma crítica, ou fala... ou mesmo que o aluno esteja certo ou meio certo perante a pergunta dele, ele fala assim: “Está tudo errado, não, não, não”. Eu também sou assim, eu não acredito que exista pergunta ou resposta errada. Às vezes, é o momento errado pra pergunta errada ou resposta certa pra pergunta errada. Ele valoriza só a inteligência lógica e se não for aquela resposta exata... Às vezes, o aluno respondeu certo, só que da maneira dele e, como o professor quer aquele padrão, ele desconsidera a resposta, marca como errado e o aluno começa a se desmotivar.

### **3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Eu sempre respondo da minha maneira; eu não me entrego à nenhum padrão. Se a pessoa fala uma... uma opinião contrária a minha eu respeito. Normalmente, as pessoas é que não respeitam as minhas opiniões, porque eu sou muito diferente das outras pessoas, então, eu acabo levando um pouquinho de crítica. Às vezes, eu defendo o meu ponto de vista. Por exemplo, eu sou atea e, na minha sala, não existe nenhum outro ateu. Então, eu sou errada, eu sou a burra, eu sou a tonta, eu sou a iludida, porque só existe eu. Se fosse o contrário, uma pessoa religiosa só, numa sala de ateus, ela seria a burra, a tonta, a iludida.

#### **3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

Bom, no cotidiano, eu tenho muito exemplo, eu tenho exemplos de várias situações, gays, ateus, lésbicas, negros, transexuais. Então, eu tenho contato com essas pessoas e pego as experiências delas pra mim. Então, eu consigo ter uma matéria de experiências vivas, de experiências que eu

vi, fora as redes sociais, manchetes, mas eu não levo nada da internet a sério. A internet é uma coisa... é uma muito diferente, em nenhuma fonte você pode confiar cem por cento, nenhuma... nenhuma notícia você pode confiar cem por cento. Normalmente, eu não acesso nenhum site de notícia, é mais o que os meus professores compartilham na rede social; eu vejo e comparo se essa notícia está correndo mesmo; se é verdade e vejo os comentários; vejo o ponto de vista das pessoas que leram a notícia. É uma maldição aquilo, porque eu acho que tem muita pessoa... pessoa maravilhosa no mundo e muita pessoa ridícula, por exemplo, os alunos se manifestando na escola, ocupando a escola, ao mesmo tempo que você vê pessoas que não são da escola apoiando a escola. Você vê pessoas preconceituosas, falando: “O aluno só veio pra comer, pra bagunçar!”. Sendo que vem aluno pra estudar e comer, porque, em casa ele não tem certeza se vai ter a janta. Então, ele come, na escola, aquela comida que é reforçada, que foi feita pra engordar, porque não tem aquela certeza da janta e, normalmente, pessoas preconceituosas, não passaram momento de fome na vida. Então, são pessoas que não tiveram experiência, argumentando.

**4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Já, são alguns professores que aceitam, outros não; outros já descarta, fala que é bobeira o que eu estou pensando e que não é para aquela aula. Tem um professor que falou assim: “Ó, é legal o que você falou, mas, não aqui, não agora.”. Então, eu fiquei quieta, respeitando a aula do professor e continuei.

**Entrevistadora: Você se lembra sobre o que era?**

Era sobre...de como as pessoas andavam de roupa curta numa época de frio. Tem pessoas que andam com roupa curta, principalmente, mulheres, e as pessoas estavam falando se a pessoa era vadia ou não e eu falei: “Às vezes, ela quer andar...”. Daí, alguém comentou sobre abuso e essas coisas, que a pessoa está sendo alvo, ela está sendo... ela está se oferecendo e eu falei: “Não!”. Se eu ver algum tipo de abuso e a pessoa entender que a pessoa está andando de roupa curta e ela está se oferecendo, a pessoa tem sérios problemas mentais e sociais. E o professor disse que eu fugi do assunto e que não era hora daquela coisa que eu tinha dito.

**Entrevistadora: Você percebe se quando o professor não considera a resposta do aluno, ele diz que o aluno está fugindo do assunto?**

Bom, raramente, é que como a minha opinião é muito forte e eu não calo a boca.

