



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO - UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS DE BACABAL – CCEL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (PPGLB)

ALZILANE BENTO FERNANDES

A LEITURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE:
Uma análise discursiva

BACABAL
2023

ALZILANE BENTO FERNANDES

**A *LEITURA* NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE:
Uma análise discursiva**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA – Centro de Ciências, Educação e Linguagens (CCEL), Bacabal –, como requisito obrigatório para o título de Mestra em Letras .

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador(a): Prof.(a) Dr(a) Glória Abreu da Ressurreição
França

BACABAL
2023

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

FERNANDES, ALZILANE BENTO.

A LEITURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO
MARANHENSE: : UMA ANÁLISE DISCURSIVA / ALZILANE BENTO
FERNANDES. - 2023.

72 p.

Orientador(a): Glória Abreu da Ressurreição FRANÇA.
Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,
COROATA, 2023.

1. Discurso. 2. Documento Curricular do Território
Maranhense. 3. Leitura. 4. Políticas Públicas. I.
FRANÇA, Glória Abreu da Ressurreição. II. Título.

ALZILANE BENTO FERNANDES

**A *LEITURA* NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras Bacabal da Universidade Federal do Maranhão, UFMA- Centro de Ciências, Educação e Linguagens - CCEL, Bacabal, como requisito obrigatório para o título de Mestre em Letras.

Orientador(a): Prof.(a) Dr(a) Glória Abreu da Ressurreição França

Aprovada em 24 de janeiro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dr^a Glória Abreu da Ressurreição França (UFMA)
ORIENTADOR(A)

Prof. Dr. José Antonio Vieira
(PPGLB - UFMA)

Prof.^a Dr^a Mariana Jafet Cestari
(CEFET-MG)

A minha mãe, Maria Fernandes (*in memoriam*)

Aos meus amores: Cleilson e Késya

AGRADECIMENTOS

Esta dissertação de mestrado é resultado de um percurso desafiador, que só foi possível porque a Universidade Federal do Maranhão entendeu a importância, através do Programa de Pós-Graduação em Letras de Bacabal (PPGLB), da profissionalização no contexto da interiorização do estado. Meus sinceros agradecimentos ao professor Dr Luís Serra, à professora Mariana Aparecida Ribeiro e a todo o corpo docente do programa por conduzirem o PPGLB com tanta dedicação e zelo, para que os resultados das pesquisas desse programa produzam efeitos de transformação na realidade maranhense.

Meus sinceros agradecimentos à minha orientadora, Dra Glória Abreu da Ressurreição França, sempre disponível e acessível, por a cada reunião instigar meu olhar com apontamentos provocadores indispensáveis para manter o fôlego em uma jornada tão laboriosa. Completei esta caminhada com um suporte tranquilo, responsável, repleto de conhecimento e de muito afeto. Quanto privilégio! Obrigada por todas as oportunidades que o GEPEDIS me proporcionou.

Agradeço à professora Dra Tyara Veriato pelas conversas, leitura e por ter-me imposto desafios em trazer as leituras outras que trouxe na bagagem. Não esquecerei a generosidade em abrir sua casa para mim.

Aos membros da banca examinadora dessa dissertação: Prof. Dr. José Antonio Vieira e Prof.^a Dr^a Mariana Jafet Cestari. Sou grata pelas contribuições e sugestões que me acompanharam desde a qualificação até aqui, como foi importante para mim a leitura cuidadosa e os apontamentos que muito contribuíram para o refinamento desta escrita.

Agradeço ao meu pai, irmãs, irmãos, sobrinhos, sobrinhas, cunhadas por entenderem a minha momentânea ausência; à meu companheiro Cleilson e à minha filha Késya, pela companhia silenciosa, pelos ajustes na rotina e por toda generosidade demonstrada a mim. As preciosidades: Edilene, pela presença diária nessa luta; André e Kalunga por não me deixarem esquecer a importância da persistência e da dedicação; Gabriela, Cléria, Ribamar, Fagner e Walber por me emprestarem seus ouvidos quando eu fraquejava. Vou levá-los para minha vida.

Muito obrigada a todos!

“[...] Não há sentido sem interpretação. Estabilizado ou não,
mas sempre interpretação.”

(Eni Orlandi)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o discurso de/sobre *leitura* no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). O DCTMA surge a partir do movimento de (re)formulação dos currículos estaduais previsto na Base Comum Curricular Nacional (BNCC) como meio de complementação dos conteúdos comuns de acordo com as características regionais e locais. Ancorado no dispositivo teórico metodológico da Análise de Discurso materialista lança-se mão das noções de memória discursiva, forma-sujeito (PÊCHEUX, [1975] 2009) e sujeito-leitor (ORLANDI, 2012; 1987) pensando as formas de significação da realidade, os sentidos possíveis, as relações que vinculam o histórico, o ideológico e o político, em diálogo com uma perspectiva decolonial (FRANÇA, 2018) e com o campo da *Educação Crítica* (FREIRE, [1975] 2005). Temos como objetivo analisar o discurso de/sobre *leitura* do DCTMA, para entender como a leitura é significada, e de qual modo o documento contribui para a cristalização das diversas formas do imaginário de leitor na escola. Para tanto, constituímos um *corpus* composto por 16 sequências discursivas (SD) formuladas a partir de recortes do eixo Leitura, do texto introdutório e habilidades do componente de Língua Portuguesa e também de um vídeo que integra o conjunto de materiais destinados ao processo de implementação BNCC relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura. Questionamos: Como funciona o discurso sobre *leitura* no Documento Curricular Território Maranhense? E como objetivos específicos: identificar o funcionamento discursivo de *leitura* no Documento Curricular do Território Maranhense e verificar as mudanças e permanências do discurso sobre *leitura* no Documento Curricular do Território Maranhense. Ao longo do trabalho, discute-se a leitura em uma perspectiva discursiva, e analisa-se os modos de significação da leitura na relação com o ensino como a proposta de um novo conceito que atualiza as relações entre ler/interpretar. O deslocamento sobre a produção de sentidos no Documento Curricular do Território Maranhense permite, a partir da pergunta inicial sobre os sentidos de leitura no discurso dos documentos que normatizam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil, chegar pela análise e pela abordagem teórica a uma questão teórico/política que se formula de outra forma, tocando, assim, a questão da produção do conhecimento: a tensão entre *saber* interpretar/*poder* interpretar.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Leitura. Discurso. Documento Curricular do Território Maranhense

ABSTRACT

This research has as object of study the discourse of/about reading in the Curriculum Document of the Maranhão Territory (DCTMA). The DCTMA arises from the movement of (re)formulation of state curricula provided in the Common National Curriculum Base (BNCC) as a means of complementation of common content according to regional and local characteristics. Anchored in the theoretical methodological device the materialist Discourse Analysis makes use of the notions of discursive memory, subject-form (PÊCHEUX, [1975] 2009) and subject-reader (ORLANDI, 2012; 1987) thinking the forms of signification of reality, the possible meanings, the relationships that link the historical, ideological and political, in dialogue with a decolonial perspective (FRANÇA, 2018) and with the field of Critical Education (FREIRE, [1975] 2005). We aim to analyze the discourse of/about reading in the Curriculum Document of the Maranhão Territory (DCTMA). For this, we constituted a *corpus* composed of 16 discursive sequences (SD) formulated from clippings of the Reading axis, the introductory text and skills of the Portuguese Language component and also a video that integrates the set of materials intended for the BNCC implementation process related to the teaching-learning of reading. We question: How does the discourse about reading work in the Maranhão Territory Curriculum Document? And as specific objectives: to identify the discursive operation of reading in the Curriculum Document of the Maranhense Territory and verify the changes and permanences of the discourse on reading in the Curriculum Document of the Maranhense Territory. Throughout the paper, reading is discussed in a discursive perspective, and the modes of signification of reading in relation to teaching is analyzed as the proposal of a new concept that updates the relations between reading/interpreting. The displacement about the production of meanings in the Curricular Document of the Maranhense territory allows, from the initial question about the meanings of reading in the discourse of documents that regulate the teaching of Portuguese Language in Brazil, to arrive by the analysis and theoretical approach to a theoretical/political question that is formulated in another way, touching, thus, the question of the production of knowledge: the tension between knowing how to interpret/being able to interpret.

Keywords: Public Policies. Reading. Discourse. Curricular Document of the Maranhão Territory

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	10
2 SOBRE A LEITURA	14
2.1 A leitura sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD) materialista	14
2.2 Leitura, Discurso e Ensino.....	17
2.3 Efeitos da pedagogização dos gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa no DCTMA.....	25
2.4 Discurso de/sobre leitura: o jurídico, o político e o institucional.....	30
3 O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE.....	33
3.1 O processo de (re)formulação do currículo maranhense	34
3.2 Maranhense e maranhensidade no DCTMA	42
4 DISCURSO DE/SOBRE LEITURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE	51
4.1 O funcionamento da relação leitura e escrita da/na escola.....	51
4.2 Sentidos de leitura na área de linguagens do DCTMA: competências e habilidades.....	53
4.3 Representações do sujeito-leitor no DCTMA	56
4.4 Sentidos de Leitura literária no DCTMA	60
4.5 Por um gesto de leitura discursiva.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
REFERÊNCIAS	70

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação é o resultado de uma pesquisa cujo tema é a compreensão do processo de discursivização do ensino-aprendizagem da leitura (escolar) em suas distintas configurações simbólicas ao longo do tempo. Analiso o Documento Curricular do Território Maranhense (doravante DCTMA) fruto do processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) no território brasileiro.

Posicionamo-me nos estudos do discurso a partir da perspectiva teórico-metodológico da Análise de Discurso materialista “de filiação teórica aos postulados de Michel Pêcheux, como esta se desenvolve no Brasil, a qual se interessa pela produção dos sentidos no discurso em sua determinação histórica” (FRANÇA, 2018, p.19). Buscamos analisar o discurso de/sobre a *leitura* do DCTMA, para entender como a leitura é significada, e de qual modo o documento contribui para a cristalização das diversas formas do imaginário de leitor na escola.

Alguns esclarecimentos a cerca dos pressupostos que sustentam uma reflexão sobre a leitura são necessários para situar este movimento de análise. Numa perspectiva discursiva a leitura é entendida como “atribuição de sentidos”, sendo assim, uma reflexão sobre a leitura deve considerar: os processos de produção (de ensino) da leitura; a leitura e a escrita como parte do processo de instauração dos sentidos; as especificidades e a história do sujeito-leitor; os sujeitos e os sentidos histórico e ideologicamente determinados; a multiplicidade e a variedade dos modos de leitura e a estreita relação entre a noção do exercício da intelectualidade humana com os modos e efeitos de leitura de cada época e segmento social (ORLANDI, 2012).

Com Orlandi (2012) temos que a leitura é produzida em condições (sócio-histórico) determinadas, por isso discutir sobre a leitura do cotidiano escolar é assumir o compromisso de produzir situações que contribuam para modificar as condições de produção de leitura que propiciem aos alunos possibilidades de construção de suas próprias histórias de leituras

O *corpus* é composto por 16 seqüências discursivas (SD) formuladas a partir de recortes do eixo Leitura/Escuta, do texto introdutório e de habilidades do componente de Língua Portuguesa do DCTMA, e também de um vídeo que integra o conjunto de materiais destinados ao processo de implementação da BNCC relacionados ao ensino-aprendizagem da leitura. O objetivo principal é analisar o discurso sobre *leitura* no Documento Curricular do Território Maranhense nos Anos Finais do Ensino Fundamental. E os objetivos específicos: identificar o funcionamento discursivo de *leitura* no Documento Curricular do Território Maranhense e verificar as mudanças e permanências do discurso sobre *leitura* do Documento Curricular do Território Maranhense. A questão que norteia esta pesquisa é: Como a leitura é apresentada no Documento Curricular

Território Maranhense?

O interesse pelo desenvolvimento desta pesquisa nasce dos desafios e das lutas de minha trajetória no magistério, marcada pela constante e intensa reflexão na busca de ferramentas didático-pedagógicas que funcionem como aparato eficaz no ensino da leitura e da escrita, particularmente, causada pela inquietude de ver o processo de alfabetização ser estendido até os Anos Finais do Ensino Fundamental, etapa na qual atuo como professora há pouco mais de duas décadas.

Nesse percurso, tenho observado que formar leitores persiste como uma grande preocupação e também como problema da/na escola pública. Por isso, a leitura tem sido tema recorrente em estudos e pesquisas há bastante tempo e, de igual modo, tem propiciado o surgimento de normas e diretrizes que trabalham em prol da implantação do currículo brasileiro pautado em aprendizagens *essenciais* e conhecimentos *básicos*, que atravessam e incidem diretamente sobre a prática do trabalho docente, como meios de elevar os índices de proficiência leitora e *garantir a oferta de uma educação de qualidade*, tomamos estas noções como modo de discursivizar a justificativa de necessidade de reformas profundas no aparelho do Estado (escola) em sua relação com a sociedade capitalista neoliberal na qual está inserida.

Do ponto de vista da escola, observamos uma certa tendência ia – nos estudos – ora em apontar os problemas, como numa espécie de diagnóstico da educação brasileira; ora no delineamento de alternativas para mudar tal quadro, que neste caso favorece o surgimento de propostas e programas que buscam *instrumentalizar* o trabalho docente e sanar deficiências, tanto formativas quanto metodológicas e, assim, *solucionar* os problemas de ensino e aprendizagem da leitura.

Entretanto, nem sempre esses apontamentos chegam a se materializar no chão da escola e se chegam não têm resultados realmente significativos. Assim, pensar o processo de ensino e aprendizagem da leitura mostra-se frutífero para análise se consideradas as condições socioeconômicas extremamente desiguais em que se produz a formação da população brasileira.

É pensando a leitura que, do lugar de professora, afetada por esses sentidos, que historicamente me constituem e determinam meu fazer pedagógico (trabalho), me desloco para a função de pesquisadora/analista, num momento em que minhas memórias de leituras e de escola se reorganizam e me permitem, por meio da Análise de Discurso (AD) materialista, pensar no modo pelo qual essas discursividades tanto dizem ao (do) sujeito-leitor; dentro de uma estrutura de repetibilidade e rupturas de sentidos.

As noções de memória discursiva (PÊCHEUX, [1975] 2009) e sujeito-leitor (ORLANDI, 2012; 1987) mostraram-se importantes para pensar as formas de significação da

realidade, os sentidos possíveis, as relações que vinculam o histórico, o ideológico e o político. Nesse movimento, a aproximação com o grupo de pesquisa GEPEDIS nas discussões em torno dos discursos de/sobre os maranhenses: processos de identificação interseccionais e memória permitiram, em diálogo com uma perspectiva decolonial (FRANÇA, 2018) questionar sobre a *maranhensidade* dita como o modo de imprimir a regionalidade local na implantação do currículo comum, assim pensar no modo como esse significante aparece no documento diz da sua própria constituição como instrumento que materializa a institucionalização da educação no Estado.

De minha relação com o trabalho como professora na Educação Básica trago o diálogo com o campo da *Educação Crítica* (FREIRE, [1975] 2005) para pensar como o processo de instituição de um currículo comum a todo território brasileiro concorre para a necessidade de adesão a reformas profundas como fundamento para o projeto de um país democrático e autônomo em desenvolvimento, mas também para os processos de opressão do sujeito professor/aluno atravessados por práticas necrófilas que cerceiam as possibilidades de ler o mundo e os acontecimentos: saber, poder e interpretar.

Nesse trabalho, teoria e análise caminham lado a lado como é próprio do movimento do dispositivo teórico ao qual me filio. A materialidade dos materiais que compõe o arquivo e o *corpus* de análise conduz o desenvolvimento teórico e os gestos interpretativos que objetivam levar à compreensão do funcionamento das formas de abertura e fechamento das possibilidades de sentidos que se engendram no processo discursivo. É esse desenvolvimento teórico, orientado por recortes que antecedem o capítulo de análise com o propósito de introduzir questões, delimitar as abordagens e apresentar a importância dos pontos propostos na elaboração da discussão teórica das questões que me tocam nesta pesquisa e sustentam as análises apresentadas ao final desse trabalho.

Dessa forma, este trabalho está estruturado do seguinte modo: o capítulo 1 traz uma introdução em que apresento os objetivos, a justificativa e a metodologia desta pesquisa. O capítulo 2, intitulado Sobre a Leitura, se organiza a partir da discussão em torno do conceito polissêmico de leitura e de sua importância para o dispositivo teórico-analítico da AD. Na primeira subseção (2.1) trago uma discussão a respeito da leitura e da escrita na perspectiva discursiva; na segunda (2.2) penso a relação entre leitura e ensino discutindo o papel central do texto como objeto e unidade de análise na textualização da prática de leitura no componente curricular de Língua Portuguesa; no terceiro (2.3) inscrevo-me no debate estabelecido a partir do deslocamento do texto para o gênero discursivo no ensino da língua em um movimento que nomeio da pedagogização dos gêneros; em 2.4 descrevo o percurso teórico-metodológico que percorremos para a constituição do arquivo e seleção do *corpus* de análise.

O capítulo 3, intitulado ‘O Documento Curricular Território Maranhense’, se dedica a estabelecer e explicitar os posicionamentos teórico-analíticos a partir dos quais o trabalho se realiza. Início, em 3.1, apresenta as condições de produção do DCTMA que se dá em um movimento de embates e disputas ; em 3.2, trato da representação do sujeito maranhense, em sua relação com a noção de memória e de silenciamento, a partir de trabalhos provenientes do grupo GEPEDIS/CNPQ (UFMA), ao qual devo a reflexão teórica a partir da conjugação de leituras interseccionais, que pensam e investigam os sentidos de ser maranhense, nas formas diversas e plurais da maranhensidade – pensadas tanto na dimensão das identidades, quanto no sentido de filiações históricas com a memória discursiva.

O capítulo 4, intitulado Discurso de/sobre leitura no Documento Curricular do Território Maranhense, se organiza em torno das análises. A primeira subseção (4.1) analisa a partir da relação leitura/escrita a equivocidade entre a leitura tomada como competência a ser desenvolvida e, também um pré-requisito para a aquisição de uma competência tocando a questão do viés fortemente pragmatista do ensino; (4.2) analisa os efeitos de sentido que o posicionamento nuclear em torno das competências gerais e específicas para o componente curricular do ensino da Língua Portuguesa (leitura) faz circular; (4.3) se sustenta na análise do funcionamento do discurso pedagógico para compreender o imaginário sobre o ensino da leitura na escola a partir do modo como se representa o sujeito-leitor; (4.4) analisa o funcionamento da adjetivação da leitura como *literário* para observar o funcionamento do equívoco e da contradição na instituição da política educacional do DCTMA; (4.5) se concentra em discutir as contribuições da AD para a produção de novos gestos de leitura na escola na direção de apresentar estratégias que possibilitem pensar a partir do funcionamento do texto e da leitura para além do modo logicista e conteudista. .

Por fim, no capítulo das considerações finais efetuo um gesto de fecho fazendo um apanhado das reflexões teórico-analíticas realizadas nesta pesquisa a partir da retomada de questões mais gerais formuladas ao longo do trabalho e de apontamento que não puderam ser trabalhados dada a limitação do tempo e do fato de a própria análise não abarcar o todo.

2 SOBRE A LEITURA

Nesta seção propomos uma discussão a respeito da leitura e da escrita na perspectiva discursiva. Pretendemos traçar reflexões sobre o modo como a leitura tem sido (re)produzida na escola e discutir os efeitos das políticas de formação de leitores sobre a produção de leitura na Educação Básica, particularmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano), a partir do modo como estes sentidos são apresentados e representados no DCTMA.

2.1 A leitura sob a perspectiva da Análise de Discurso (AD) materialista

No campo dos estudos da linguagem, a questão da leitura tem sido analisada a partir de três paradigmas: 1. os que tomam a leitura como “[...] um processo cognitivo por excelência”; 2. “Os que buscam uma leitura proficiente”, em que “o leitor tem controle consciente e ativo de seu comportamento” [...]; 3. “os que buscam remeter a leitura a instâncias outras de interrogação”, onde “Ler é saber que o sentido pode ser outro”. Ressalta-se que “esses paradigmas configuram, cada um a seu modo, uma prática e uma política de leitura” (DIAS; COSTA; BARBAI, 2020, p.10).

A Análise de Discurso de perspectiva materialista, a partir dos estudos de Michel Pêcheux, considera a linguagem não como transparente, mas como opaca e sujeita ao equívoco, e por isso a língua é tomada em sua materialidade. Ao considerar a ideologia e a psicanálise, a AD se afasta de concepções logicistas, pragmáticas e psicologizantes, tomando o sujeito não como autor e “dono” do dizer, como um que faz a língua “funcionar” a partir de seu ato, mas como interpelado pela ideologia e pelo inconsciente, e por sua relação com a língua (PÊCHEUX, 1975; ORLANDI, 2013).