**Entrevistadora: Tem alguma disciplina que acha que permite uma interpretação mais livre?**

Sociologia, Arte, Português, principalmente, a professora que tenho agora...Português aborda muito texto, tem mais opinião. Agora, Filosofia, Mat/ bom, matérias de exata não, e biológicas são mais fechadas... só vou ficar nas humanas, mesmo.

**Entrevistadora: Você acha que interpretar em Filosofia é uma dificuldade da disciplina ou do professor?**

Pelo professor, eu só tive um professor até agora. Então, eu acho que é pouquinho do professor.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Bom, a vida é como um jogo e como eu já vi na internet, até o terceiro colegial, é fase beta, que você está tendo um pouquinho de amostra de tudo aquilo. Quando o jogo começar de verdade eu vou ter que ter uma mentalidade de tudo aquilo. Então...eu vou ter que começar entender, pelo menos, um pouco. A escola contribui bastante... a escola é um simulado da vida.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

Bastante. Eu era uma pessoa bem preconceituosa uns anos atrás. Tudo era mente fechada; tudo eu achava besteira e frescura dos outros, mas eu percebi, conforme as amizades que eu ia fazendo... sem querer, às vezes, eu não tinha aquelas experiências, aquela opinião. Na verdade, eu acho que eu aprendi mais fora da escola do que dentro da escola, por causa desses exemplos e do raciocínio lógico, o raciocínio lógico, ele é bem fechado de vez em quando. Então, eu aprendi bem mais fora da escola. A escola, na verdade, ensinou só o básico, o que eu sei, esse senso crítico, essa coisa que eu tenho vontade de arte é tudo fora da escola, nada vem da escola. A minha vontade de fazer Arte, vem tudo de fora, eu não tive professor de Arte até agora. Eu só tive duas aulas de Arte, porque o meu professor era bem confuso nas aulas dele e ele ficou um tempo fora. Ficamos sem professor e ganhei um professor, agora, e ela está um pouquinho perdida na matéria. Então, eu tenho que me virar com o que eu tenho, entende? Mas, o professor do ano passado era esplêndido.

**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

Bom, o professor não deveria ter um texto só... um texto de duas pessoas. Por exemplo, uma coisa que aconteceu recentemente... UBER versus Táxi, tem pessoas que defendem um lado só e não querem ver de nenhuma forma o outro. O professor deveria abordar o tema... um pouquinho do tema, uma introdução bem rasa do que está acontecendo, talvez um ponto só, e formar a opinião... Aí, depois, ter duas opiniões, de Uber's e de táxis e mostrar para os alunos e os alunos interpretarem novamente a opinião.

**Você acha que o professor vai aceitar as opiniões dos alunos?**

Só que tem professor que quer que o aluno pense X coisa e tem professor que não, que ele aceita todas as opiniões, de todas as formas.

**Aluno do 3º ano do Ensino Médio**

Duração: 05 minutos e 18 segundos

**1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Tem um diálogo... um diálogo melhor, o raciocínio também é meio... é mais inteligente, a forma da escrita também.

**2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

Que transparece o quê ele... o quê o professor pede, com... ele explica com transparência.

**3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Procuro mais o meu ponto de vista, mas também existe... do professor querer que responda do jeito que ele quer, bastante.

**3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

Normalmente, eu me baseio em alguma coisa, porque melhora o argumento pra construir... assim ... Eu busco na internet, site, tese pequena, sabe... argumentos de outras pessoas.

**4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Já, já aconteceu, mas ele não aceitou, na escola, por exemplo, eles já meio que diminui a nota, porque fugiu, eles falam que fugiu do assunto, do sentido que ele pediu.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Sim, ajuda bastante. Filosofia, bastante, eu gosto de Filosofia por causa disso, sabe, porque abre... abre a mente para os quesitos políticos e religiosos.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

Uma conversa com uma pessoa bem inteligente que cuida bem do assunto, também, que sabe bastante do assunto. Eu acho bem interessante também, eu gosto bastante de conversar com pessoas. A minha família também influencia. Minha mãe mais, porque ela é uma pessoa inteligente, né. Então, qualquer coisa, assim, eu: "Ô mãe...". Daí, ela já vai lá, já explica, já dá a ideia dela, dá outras ideias.