Tomando parte em meio a um intenso debate em torno da noção de leitura a partir da crítica às evidências da leitura de conteúdo pelo exercício de desconstrução/reconstrução de redes estabilizadas, Pêcheux promove uma mudança de terreno na discussão da questão da leitura do “lugar comum” para o “outro lugar” ao propor a construção de um modelo de “máquina de ler que arrancaria a leitura da subjetividade” (MALDIDIER, 2017, p. 21) pelo viés da deslinearização da sintaxe linear, deslocando o gesto de leitura a fim de explicitar sua opacidade, este funcionamento recebeu o nome de Análise Automática do Discurso-AAD e foi fundamental para sustentar a necessária observação do funcionamento do texto em relação a sua exterioridade constitutiva, isto é, a suas condições de produção.

Posteriormente, em “Ler o arquivo hoje”, o teórico discute a questão da leitura

partindo da descrição da tradicional divisão social do trabalho da leitura “que opõe “os ruídos” da leitura literal aos que gozam do privilégio da interpretação” (MALDIDIER, 2017, p. 190) . Pêcheux (2014 [1982], p.58, grifos do autor) demonstra que, desde a Era Clássica, duas culturas foram constituindo diferentes gestos de leitura de arquivos textuais e que são, tradicionalmente, designadas como “literária” e “científica” que pela memória histórica, dessa divisão social do trabalho de leitura, se inscreve a univocidade do sentido através das regras escolares, mas também, se abre espaço para a “*plurivocidade do sentido*” como condição mesma de um desenvolvimento interpretativo do pensamento (PÊCHEUX, 2014, p. 62, grifos do autor).

Para Pêcheux, o analista ao mesmo tempo há de, por um lado, considerar a necessidade do rigor científico, buscando a intermediação da linguística, e por outro reconhecer a preocupação com a interpretação, abrindo mão do óbvio, do sentido fixo e enfrentando a possibilidade de fugir do controle absoluto do como se ler, em busca do como pode ser lido. Neste movimento, não se toma partido nem de um gesto de leitura científico – na tentativa de ser objetivo –, nem do literário – por vezes silente e solitário – mas ultrapassa a barreira do meramente opinativo a fim de estabelecer, nos interstícios dos *gestos de leitura*, um espaço de outras interpretações.

Deste modo, compreendemos que “a leitura é *produzida*” (ORLANDI, 2012, p. 163 – itálico da autora), ou seja, ela se dá num processo cujas condições de produção de leitura constituem autor (locutor) e leitor (interlocutor):

[...] A leitura é o momento crítico da constituição do texto, pois é o momento privilegiado do processo de interação verbal: aquele em que os interlocutores, ao se identificarem como interlocutores, desencadeiam o processo de significação. [...] Autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão *configurar* o processo da leitura (ORLANDI, 2012, p. 193 – itálico da autora).

Essa característica relacional também é observada por Indursy (2010). Para essa autora, há um “jogo de efeitos de sentido entre autor e leitor” (INDURSKY, 2010, p. 171) no texto, constituindo uma “interlocação discursiva” entre autor e leitor, que são constituídos socialmente.

Ainda conforme Indursky (2020), não se deve pensar a leitura como numa dicotomia entre saber ou não saber ler, mas atentar que há:

[...] diferentes graus de leitura que conduzem da leitura parafrástica à leitura crítica e polissêmica. Esses graus de leitura indicam que há, por um lado, a leitura idealizada pelo professor e, por outro, a leitura possível para os alunos. É essa leitura possível que serve de guia ao professor em sua prática docente na preparação das atividades de leitura que possibilitem ao sujeito-aluno exercitar-se na prática da leitura e avançar em direção a tornar-se um sujeito-leitor (INDURSKY, 2020, p. 19).

Assim, a autora destaca que o professor, por estar junto ao aluno na prática de leitura deste, deve superar o modelo tradicional – cuja característica principal é o conteudismo, com perguntas como “o que o autor quis dizer” – e se tornar um leitor crítico e que apresente práticas

de leitura crítica e reflexiva em sala de aula.

É pensando a sala de aula como parte do sistema complexo estabilizado da sociedade moderna, um “espaço de necessidade equívoca”, que Lagazzi-Rodrigues (2010) questiona a necessidade (im)prescindível de um tipo de saber “que não se transmite, não se aprende, não se ensina, mas existe produzindo efeito”. “Efeitos diversos que produzem interlocução no movimento entre teoria e prática”, e esta, “em sua alteridade constitutiva, desloca incessantemente a fronteira entre o eu e o outro”. É, então, nos deslimites entre saberes teorizados e saberes praticados que a interlocução confronta os sentidos e materializa a compreensão (LAGAZZI-RODRIGUES, 2010, p.68).

Para Lagazzi-Rodrigues (2010) as reformulações¹ propostas às instituições de ensino devem ser pensadas como a “possibilidade de que os sentidos dos saberes sejam expostos aos seus limites e aos limites dos outros saberes” (IBIDEM). Deste modo, compreendo que o DCTMA pode, também, ser um ponto de ruptura na concepção interpretativa, historicamente, hegemônica nas aulas de leitura e escrita, desde que se questione o desenvolvimento de competências, como garantia de acesso ao direito de aprender, trabalhado em prol da atividade destituída da possibilidade de reflexão teórica.

Nesta direção, há de se questionar o espaço de estabilização do exercício de interpretação, onde o.a.s aluno.a.s são conclamados a *dizerem com suas próprias palavras o que o autor disse no texto*; impossibilita qualquer relação de autoria do.a aluno.a, pois tal prática se configura como mera anexação de um sentido já-lá, uma transferência instrumental, que não abre espaço para o movimento da interlocução como possibilidade analítica. (FERNANDES, FRANÇA, CESTARI, 2022)

Conforme posto anteriormente, a leitura é produzida em condições determinadas, por isso discutir sobre a leitura do cotidiano escolar é assumir o compromisso de produzir situações que contribuam para modificar as condições de produção de leitura, propiciando aos alunos possibilidades de construção de suas histórias de leituras. Orlandi (2012) afirma que “toda leitura tem sua história” – e também o sentido – de modo que é possível afirmar a previsibilidade, mesmo que não seja absoluta, da leitura para um texto dado seu funcionamento em relação com a história e com outros textos (ORLANDI, 2012).

Segundo a autora, a escola, enquanto lugar institucional de legitimação da leitura mas não o único, é afetada por uma gama de especialistas (legisladores, produtores e autores de livros

¹ Lagazzi (2010) descreve sua experiência no processo de reformulação do Curso de Letras no Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), em 2004, na UNICAMP, a partir da relação entre a teoria e a prática como condição para discutir a sala de aula.

didáticos, manuais, dicionários etc.) que trabalham em prol da univocidade do sentido de um texto, pela fixação de um único sentido quanto de um único gesto possível para a leitura de um determinado texto, que pode favorecer uma leitura parafrástica, em detrimento da leitura polissêmica.

Desse modo, a reflexão sobre a presença da formulação e sobre os sentidos de *leitura* no DCTMA nos levou a mobilizar a noção de sujeito-leitor, que é determinada pelos diferentes modos de assujeitamento em relação ao texto na história e modificada pelo trabalho do juridicismo. Proponho pensar sobre os modos de ler dos sujeitos, conforme produzidos na escola, observando como esses modos refletem no processo de formação do sujeito-leitor e os seus efeitos para a produção de sentidos.

2.2 Leitura, Discurso e Ensino

Pensar o processo de ensino e aprendizagem da leitura persiste como uma grande preocupação e também como problema da/na escola pública. Não são poucas as pesquisas que apontam para as dificuldades por parte tanto de alunos, quanto de professores nesse assunto, e que destacam os problemas e as alternativas para mudar esse quadro, favorecendo o surgimento de propostas e programas que buscam *instrumentalizar* os docentes e sanar suas deficiências, tanto formativas quanto metodológicas e, assim, *solucionar* os problemas de ensino e aprendizagem da leitura.

Vale salientar que, dada a realidade socioeconômica e educacional brasileira, são, em grande parte, os filhos das classes populares que chegam ao final desta etapa de ensino sem o pleno domínio dos mecanismos necessários ao exercício da prática da leitura. Parte-se do pressuposto de que a escola tem o dever de garantir que o.as cidadão.ã.s se apropriem do direito de aprender a ler e escrever, visto que é a escola o lugar privilegiado de preparo de aluno.a.s para a participação efetiva nas práticas sociais que envolvam a linguagem oral e/ou escrita.

Tomando o DCTMA – representação dos dizeres da BNCC no território maranhense – como instrumento orientador dos objetivos e modos de gestão do ensino via competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos(as) aluno.a.s que de algum modo normatizam a prática docente, é possível analisar quais efeitos são produzidos por estes documentos nas políticas públicas de formação de leitores, a fim de pensar sobre a relação dos efeitos de sentido em torno da leitura para ver como se representa a concepção de ensino de língua materna no DCTMA.

O DCTMA cumpre um papel normatizador do ensino ao assumir a função de definir o que *deve* ser ensinado nas escolas, conforme textualizado no capítulo que trata da área de

Linguagens a partir da seguinte formulação:

Este documento, em consonância com as publicações e orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, reafirma que tal ensino deve estar pautado na concepção de linguagem enunciativa-discursiva, compreendida como capacidade que o ser humano tem de interagir com outros sujeitos, a partir da produção de enunciados com finalidades discursivas específicas e adequadas a cada campo da atividade humana (BRASIL, 1998). Tal concepção de linguagem pressupõe pensar a língua (oral ou escrita) como instrumento de interação social, que se estabelece por meio de textos produzidos na modalidade padrão e também nas demais variedades linguísticas. Pressupõe práticas de ensino centradas no texto e no contexto de produção (formal ou informal), que resultem no desenvolvimento comunicativo do aluno, uma vez que ao reconhecer o propósito comunicativo, os modos de produção, recepção e divulgação dos gêneros textuais produzidos em cada domínio e esfera social, poderá aplicar socialmente esses saberes com consciência e criticidade. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.87, grifos nossos).

Neste trecho recortado das normativas para o ensino da Língua Portuguesa podemos observar demarcadas as concepção de linguagem (enunciativa-discursiva), as práticas de ensino (centradas no texto e no contexto de produção) e de língua (instrumento de comunicação) e a finalidade do ensino (desenvolvimento da capacidade comunicativa) que corroboram para a tendência prescritiva do DCTMA, mas também produz certos sentidos, dentre eles de ensino da leitura para a comunicação, reforçando a necessidade de apropriação da língua como ‘instrumento de interação social’ ficando outros sentidos silenciados. Assim parece que o seu objetivo não seria “ensinar a língua materna de ninguém, estruturante do sujeito falante; seu objeto de ensino deve ser a língua oficial do estado Brasileiro, estruturante do sujeito cidadão.” (PFEIFFER; SILVA; PETRI, 2019, p.121).

O funcionamento prescritivo do DCTMA é constitutivo dos documentos normatizadores do ensino (leis, decretos, currículo, etc.), mas ao explicitar um determinado posicionamento do ensino, o faz pela reafirmação dos dizeres² das publicações e orientações sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, numa clara focalização das mudanças a uma questão do método e/ou teoria a ser adotado pelo.a professor.a, e conseqüentemente como uma crítica aos métodos tradicionais.

Isto se sustenta na tendência adotada pelos documentos normatizadores do ensino, principalmente os de perspectiva ditas progressistas, como os PCN, se apresentarem como uma inovação via atualização da educação a partir da incorporação/apropriação dos estudos científicos como base para adoção de novos modos de produção do trabalho docente. Em se tratando do ensino da Língua Portuguesa (leitura) essa inovação é discursivizada através da organização do ensino no texto apresentada como uma proposta metodológica crítica ao ensino da leitura pautado em

² Aqui nos referimos à ampla gama de documentos normatizadores do ensino no Brasil, particularmente, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

métodos alfabético/silábicos.

Dado o fato do texto ganhar estatuto de objeto de ensino possibilitou que o uso deste em outras disciplinas, que historicamente não estão encarregadas do ensino da leitura, passa também a ser pensado a partir da perspectiva de ingresso do.a aluno.a ao mundo letrado.

Entretanto, neste trecho, também do tópico introdutório do DCTMA temos que:

O componente Língua Portuguesa, nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, ao garantir a aquisição da leitura e da escrita pelo aluno, possibilitará a inserção dele na cultura letrada, a construção do conhecimento nos demais componentes e a possibilidade de atuação autônoma na sociedade, além de nos demais anos garantir ampliação da competência enunciativo-discursiva do educando, por meio de práticas de linguagens que envolvam leitura, escuta, oralidade, escrita, análise linguística/semiótica, para a ampliação dos multiletramentos, a fim de possibilitar a participação do educando em diferentes esferas e campos da atividade humana. (IBIDEM)

Embora a área de Linguagens seja constituída pelos componentes curriculares de Língua Portuguesa, Arte, Educação Física, Língua Inglesa, o ensino da leitura parece ser resultado da apropriação do código escrito pois tanto se espera que os alunos adquiram a leitura e escrita nos Anos Iniciais quanto ampliem essa ‘capacidade’ através de práticas de leitura para que exerçam sua participação social. Pensamos, se a própria leitura já não seria uma prática social e se há práticas sociais que não necessitam de *leitura*, talvez a escola funcionando como mecanismo de estabilização hegemônica de práticas sociais letradas, silenciando aquelas ligadas aos sabedoria ordinária (popular) que não possui espaço nos espaços institucionais.

Nesta direção, questionamos: quais os efeitos de sentidos circulam no DCTMA a partir da centralização do trabalho com a leitura no texto? Tomamos duas sequências discursivas, recortadas das orientações do DCTMA para o ensino de Língua Portuguesa nos Anos Finais Ensino fundamental, a fim de lançar um olhar analítico ao modo como DCTMA discursiviza o ensino da leitura e quais sentidos sobre o trabalho com o texto faz circular.

Como afirmado anteriormente, o documento pretende que as atividades de leitura e escrita, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, como objeto de ensino do componente Língua Portuguesa possibilitem a ampliação da construção dos conhecimentos nos demais componentes curriculares. Deste modo, esse componente é organizado por eixos (práticas de linguagem): leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica, textualizado como uma forma de que os *direitos de aprendizagem* preconizados na BNCC sejam garantidos.

Nos inquieta reconhecer que a primazia do texto com unidade e objeto de estudo nas aulas de língua materna, e nas práticas de ensino da leitura, encontre-se em um lugar acima de qualquer suspeita. Há um certo incômodo de pensar que o *simples* uso do texto como ferramenta de trabalho pedagógico garantisse o *direito* de aprender a ler, e que por vezes *texto* parece funcionar como sinônimo de gênero textual.

Vale lembrar que este *status* do texto (na escola básica) é razoavelmente novo, visto que durante décadas os problemas de leitura, escrita e interpretação de textos estava ligado à falta de domínio das regras gramaticais de uso da língua; assim, o trabalho com a língua portuguesa priorizava o ensino gramatical, e por mais que se enfocasse a aquisição da leitura por esta via, o problema continua persistindo.

Diante desta problemática ganha espaço o discurso de exclusão do ensino da gramática na escola e um deslocamento da função do ensino da língua como espaço privilegiado para a formação de leitores e usuários competentes da escrita, abrindo terreno para a chegada dos gêneros textuais ao ensino que se concretizam com a partir das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Para pensar este deslocamento, consideraremos os trabalhos teóricos produzidos pela Análise de Discurso visto que tanto o texto quanto a leitura são caros a esta teoria.

Antes de problematizarmos a questão da centralidade do texto no trabalho com o ensino da leitura, recorreremos ao que escreve Freda Indursky, em *O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites*, sobre o fato de o texto pertencer à esfera do senso comum – dos quais todo mundo sabe – impõe-nos como uma complexa tarefa discutir sobre ele. Como alternativa, a autora propõe um movimento de passagem do texto empírico para a categoria *texto* a fim de permitir examiná-lo a luz de uma teoria. Diante disso, assumimos uma posição discursiva materialista, compreendendo que o sentido do texto muda de acordo com o aparato teórico, e conseqüentemente, o modo de trabalho realizado sobre ele.

A Análise de Discurso tem a questão do texto em sua própria origem contribuindo com a busca de respostas ao sentido, mas para isso realiza reflexões que ultrapassam o linguístico mobilizando *as noções de sujeito, autoria, condições de produção, ideologia, sentido, historicidade entre outras*. Esta posição da Análise de Discurso - de não separação do texto de seu contexto e do vínculo da língua com a cultura - deve-se à retomada de análise do texto para além do limite de uma única frase de Harris por Pêcheux, como trabalho fundador do que seria um método de análise de enunciado contínuo (oral ou escrito): o discurso (INDURSKY, 2010).

Temos, então que o texto é uma unidade discursiva por meio da qual se tem acesso à materialidade da língua. Por ser pensado como espaço discursivo o texto não está fechado em si pois relaciona-se não só com o contexto, mas com outros textos e com outros discursos; assim, os sentidos do texto resultam da interlocução discursiva entre sujeitos historicamente determinados (interpelados pela ideologia), isto é, das posições discursivas ocupadas pelo sujeito para ser sujeito do que diz em condições históricas-ideológicas determinadas (MAGAHÃES; MARIANI, 2010).

Considera-se que é pelo trabalho de textualização realizado pelo sujeito, no exercício da função-autor, que se chega ao próprio do discursivo e de seus processos de significação, que

estabelece os efeitos de sentido entre interlocutores socialmente construídos a partir de uma abordagem interpretativa do sentido. Sendo este o espaço – pelo qual lutamos – em que o sujeito se inscreve na prática discursiva da autoria.

Feitas estas considerações iniciais, passemos às análises:

SD1: É necessário, portanto, direcionar ações por meio do planejamento de atividades fundadas no texto, aqui entendido como enunciado, independentemente da extensão, por meio do qual os sujeitos usam a linguagem para agir e interagir socialmente. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.89)

Aqui observamos o uso da expressão “É necessário” fazendo funcionar uma urgência em direcionar o ensino da língua ao planejamento das atividades fundadas no texto, de modo que podemos compreender que há resistência por parte dos agentes do ensino (professor.a, escola) para aderir a esta metodologia. Embora a escola, enquanto aparelho ideológico do Estado, faça funcionar o trabalho do.a.s professore.a.s pelo jogo da adesão voluntária às suas normativas, isto não significa que não há resistência, o DCTMA e a própria BNCC representam bem esta tensão pois, houve e ainda, há por parte de muito.a.s professor.a.s disputas por componentes curriculares, conteúdos e/ou metodologias na implementação destes documentos nas escolas.

Na tradição gramatical expressão “É necessário” é classificada como uma oração complexa de transposição substantiva de classificação subjetiva, isto é, pois desempenha uma função sintática normalmente constituída por um substantivo, deste modo, na SD1 a formulação pode ser substituída pelo substantivo ‘a necessidade’. Chama a atenção a conjunção *portanto*, que aparentemente parece funcionar como conectivo entre os grupos oracionais, mas trabalha fazendo uma referência anafórica ao movimento de tomada do texto como objeto de ensino nas aulas de leitura como modo de promover a interação social, que pode aqui ser pensada como o exercício da cidadania. Assim, é possível a reformulação: A necessidade de promover o ensino fundamentado no texto como meio de acessar a cidadania. Mas qual seria este *texto*?

Dito isso, há uma problemática que toca desde a formação inicial do.a.s professor.a.s atravessado por uma diversidade de campos teóricos e metodológicos de estudo da linguagem que nem sempre encontram igualdade de circulação no espaço na sala de aula da educação básica, e mesmo que a LDB 9394/96, em seu artigo 3º, inciso III reconheça o *pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas*, a inscrição de um documento norteador em uma determinada concepção teórica metodológica, no caso da BNCC e DCTMA, irá incidir diretamente sobre a elaboração do currículo, e, também dos modos de organização dos cursos de formação inicial e continuada do.a professor.a, da elaboração dos materiais e livros didáticos

produzindo como efeito a homogeneização dos modos de ensinar e, conseqüentemente, a cristalização de um certo modo de ler e não outros.

Vejam os a próxima SD.

SD2: O componente, portanto, deve assumir o papel de promover a formação de educandos capazes de produzir textos orais e escritos adequados às práticas sociais que se efetivam no cotidiano das interações do sujeito com o outro e com o mundo que o circunda (BRASIL, 2017), porque “Quanto mais dominamos os gêneros, tanto mais livremente os empregamos, tanto mais e nitidamente descobrimos neles nossa individualidade, refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso” (BAKHTIN, 2003:285). (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.89)

Nesta SD2, observa-se uma formulação que sugere a responsabilização do componente curricular, no caso a Língua Portuguesa, pela formação de produtores de textos escritos. Essa responsabilização pode ser observando tanto pelo funcionamento anafórico da conjunção *portanto* trabalhando produzindo sentido de que cabe à disciplina de Língua Portuguesa e não a nenhuma outra a formação de leitore.a.s e produtore.a.s de texto, tanto pelo efeito metonímico funcionando pela atribuição ao componente curricular de uma responsabilidade que, normalmente, é da escola – local privilegiado e historicamente marcado como ‘lugar de aprender a ler’ - e, também sobre o/a professor/a (de Língua Portuguesa) que deve cumprir o papel de formar leitores competentes, críticos e participativos como preconiza. A esse funcionamento Pêcheux denomina discurso transverso. Para o teórico “[...] o funcionamento do “discurso transverso” remete àquilo que, classicamente, é designado como metonímia, enquanto relações da parte com o todo, da causa com o efeito, do sintoma com o que ele designa etc. (PÊCHEUX, [1975] 2009, p.153).