**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

De usar os temas do cotidiano, de colocar a ideia dele também, de colocar outras ideias, não só a que ele viu ou a que tá ali, por exemplo, numa apostila. Tem professor que vai estudar o que tá ali... cumpre o roteiro dele ali, porque o quê tem que fazer, ele faz. Tem bastante, lá na minha escola, por exemplo, tem professor que não é aquilo ali, por exemplo, tá escrito tal coisa na apostila, ele vai dá a ideia dele que é contraditória do que tá ali. Acho bem interessante.

### **Aluno do 3º ano do Ensino Médio**

Duração: 10 minutos e 42 segundos

#### **1) Liste as características do que você considera um leitor.**

Gostar, primeiramente, de ler. É um leitor que expande a mente, que tem imaginação, tem que ter criatividade pra ler. Eu acho que minha opinião é essa.

#### **2) Liste as características do aluno que o professor considera um leitor.**

Ah, um aluno mais... Ah não sei, acho que para o professor é uma pessoa que entende das coisas. Porque, quem lê, entende com certeza, aprende também. Quem não lê, fica naquela coisa, meio assim... não consegue explicar, não consegue entender, sabe. Algumas palavras... na leitura tem algumas palavras que nem eu sei, eu podia saber lendo. Quem lê, está um passo a mais.

#### **3) Em atividades escolares, quando questionado(a) pelo(a) professor(a), oralmente ou por questionário, você responde segundo o teu ponto de vista ou segundo o que você acha que o professor gostaria que você respondesse?**

Segundo o meu ponto de vista. Eu acho que o que vale é a minha opinião. Mas, às vezes, eu posso estar errado, mas aí é outra coisa. Eu acho que o que vale é a minha opinião e o que eu sinto.

#### **3.1) E o teu ponto de vista é construído de modo espontâneo ou você o sustenta em algum dado?**

Algumas vezes é espontânea, vem de mim. Algumas vezes é um exemplo, que eu ouvi de uma pessoa, daí eu repasso. De algumas pessoas que eu acho que tem um sabedoria, porque leu e repassa pra outras pessoas. Eu acho que assim vai adiante, o entendimento.

#### **4) Já aconteceu de você interpretar um texto cujo sentido não corresponde com a expectativa do professor? Se sim, ele aceitou tua interpretação? Descreva sobre o episódio.**

Já, já. Até aceitou a minha interpretação, mas falou que estava errado. Mas, teve um professor que falou assim: “Gostei, apesar de você ler e ter colocado o que você entendeu, mas não ser aquilo o certo...” Às vezes, o professor gostou mais daquilo que eu escrevi, do que a resposta que estava pedindo. Já aconteceu umas duas vezes. Aqui mesmo, com uma professora de Português, esses tempos. Eu escrevi a poesia em forma de rima (rap). Quando eu fiz uma poesia, e eu perguntei se eu podia rimar e ela disse que eu podia. Aí, eu pensei que ela até ia ficar nervosa, mas não. Aí eu falei: “Olha, eu tenho meu lado revoltado, que eu vou escrever. E o que algumas pessoas que eu gosto que passou alguma coisa pra mim... eu quero passar aqui”. Aí, eu fui fazer em forma de rima. E quando ela leu: “Nossa, me surpreendi!”. Ela até colocou no meu caderno “bom”, porque acho que não só quando a gente passa alguma coisa revoltante, acho que não é só o aluno que tem que passar, o professor que tem uma ideia legal, também é bom passar.



**Entrevistadora: E por que você achou que ela ficaria brava?**

Ah, não sei, pelo jeito dela, sabe. Porque hoje, a gente, eu, com dezoito anos e vocês... a gente vive numa diferença, somos gerações diferentes. Tipo, e se eu coloco uma palavra aqui e ela não entender? Vai pensar que eu estou xingando ela, vai pensar que eu estou fazendo errado. Eu acho que quando ela leu, ela gostou. Eu fiz rimando, eu fiz do meu jeito. Eu falei: “Professora, pode?”. Então, eu fui fazer uma coisa legal pra ela entender.