Essa responsabilização se inscreve no campo do “todo mundo sabe” (e é *certo*, que todo mundo sabe que o.a professor.a de Língua Portuguesa é quem *deve* ensinar a ler), e evoca a memória das provas de larga escala que medem a proficiência em Língua Portuguesa, ou seja, a capacidade de ler e entender aquilo que se lê. Entretanto, não é qualquer texto que se *pode* ler, precisa ser textos ‘adequados’ às práticas sociais, ao passo que questionamos: todas as práticas sociais estão relacionadas ao universo da leitura e da escrita? E as práticas sociais não verbais, onde é o lugar delas na escola?

Observa-se também que há um direcionamento metodológico pautado no ensino a partir dos gêneros como requisito para uso acabado do ‘discurso’, parece pressupor que é pelo conhecimento e domínio do gênero que se produz o discurso. Reformulando temos: Quanto mais dominamos os textos, tanto mais livremente os empregamos; Quanto mais dominamos o alfabeto, tanto mais livremente os empregamos; Quanto mais dominamos a escrita, tanto mais livremente

os empregamos. Estas formulações fazem supor uma ideia de tudo ou nada, isto é, ou se domina os gêneros ou não se sabe ler, e conseqüentemente, não pode se comunicar. Quanto a isto, Orlandi (2012) afirma que a questão da legibilidade não é uma questão de tudo ou nada, isto é, de mensurar um grau zero ou dez de leitura, mas uma questão de graus, das condições em que a leitura é produzida e não de essência.

Para a autora, ao supor um grau dez e um grau zero de leitura a escola desqualifica um certo conhecimento que o.a aluno.a ao recusar as relações que ele.a já tem com outras linguagens que não aquela que possui espaço na escola. Embora o DCTMA proponha o trabalho com a leitura do multiletramentos³, é certo isto é feito um apontamento em direção à multiplicidade de textos e diversidades de práticas letradas percebidas pela separação dos gêneros em diferentes campos atuação: vida cotidiana, artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública e/ou como sugestão de utilização de textos que contemplem a diversidade maranhense mas não há uma especificação clara de obras e/ou autor.a.s que possam ser tomadas como referência de estudo como se faz com as habilidades e/ou competências.

A questão que se coloca não é a ausência de uma lista de obras a serem lidas, mas o fato de que ao não nomear e/ou indicar nominalmente autor.a.s maranhenses como proposta de leitura obrigatória e/ou complementar, o DCTMA trabalha para que seus nomes continuem desconhecidos e que as obras consideradas canônes continuem tendo seu lugar privilegiado intocável no espaço escola. Neste sentido, a escola parece esquecer que muitas leituras chegam ao aluno.a por meios não-scolares e por isso fazem parte de seu repertório antes mesmo de adentrarem o interior da escola, conforme já ressaltado nos trabalhos de Orlandi (2012).

Vejamos a SD3:

SD3: No eixo produção de textos, as práticas de ensino, como pressupõem os documentos oficiais nacionais (BRASIL, 1998; BRASIL, 2017), devem estar centradas no texto e no seu contexto de produção, ou seja, práticas que considerem o texto como elemento fundante do ensino de Língua Portuguesa, como unidade básica de análise deste ensino. Reafirma-se a concepção de texto como unidade de sentido por meio da qual a língua se manifesta e os sujeitos interagem. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.89)

Nessa SD3, temos uma reafirmação das práticas de ensino centralizadas no texto que se sustenta pelos documentos oficiais normatizadores do ensino, é assim que para significar esta formulação precisa fazer lembrar documentos como os PCN e DCN que como a BNCC e DCTMA trabalham em prol da qualidade da educação via elevação dos índices educacionais, medidos em

³ A BNCC considerada práticas de multiletramentos aquelas que exigem letramentos em diversas linguagens, como as visuais, as sonoras, as verbais e as corporais.

parte pelo nível de proficiência de leitura e escrita dos alunos. Neste dizer, o texto é unidade de sentido faz entender que o sentido já está lá, e não há possibilidade de ser outro e aponta para uma visão conteudista de ensino pois apaga todos os outros sentidos possíveis. Considerando a incompletude do sentido e as condições históricas da produção de leitura, Orlandi (2012) esclarece que os sentidos que podem ser lidos estão e não estão no texto, mas passam pela relação do texto com outros textos, “isso mostra que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais 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, 2012, p.9).

Tomando as SD1 e SD3 como referência, observamos a consolidação do texto como unidade central do ensino. A questão que se coloca é a de um possível funcionamento de significação contribuindo para a unicidade na compreensão do papel fundante do texto no ensino, a fim de produzir um efeito de unidade e complementaridade. Entretanto, há formulações que revelam diferentes visões de textos. Na SD1 temos a compreensão do texto como sinônimo de *enunciado*, já a SD3 toma o *‘texto como unidade de sentido por meio da qual a língua se manifesta e os sujeitos interagem’*, tais conceitos permitem inferir a influência dos estudos de diferentes correntes de estudos da linguagem que, aparentemente, se confundem por terem o texto como unidade/objeto de análise, o que exige que se compreenda suas raízes, e por consequência, os interesses aos quais serve.

Como já mencionado anteriormente, compreendemos que “o sentido de *texto* muda de acordo com o aparato teórico” (INDURSKY, 2017, 39), e, de igual modo o trabalho que sobre ele pode ser realizado, de modo que se queremos uma proposta de ensino da língua que desestabilize a relação expositiva de *regras e formas*, há de se questionar o modo como os documento e diretrizes operam sobre o trabalho docente.

A tomada do texto como um enunciado é a base de análise da teoria bakhtiniana, sendo que a forma, o conteúdo e o teor do enunciado variam a depender do interlocutor e sua regulação se dá a partir dos gêneros discursivos ligados aos diversos campos da atividade humana. Os gêneros do discurso são, nesta teoria, enunciados relativamente estáveis, elaborados a partir de uma dada esfera de uso da língua. (BAKHTIN, 2011, p.262)

Deste modo, compreender os gêneros é compreender o texto como atividade humana dos sujeitos e também como efeito desta apropriação teórica por parte dos documentos que oficializam habilidades e competências que regulam os conteúdos e as práticas docente, pensamos se não estaríamos assistindo um movimento que desloca o discurso de ensino da leitura centrado na gramática normativa para um deslocamento em direção aos gêneros do discurso.

2.3 Efeitos da pedagogização dos gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa no DCTMA

A discussão sobre a centralização do trabalho com a leitura no texto como modo de atualizar a educação brasileira com a finalidade de impulsionar a democratização social e cultural é institucionalizada no discurso sobre o ensino da Língua Portuguesa (leitura) a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)⁴ no Brasil, na década de 90.

Os PCN (1998) propõe o rompimento da visão corrente do ensino da língua portuguesa que defende o ensino da leitura a partir de elementos simples (letras, sílabas e palavras) até chegar a elementos mais complexos (frases e textos), em favor de uma visão comunicativa ou enunciativa em que o texto é a unidade mais relevante de ensino, e portanto o elemento nuclear do ensino, por compreender que é por meio dos textos que a comunicação humana, conforme afirmado no tópico “Discurso e suas condições de produção, gênero e texto”:

[...] quando um sujeito interage verbalmente com outro, o discurso se organiza a partir das finalidades e intenções do locutor, dos conhecimentos que acredita que o interlocutor possua sobre o assunto, do que supõe serem suas opiniões e convicções, simpatias e antipatias, da relação de afinidade e do grau de familiaridade que têm, da posição social e hierárquica que ocupam. Isso tudo determina as escolhas do gênero no qual o discurso se realizará, dos procedimentos de estruturação e da seleção de recursos lingüísticos. É evidente que, num processo de interlocução, isso nem sempre ocorre de forma deliberada ou de maneira a antecipar-se à elocução. Em geral, é durante o processo de produção que as escolhas são feitas, nem sempre (e nem todas) de maneira consciente.

O discurso, quando produzido, manifesta-se lingüisticamente por meio de textos. O produto da atividade discursiva oral ou escrita que forma um todo significativo, qualquer que seja sua extensão, é o texto, uma seqüência verbal constituída por um conjunto de relações que se estabelecem a partir da coesão e da coerência. Em outras palavras, um texto só é um texto quando pode ser compreendido como unidade significativa global. Caso contrário, não passa de um amontoado aleatório de enunciados. (BRASIL, 1998, p.21)

Aqui parece está inscrita o campo teórico e linguístico a qual se filia os PCN e que irá determinar a orientação do trabalho pedagógico com a linguagem, entretanto ao levar em consideração as diferentes teorias que tem o texto e/ou o discurso como objeto teórico e analítico percebe-se que não há uma única vertente que se enquadra a esta formulação como parece. Ao compreender o discurso como fruto da intencionalidade do locutor como determinante do gênero

⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) são uma coletânea de textos, publicadas em 2018, que integram o movimento de elaboração de um currículo nacional com vistas a superação das desigualdades via democratização do ensino, sendo, ainda nos dias atuais, referência para a elaboração de currículos, projetos pedagógicos das escolas e plano de trabalho do.a.s professore.a.s brasileiros.

a ser utilizado a partir do conhecimento que tem de seu interlocutor, esse documento toma o sujeito (leitor) como ‘dono’ de seu dizer e a compreensão (interpretação) já -lá. Com isso a prática da leitura se dá por compreender aquilo que o autor *quis dizer*, focando-se nos aspectos formais e estruturais de um determinado gênero que dará as ‘pistas’ por meio dos elementos de coesão e coerência que garantem a significância do mesmo.

Se por um lado os PCN, ao tornarem o texto como unidade nuclear do ensino, criticam uma abordagem somente dos aspectos gramaticais, por outro produzem uma abordagem fortemente pragmatista e muito menos semântica do uso da linguagem, isto é, tomam o gênero na perspectiva de um modelo a ser seguido e o encerram à sua própria forma produzindo um apagamento das condições sócio-histórico-cultural em que são produzidos.

Ainda os PCN afirmam que

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino.

Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (BRASIL, 1998, p.23)

Assim, compreendemos que ao privilegiar os gêneros discursivos, em detrimento de outros conteúdos curriculares fundamentais que possibilitem uma leitura crítica que possibilite outras interpretações que não as legitimadas pelo modo conteudista da leitura escolar conforme consolidada ao longo dos anos, penso haver espaço para discutir o modo como a pedagogização dos gêneros de discurso ensino da língua tem funcionado como um outro modo de encerrar o ensino da leitura a um viés utilitarista da língua portuguesa que favorece um ensino técnico pautado em um modelo a ser seguido (reproduzido).

Feitas estas retomadas dos PCN, eis algumas sequências discursivas tomadas como marcadores da textualização do ensino da Língua Portuguesa, a partir do gênero, para analisar a presença dos gêneros de discurso no trabalho do.a.s professore.a.s com a leitura escolar.

SD4: (EF06LP02) Estabelecer E COMPREENDER a relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.125)

SD5: (EF67LP17) Analisar, a partir do contexto de produção, a forma de organização das cartas de solicitação e de reclamação (datação, forma de início, apresentação contextualizada do pedido ou da reclamação, em geral acompanhada de explicações, argumentos e/ou relatos do problema, fórmula de finalização mais ou menos cordata, dependendo do tipo de carta e subscrição), e algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação, explicação ou relato de fatos, como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em

canais próprios de reclamações e solicitações em situações que envolvam questões relativas à escola, à comunidade ou a algum dos seus membros. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.140)

As sequências acima formulam uma regularidade produtiva para se pensar o que se pode e deve dizer do ensino de leitura centrada no texto a partir do gênero. Interessa os efeitos de sentidos produzidos no ensino da Língua Portuguesa via DCTMA sobre o que chamaremos aqui de *pedagogização dos gêneros discursivos* para o ensino da língua.

Por *pedagogização dos gêneros discursivos*, referimo-nos ao acontecimento de entrada em uma nova abordagem para o ensino da leitura e da produção de textos na escola, via institucionalização dos PCN, que trabalham a partir do estabelecimento de uma proposta técnica que dê conta de sanar a incapacidade/déficits educacionais generalizados. Na medida em que deslocam a enfoque da linguagem à sua natureza discursiva e sociointeracional, os PCN possibilitam que a noção de gênero ganhe *status* de objeto de ensino (conteúdo) sendo o texto tomado como unidade de ensino, e esta tendência irá ecoar em documentos oficiais que regulam/normatizam o ensino da Língua Portuguesa, dentre eles a BNCC e o DCTMA num movimento de reafirmação dos postulados definidos por aquele documento.

A SD4, recortada do eixo leitura do DCTMA, voltada para o.a.s alun.o.a.s do 6º ano do Ensino Fundamental tem como objeto de conhecimento ‘Apreciação e réplica/relação entre gêneros e mídias.’, e está localizado no ‘Campo jornalístico/midiático’. Inicialmente já é possível observar que o texto reproduz o enunciado da BNCC “(EF06LP02) Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.”, mas a ele acrescenta a formulação ‘E COMPREENDER’, escrita em caracteres maiúsculas, fazendo perceber uma certa tensão entre as posições-sujeito inscritas nos enunciados. Parece fazer funcionar dois sentidos de prática de ensino da leitura (língua). De um lado, o sentido de um ensino voltado à instituição (institucionalização?) de um modo de ler/escrever que se desenvolve numa perspectiva em relação à aprendizagem da forma *estabilizada* do gênero, já que *Estabelecer relação entre os diferentes gêneros* parece significar a ‘necessidade’ de fixar um modelo de leitura/escrita *correta*.

Por outro lado, ainda se tratando dos modos de ler produzidos na/pela escola, a formulação E COMPREENDER parece funcionar como uma espécie de grito de luta por um outro gesto de leitura que *permita* a autoria, que ao nosso ver só é possível a partir da análise do funcionamento do texto como discurso, ou seja, considerando os processos de constituição, formulação e circulação constitutivos de todo discurso e, conseqüentemente, de sua interpretação (ORLANDI, 2020).

No DCTMA, é possível notar esta mesma tensão no tópico “Atividades Sugeridas” – que nesse documento funciona como o espaço de fala do.a.s professore.a.s, onde, teoricamente, é possível analisar o modo como as exigências textualizadas no documento são interpretadas pelo.a.s docentes – tais sugestões, possibilitam pensar a resistência do sujeito face a regulação da mobilidade dos sentidos e dos sujeitos– constitutiva do próprio processo de (re)elaboração do currículo – pois ao dizer pode mudar a palavra de sentido segundo as posições daquele.a.s que a empregam, evidenciando o político na língua.

Quando para a habilidade recortada na SD4 é sugerido “*Analisar as diferentes informações apresentadas de um fato, por diferentes fontes midiáticas, compará-las e atestar o grau de parcialidade e imparcialidade presentes em cada produção analisada.*” Observa-se funcionamento do uso do verbo no infinitivo ‘Analisar’ como uma forma de não destoar do *tom* de um documento institucional, entretanto há uma quebra de expectativa quando se abre possibilidades à polissemia da interpretação por meio da utilização da diversidade de fontes midiáticas e da comparação entre estas. Ao meu ver, é possível pensar na disputa pela abertura contra-hegemônica do modo como os gêneros têm ido tomado na escola, abrindo espaço para se pensar estilo, historicidade, e não apenas atrelada a forma ‘estática’ de um determinado gênero.

Segundo Motta-Ruth (2008), o deslocamento sofrido na história da pesquisa sobre gêneros no contexto anglófono – e que, para a autora, correspondem à boa parte dos estudos dos gêneros textuais no Brasil – pode ser descrito em três fases cronológicas, a ser observada a partir de importantes marcos no desenvolvimento da teorização de gêneros.

Nos anos 1960, 1970 e virada para 1980 (1ª fase), há uma tendência à verificação da recorrência de estudos léxicos-gramaticais dentro dos limites da própria sentença, e identificadas com as pesquisas da Linguística Textual conforme praticadas por Beaugrande & Dressler (1981), que se dedicaram a identificar a textualidade na superfície do texto. Nos anos 1980 e 1990 (2ª fase), o foco está mais nos aspectos macro-estruturais do texto e menos no contexto; no final dos anos 1990 e início dos anos 2000 (3ª fase), multiplicam-se os modos de olhar para o fenômeno dos gêneros discursivos, particularmente em referência aos escritos de Mikhail Bakhtin, nesta fase os estudos enfatizam a contextualização do discurso e os aspectos externos da construção dos gêneros, e é esta última fase a que ganha um espaço mais claro na sala de aula via documentos normatizadores do ensino da leitura (MOTTA-RUTH, 2008).

Considerando a SD5, também recortada do eixo leitura voltada para o os 6º e 7º anos do ensino fundamental, localizado no Campo de atuação na vida pública, tendo como objeto de conhecimento ‘Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros (carta de solicitação, carta de reclamação, petição on-line, carta aberta, abaixo-

assinado, proposta etc.)’ e ‘Apreciação e réplica’. Nesta formulação, a retomada da habilidade é feita de modo literal, fazendo funcionar uma certa unanimidade ao que é dito entre BNCC e DCTMA, como forma de homogeneizar o que se ensina e como se ensina já que o DCTMA precisa garantir o que se almeja via BNCC: um ensino igualitário a partir de uma base comum de conteúdos mínimos ofertados em todo o território nacional.

Entretanto, é possível ainda, outra vez, perceber a tensão quanto aos modos ler da/na escola, pois ao tratar da análise da carta de petição e argumentação é proposto *analisar algumas das marcas linguísticas relacionadas à argumentação como forma de possibilitar a escrita fundamentada de cartas como essas ou de postagens em canais próprios de reclamações*; se pensarmos nas *marcas linguísticas* enquanto fala/voz temos demarcado um lugar de quem tem e de quem não tem direito a reclamar/reivindicar, já na *escrita fundamentada* temos demarcado um modo certo de escrever, ou seja aquele que se faz a partir de um modelo ensinado/aprendido representado pelo gênero carta.

Nesta direção o objeto de conhecimento a ser acessado - Relação entre contexto de produção e características composicionais e estilísticas dos gêneros- seria apenas uma mera questão de adequação da fala/voz ao lugar adequado e à norma padrão, deixa-se de dizer das outras marcas linguísticas tais como as imagens dos interlocutores, posições de poder relacionadas às instituições etc. presentes nas denúncias impressas (pichadas ou não) nos muros das cidades, as frases nas camisetas que circulam pelas rua que aprecem não ter legitimidade para a escola.

É certo que o DCTMA (2019, p. 94) em concordância com a BNCC, sugere o trabalho com uma diversidade de textos não-canônicos quando afirma:

As práticas contemporâneas de linguagem e os novos gêneros textuais próprios da cultura digital têm desafiado as escolas a, em seus currículos, garantir ao aluno além do letramento da letra e do impresso, os novos e os multiletramentos. Isso exige práticas de ensino centradas em gêneros textuais já consagrados pelo currículo escolar (notícia, reportagem, artigo, receitas, tirinhas, charges, contos etc.) como a inserção daqueles próprios da cultura digital (gif, meme, vídeos-minuto, vlogs, etc.) para possibilitar ao aluno uma participação mais qualificada (ética, estética e política) nessas práticas de linguagem (BRASIL, 2017).

Penso ao utilizar formulações ‘letramento da letra e do impresso’, novos’(letramentos), ‘multiletramentos’ é possível ver o trabalho com a leitura como condição de atualizar a escola ao mundo digital, que devido ao rápido desenvolvimento da microeletrônica que faz surgir uma imensa gama de textos digitais/midiáticos (novos gêneros) que passam a ter ‘lugar’ no ensino. Entretanto, o mesmo espaço não se percebe para os textos orais/escritos mais ligados ao popular, no sentido de proveniente das massas, tais como a grafite, rap, repente etc. Quando

esses gêneros aparecem no DCTMA surgem como metodologia para o ensino de algum conteúdo, ou seja, mero 'instrumento' pedagógico fadado ao utilitarismo e destituído de seu caráter liguageiro.

Deste modo é possível ver que apesar do deslocamento do ensino da leitura para o texto tenha possibilitado a entrada de gêneros mais presentes no cotidiano do.a.s aluno.a.s tais como: receitas, rótulos, conta de água, etc. à sala de aula, outros com um caráter mais estético (literário) permanecem marginais.

2.4 Discurso de/sobre leitura: o jurídico, o político e o institucional

Nesta subseção trago apontamentos sobre o percurso teórico-analítico efetuado na constituição do corpus. Na Análise do Discurso, a construção do objeto se efetiva a partir da constituição do corpus formado a partir de recortes da textualidade do DCTMA, que é delimitado a partir de critérios teóricos, e não empíricos (positivistas), como nos afirma Orlandi (2020). Assim, essa constituição se dá a partir da construção de “[...]montagens discursivas que obedeçam critérios que decorrem de princípios teóricos da análise de discurso, face aos objetivos da análise, e que permitam chegar à sua compreensão”(2020, p. 61). Com isso podemos considerar que a análise já começa na constituição do corpus, partindo da problemática sobre o modo como a leitura é discursivizada, e este já é resultado de gestos de interpretação.