**5) De que forma os conteúdos escolares contribuem para que você compreenda os fatos e fenômenos do mundo?**

Vou ser bem sincero. Alguns conteúdos ajudam. Eu gosto do professor que chega na sala, não que bota ordem. Mas, quando ela fala que vai falar sobre isso, isso e isso, sabe, que fala a realidade. Não aquele que chega e vai falar uma coisa que eu não vou levar pra minha vida, entendeu. Quando o professor fala alguma coisa, vamos supor... a sala quer se envolver, só que o professor chega lá e pô...desorientado, não sabe o que falar. Eu acho que...ler uma coisa legal ou falar uma coisa legal, eu gosto muito. Agora quando chega, sem motivos nenhum, falar só coisa que eu não vou entender, aí... Eu vou ser bem sincero, tem vezes... que eu estou aqui... pra falar a verdade eu não sou muito de..., mas quando eu pego pra ler ou quando eu pego pra entender o que a pessoa quer passar pra mim, eu acolho, de verdade. Mas, tem coisas que não é passada assim. Aqui na escola, realmente precisa, tem coisa que é passada que não precisa. Agora tem professor que conversa sobre política, é legal.

**6) Há outros meios ou outras instituições (família, igreja ou outros grupos sociais) que contribuem para essa compreensão?**

No rap, porque é a única coisa que eu consigo entender. A minha mãe já me deu várias coisas pra eu ler... de história. E eu, quando leio, eu vou além. Quando eu estou lendo, eu estou vivendo o que eu estou lendo. Aí eu lei, já li várias coisas. Minha mãe mesmo, é evangélica, mas eu já li coisa espírita, já. E o que eu aprendi, eu vou levando pra outras pessoas. E quando eu estou com o pessoal que faz parte do Rap também, eu entendo muitas coisas. Porque, eu passo uma ideia pra eles e passam outra ideia deles pra mim, entendeu. E cada um vai acolhendo aquilo. Minha mãe, fala bastante também, mas acho que o rap é o que mais fala e mais me ajuda.

**7) Como o professor tem que conduzir as discussões do texto para viabilizar a compreensão desses fatos e fenômenos?**

Eu acho que, primeiramente, eles tinham que falar a língua da nossa geração. Porque, poxa, chegar aqui e falar uma coisa que ninguém está interessado? Eu acho que o professor, não sei qual é o jeito do professor. Mas, se eu fosse professor, eu chegaria na sala e falaria... não só que o jovem gostaria de ouvir, mas com base no que eu queria passar, com o tema que eu queria passar, entendeu. Para as pessoas e para os alunos se envolverem mais. Hoje tem a tecnologia, acho que só o computador não tem nada a ver. Eu gosto de ouvir outra palavra. O professor tem uma ideia legal, seria legal ouvir a ideia dele, entendeu. Não ficar... as vezes passa um texto na lousa e só. Eu não sou muito de ler, mas quando leio eu imagino. Aí, eu pego pra ler e poxa, não tem nada a ver, já passou da minha época, não vou viver aquilo. Agora, as histórias deveriam ser da nossa geração, com algo a mais, pra gente se envolver.

**Entrevistadora: Qual disciplina que mais contribui com sua formação?**

Uma vez o professor de Geografia, passou uma poesia do Cazusa, eu gostei de ler, sabe. Em Português, as vezes eu acabo... a professora mesmo passa umas perguntas pra responder lá, que não tem nada a ver. Aí, estou fuçando e no livro mesmo, eu vejo umas poesias. Mas, quando ela passa uma poesia que eu gosto, eu peço pra pegar pra mim, mesmo não podendo, eu vou lá e inverte todas as palavras e coloco uma letra minha. Eu gosto de poesia, me atrai bastante, histórias também. Eu gosto muito de histórias antigas, também, mas gosto mais daquelas histórias do mundo, do que está acontecendo. Gosto de coisa sobrenatural, tipo, uma história que está falando que existe outras pessoas, em outros planetas, que faz a imaginação da pessoas entrar no livro, na ideia do livro. Se o professor, fizesse o aluno participar da aula dele, seria mais legal, com uma conversa boa.