Para esta dissertação, foram produzidos 16 recortes analíticos (quadros 2 e 3), que nomeamos Sequência Discursiva (SD) construídas a partir de um trajeto temático sobre aquilo que se fala sobre a *leitura* e o *sujeito leitor* nas materialidades discursivas presente no DCTMA, considerando primeiramente o caráter normativo constitutivo do processo de formulação dos documentos prescritivos do trabalho docente para em seguida pensar como circulam os sentidos de/ sobre quando tomada como conteúdo a ser ensinado/aprendido, norteadas a partir da questão central desta pesquisa: Como funciona o discurso sobre leitura no Documento Curricular Território Maranhense?

Partindo deste ponto, começamos a observar as retomadas, restrições e interdições em relação ao ensino leitura quando se trata do ensino da Língua Portuguesa no DCTMA. A partir dessa seleção e identificação dos discursos, sobretudo o discurso pedagógico, selecionamos algumas sequências discursivas, a partir das quais pudemos identificar alguns sentidos sobre a *leitura* e seus efeitos sobre o trabalho docente presentes nas materialidades em análise. Vejamos a seguir as sequências discursivas analisadas que compõem nosso corpus:

Quadro 1: Recortes analisados ao longo do texto

RECORTE	PERGUNTA	MATERIALIDADES	SD
Efeitos de sentido produzidos pelos estudos linguísticos, que têm o texto como objeto e unidade de análise, na textualização da prática de leitura no componente curricular de Língua Portuguesa no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA).	Quais os efeitos de sentidos circulam no DCTMA a partir da centralização do trabalho com a leitura no texto?	Texto introdutório do componente curricular de Língua Portuguesa do DCTMA	SD1 SD2 SD3
Efeitos da pedagogização dos gêneros discursivos para o ensino de língua portuguesa no DCTMA	O que se quer dizer quando se diz centralizar o ensino da Língua Portuguesa no texto? O que se pode e deve dizer do ensino de leitura a partir do gênero?	habilidades para o componente de Língua Portuguesa/DCTMA e recortes do eixo Leitura/Escuta	SD4 SD5
Sentidos de maranhense e maranhensidade no DCTMA	Como funciona o discurso sobre maranhensidade no DCTMA?	Capa do DCTMA, recortes do texto introdutório e de um objeto de conhecimento (conteúdo) do componente curricular de Educação Física	SD6 SD7 SD8

Fonte: Elaborado pela autora.

Os recortes do Quadro 1 demonstram o movimento próprio do dispositivo analítico que permite a entrada no texto pelo movimento de recorte e montagem das sequências a fim de introduzir os conceitos que serão mobilizados no decorrer da análise, mas que trazidos antecipadamente permite situar o leitor em relação à discussão que está sendo proposta neste estudo.

No Quadro 2, tem-se a mobilização das noções de forma-sujeito e memória para compreender os efeitos de sentidos projetados sobre o ensino da leitura no DCTMA por meio da análise das formulações que circulam na materialidade deste documento.

Quadro 2: Recortes do capítulo analítico

RECORTE	PERGUNTA	MATERIALIDADES	SD
O funcionamento da relação leitura e	Como funciona a relação entre leitura e escrita no DCTMA?	habilidades para o componente de Língua	SD9 SD10

escrita da/na escola		Portuguesa/DCTMA	
Sentidos de leitura na área de linguagens do DCTMA	De que modo as competências e habilidades são discursivizadas área de linguagens do DCTMA ?	Vídeo “Área de Linguagens” disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/probncc/material-de-apoio/	SD11
Representações do sujeito-leitor no DCTMA	Como funciona o discurso de/sobre leitura no Documento Curricular do Território ?	habilidades para o componente de Língua Portuguesa/DCTMA	SD12 SD13
Sentidos de Leitura literária	Quais os efeitos que o determinante literário têm produzido no ensino de língua(s) em diferentes condições de produção?	habilidades para o componente de Língua Portuguesa/DCTMA	SD14 SD15 SD16

Fonte: Elaborado pela autora.

3 O DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

“[...] eu era a *Nordestina*, identificação à qual eu respondia como a *maranhense*.”
(FRANÇA, 2018)

“Não há sentido sem interpretação. Não há sujeito sem interpretação.”
(ORLANDI, 2022)

Esta seção busca historicizar o acontecimento do Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Nesta empreitada, tomo como base de análise recortes que permitiram descrever descontinuidades e rupturas que trabalham em prol da disciplinarização do trabalho do.a professor.a, particularmente no que concerne ao ensino da leitura, ou seja, no modo como os documentos normatizadores do ensino agem sobre o fazer (trabalho) do.a professor.a a fim de fazê-lo *funcionar* no interior da escola, que de algum modo fazem circular sentidos de/sobre *leitura*.

Entendo o DCTMA como uma política pública que integra um movimento de reformas educacionais ocorridas nos últimos anos, no Brasil, mas também, como um instrumento educacional⁵ que rege o fazer do.a professor.a e “instituem o lugar social e discursivo do professor, legitimando seu discurso e submetendo-o às estruturas do Aparelho Ideológico de Estado de que faz parte a escola” (FREITAS, 2015, p.43). Assim faz parte desta posição estender à reflexão à compreensão da memória discursiva que sustenta os processos de significação em torno de língua nacional/língua oficial, ensino/ língua, educação/instrução públicos em torno do lugar do Estado e da configuração de sentidos que identificam, diferenciam, o.a.s aluno.a.s dessa educação pública. (ORLANDI, 2016).

Para discutir os modos de constituição identitária do sujeito *maranhense* na contemporaneidade (urbanizado, escolarizado e letrado) como tentativa própria das políticas públicas de “abarcando o ‘todo’ da sociedade produz efeitos de “unidade” e “totalidade” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 28), através da “legitimidade e autoridade do Estado sobre o cidadão” via formalismo jurídico, que produz uma ambiguidade à noção do sujeito ao mesmo tempo submisso e autônomo, tomo a noção sujeito-leitor - “efeito da livre determinação do(s)

⁵ Freitas (2018) desenvolve a noção de instrumentos educacionais em analogia aos instrumentos linguísticos, estudados pela HIL, e se referem à legislação educacional, composta por leis, diretrizes, parâmetros, currículos e normas oficiais; aos sistemas de avaliação oficial que balizam a educação pela verificação de conteúdos sistematizados reproduzíveis. O autor propõe uma reflexão em direção a “pensar na relação entre os instrumentos educacionais e os instrumentos linguísticos, uma vez que ao instrumentar a educação, e assim o ensino de língua portuguesa, estabelecem-se dizeres sobre a língua – dizeres que advêm dos instrumentos linguísticos ou a estes se sobrepõem, funcionando muitas vezes os instrumentos educacionais como instrumentos linguísticos”(FREITAS,2015, p. 43)

sentido(s) pelo sujeito da leitura” (ORLANDI, 2012, p.67).

Posto isso, parece ser possível observar o efeito de homogeneização da educação brasileira via BNCC produzida pela padronização e alinhamento de metodologias, materiais didáticos, etc., a partir da (re)elaboração curricular produzida no processo de implementação da BNCC que justificada pela construção da equidade/igualdade parece também regular ‘como’ e ‘o que é’ ser maranhense. Busco observar em que medida os dizeres do DCTMA normatizam o *ser/estar* maranhense como modo de individuação do sujeito em políticas públicas de educação.

Adianto que não é minha pretensão apresentar uma cronologia da histórica discussão sobre o ensino da leitura na escola pública, nem apontar o sentido de leitura escolar, tampouco apontar culpados e/ou propor soluções miraculosas dignas de um guru para tratar os sintomas desse *problema*, visto que não são aqueles, mas os seus efeitos que nos interessam.

A intenção é organizar algumas ideias e provocar questões sobre a educação pública desde o lugar de onde este trabalho é escrito: o olhar da professora-pesquisadora, a partir dos elementos que autorizam/censuram os discursos de/sobre *leitura*, produzidos no processo de reformulação da sociedade capitalista neoliberal brasileira, como um gesto de pensar a necessidade de abrir-se ao desafio de deslizar, um deslizar de sentidos livres, “de um sentido (im)posto que se abre para a possibilidade do sentido outro” (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p. 31)

Adotar uma perspectiva histórica contra-hegemônica é útil para não enveredar por uma longa exposição da linha temporal dos marcos históricos que parecem, logicamente, culminar no surgimento de uma base curricular capaz de representar os anseios e expectativas de *todo.a.s* o.a.s brasileiro.a.s pela superação das desigualdades sociais. E, se hora ou outra, nos valem da cronologia para situar historicamente os eventos, que nos permitem pensar sobre a constituição do sujeito leitor na escola, o fazemos mais pela própria necessidade de descrição das condições de produção da leitura escolar em uma sociedade cindida em classes.

3.1 O processo de (re)formulação do currículo maranhense

De início, é importante apontar que o DCTMA é parte de uma rede de significação que se inscreve no movimento de debate sobre a elaboração do currículo e das políticas que definem sobre o processo de elaboração desse. No Brasil, esse processo se inaugura a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF98), atribuindo ao Estado o dever de fixar *conteúdos mínimos*; seguido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDBEN 9394/96 que no Artigo 9º, inciso IV, afirma que cabe à União

IV- estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, *competências* e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que *nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos*, de modo a assegurar formação básica comum. (BRASIL, 2018; grifos nossos)

Em cerimônia⁶ de homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 20 de dezembro de 2017, Michel Temer, então presidente do Brasil, declara:

“Estamos promovendo um tema caro à Constituição brasileira: o tema da igualdade. A igualdade de todos os alunos, seja no sistema público, seja no sistema privado, que passam a ter direitos iguais de aprendizado” (grifos nossos)

Resistindo ao risco de cair no tratamento da cerimônia de homologação da BNCC confinada às fronteiras específicas de sua circulação e do público imediatamente afetado por ela, há de se considerar que esse pronunciamento ocorre em um momento de crescente rejeição⁷ do governo Temer.

Essa rejeição se deve ao tanto pelo modo de sua ascensão à presidência da república após o golpe político que culminou com o *impeachment* de Dilma Roussef, quanto deliberações que ocasionaram: a) a não retomada do desenvolvimento econômico e social, dada sua ineficácia no combate à recessão e ao desemprego; b) por sua constante tentativa em aprovar a Reforma da Previdência Social em cumprimento das exigências do Consenso de Washington que possibilitaram a retirada de importantes direitos sociais da população com a aprovação da reforma trabalhista; c) por sua base governista ter sido composta por integrantes acusados de corrupção, inclusive o próprio Michel Temer.

Considerando as condições em que ocorre esse pronunciamento, o ‘tema da igualdade’, na fala do presidente, funciona como a instituição de *uma nova ordem* com vistas a suscitar o entusiasmo pelo *novo* (governo) através da garantia de superação das desigualdades sociais via acesso à educação, sustentada pelo pressuposto *continuum* entre Constituição Federal Brasileira (CF88) e BNCC como evidência de avanço nas políticas educacionais, é possível deixar emergir as tensões e disputas sobre os sentidos que buscam legitimar a garantia de direitos via (re)democratização do Brasil – no caso do CF88, atualizado pela produção de reformas jurídicas que instituem políticas públicas.

Trabalhar em prol da *igualdade de todos* por meio da normalização/normatização - *do que se deve e como se deve ser/fazer* - produzidas em forma de leis, decretos, parâmetros e diretrizes, como mecanismos produtores de igualdade com fins de garantia de *direitos* é constitutivo do estado democrático de direito, que ao considerar a pessoa, *naturalmente*, como

⁶ Disponível em: <https://youtu.be/oLxTERZ2zg8>. Acesso em: 23 jul. 2021.

⁷ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/politica/ultimas-noticias/2018/12/30/temer-o-impopular-o-que-mudou-no-pais-em-dois-anos-de-governo.htm>. Acesso em: 23 jul. 2021.

sujeito de direito faz emergir a noção jurídica de cidadão e radicaliza a identificação do sujeito (indivíduo) com o Sujeito (Estado), sendo essa identificação indispensável para a reprodução do modo de produção dominante, em nosso caso o modo capitalista neoliberal.

É, pois, pela concessão de *direitos* (de aprendizagem) que a BNCC sugere a garantia de *igualdade* de acesso ao conhecimento (*aprendizagens essenciais*) por *todos* como parte do processo de tornar-se cidadão/cidadã. Assim, a BNCC compila todos os conhecimentos (o que deve ser ensinado) *essenciais*, textualizados como competências⁸ que se desdobram em habilidades a serem desenvolvidas com/nos aluno.a.s, em cada ano, da Educação Básica.

Para Nogueira e Dias (2018, p.40), na BNCC, “o comum (unidade) e o diverso (diversidade)” postos ao lado dos efeitos de sentidos de competências – numa articulação, legitimada pelo Estado, entre a Educação e o mercado e suas regras de competitividade internacionais – recobrem a “diversidade” do “diverso” pela ordem do “comum” em relação ao que a BNCC denomina “igualdade”, retomando as autoras temos que:

Trata-se de um jogo político de palavras, cíclico, em que o que é posto como “comum” não é definido à serviço do que é “comum” (internacional?) na diversidade brasileira, por exemplo. Esse “comum” é posto como aprendizagem ou competência, aquela que deve ser alcançada na educação básica para ser replicada. (NOGUEIRA; DIAS, 2018, p.40, grifos da autora)

Nesse sentido, Nogueira e Dias (2018, p. 42) entendem que na BNCC, que é política pública, faz-se a política apagando-a, esse apagamento se dá, também, em relação ao *mercadológico* e, diferente de (re)democratizar o ensino “pela promoção da igualdade e da unidade nacional” mostra-se um movimento de “um processo de (re)massificação nas políticas públicas de ensino de uma sociedade neoliberal” que atualiza a divisão do trabalho manual *versus* intelectual onde “as artes mecânicas passam a ser artes automatizadas e os sujeitos do conhecimento individualizados enquanto usuários do conhecimento (tomado enquanto informação) capacitados para operar x atividade.”

Essa tentativa do Estado em apagar as diferenças e particularidades dos indivíduos e torná-los em uma massa de *sujeitos assujeitados* (LAGAZZI-RODRIGUES, 1988) só é possível com a instalação do discurso jurídico-administrativo, inaugurado pela política burguesa através da instalação de um “novo tipo de relação ao alhures e ao inexistente (“o nós”, “o todo”, e o “cada um” [...])” que absorve “as diferenças rompendo as barreiras” pela universalização das relações

⁸ “Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.8).

jurídicas e essa relação produz a forma sujeito capitalista, que é a nossa forma histórica.

Com a homologação da BNCC, o Ministério da Educação (MEC), instituiu o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) pela Portaria Nº 331, de 5 de abril de 2018 com o objetivo de fornecer apoio técnico e concessão de recursos⁹ para apoiar as Secretarias Estaduais e Distrital de Educação – Seduc e as Secretarias Municipais de Educação – SME no processo de (re)elaboração e implementação de seus currículos alinhados à BNCC, em regime de colaboração entre estados, Distrito Federal e municípios, tendo como parceiros o Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e a sociedade civil representada por organizações sociais.

Sobre o processo colaborativo de elaboração do DCTMA, o Documento textualiza que

Para a construção do Documento Curricular do Território Maranhense, foi realizada ampla mobilização das redes de ensino por meio de ação colaborativa entre a Secretaria da Educação do Estado do Maranhão (SEDUC-MA), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação do Maranhão (UNDIME-MA), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação do Maranhão (UNCME-MA) e o Conselho Estadual de Educação do Maranhão (CEE-MA), em que profissionais da educação e da sociedade civil tiveram a oportunidade de apresentar valiosas contribuições ao documento por via de consultas públicas presenciais e plataforma on-line.

Houve uma preocupação em dialogar com as diferentes regiões do território maranhense, a fim de considerar a contextualização das aprendizagens, observando as características geográficas, demográficas, econômicas e socioculturais do estado, bem como temas integradores que se relacionam com a vida humana em escala local, regional e global, definidos na BNCC. Dessa forma, buscou-se respeitar e valorizar a autonomia pedagógica, a identidade e a diversidade de cada localidade, sem subtrair ao educador um documento balizador de suas práticas pedagógicas. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 5)

Cabe salientar que o processo de colaborativo de (re)elaboração do currículo maranhense deu-se a partir de uma versão preliminar¹⁰, elaborada por uma equipe técnica da Fundação Gétulio Vargas, vinculada ao MEC, composta por 22 redatores, 3 Coordenadores de Etapa, 1 Articulador, 1 Analista de Gestão e 2 Coordenadores Estaduais, que foi disponibilizada para consultas públicas presenciais e on-line. É, a partir dessa primeira versão do DCTMA que se sucedeu uma série de contribuições presenciais, em Seminários Formativos realizados em seis macrorregionais do estado, e online pela página da Seduc.ma.

A versão preliminar do DCTMA é marcada pela retomada literal das competências e habilidades da BNCC consolidando sua atuação enquanto “mecanismo de garantia de direitos de aprendizagem”. É oportuno destacar que a tentativa do DCTMA em assegurar o projeto de formação humana integral, e conseqüentemente, identitária do povo brasileiro definida pela

⁹ Estes recursos eram oriundos do PAR e foram utilizados para ... e para o pagamento de Bolsas para a composição de equipes nos estados e municípios, nos perfis de articuladores de conselho, coordenadores de área, redatores de currículos, coordenadores de currículos.

¹⁰ A versão preliminar estava prevista no parecer do ProBNCC.

proposta da BNCC pautado em aprendizagens a serem igualmente garantidas em todo o território nacional a partir aprendizagem de dez competências “entendidas como mobilizações de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades” tomadas como “princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade brasileira”. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 14).

O DCTMA traz uma apresentação dessas dez competências gerais conforme quadro demonstrativo a seguir:

Quadro 3: Competências gerais da BNCC a desenvolver

Competências	O quê	Para	Resultados
Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos sobre o mundo físico, social, cultural e digital.	Entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar com a sociedade.	Fazer escolhas a partir desse conhecimento. Apreender e empregar o conhecimento na vida prática.
Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e utilizar as ciências com criticidade e criatividade.	Investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções.	Refletir e investigar um assunto e apresentar soluções. Ser crítico e inovador. Desenvolver o processo cognitivo, como a atenção, memória, percepção e o raciocínio.
Repertório cultural	Valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais.	Fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.	Consciência multicultural, com incentivo à curiosidade e experimentação.
Comunicação	Utilizar diferentes linguagens.	Expressar-se e partilhar informações, experiências, ideias, sentimentos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.	Domínio de repertórios da comunicação e multiletramento, como o acesso a diferentes plataformas e linguagens.
Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de forma crítica, significativa e ética.	Comunicar-se, acessar e produzir informações e conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria.	Contato com ferramentas digitais, multimídia e linguagem de programação.
Trabalho e projeto de vida	Valorizar e apropriar-se de conhecimentos e experiências.	Entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas à cidadania e ao seu projeto de vida com liberdade, autonomia, criticidade e responsabilidade.	Compreensão sobre o valor do esforço e capacidades, como determinação e autoavaliação.
Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações	Formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, com	Consciência sobre modos de expressão e reconhecimento de pontos

	confiáveis.	base em direitos humanos, consciência socioambiental, consumo responsável e ética.	de vista diferentes.
Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, compreender-se na diversidade humana e apreciar-se.	Cuidar de sua saúde física e emocional, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.	Reconhecimento de emoções e sentimentos como influência de suas atitudes.
Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação.	Fazer-se respeitar e promover o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade, sem preconceitos de qualquer natureza.	Diálogo como mediador de conflitos e acolhimento da perspectiva do outro.
Responsabilidade e cidadania	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação.	Tomar decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.	Participação ativa na avaliação de problemas atuais, levando em conta desafios como valores conflitantes e interesses individuais.

Fonte: (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 15-16).

A disposição que o DCTMA dá para a apresentação das competências é uma boa demonstração de seu funcionamento enquanto instrumento de aplicabilidade da BNCC. Ao dispor as competências, didaticamente, em um quadro com a descrição da utilidade de cada uma delas e os resultados esperados por sua aquisição em cada uma das áreas de conhecimentos, reforça-se o papel da escola via trabalho do.a.s professor.a.s na formação de aluno.a.s que se tornarão “cidadãos aptos a seguir nos estudos, para atuar no mercado de trabalho e ainda para pensar em soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética”. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p. 15), produz-se, desse modo, uma evidência sobre a necessidade do aprendizado por competências.

Há de se pontuar que os materiais orientadores¹¹ para o processo de implementação da BNCC via (re)elaboração dos currículos regionais são contundentes em enfatizar que as competências sejam garantidas em toda a estrutura do documento curricular, inclusive no detalhamento das habilidades, de modo que a intencionalidade educativa expressa nessas competências seja transparentes. Entretanto, é interessante chamar atenção para os efeitos de fronteira que se produzem na textualização das contribuições do.as professore.as no DCTMA, que sendo interditados na possibilidade de reformulação das competências e habilidades, deslizam para

¹¹ Para o processo de implementação da BNCC foram produzidos diversos materiais orientadores que podem ser acessados em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>

uma coluna acrescentada ao quadro de habilidades e nomeado de “Atividades Sugeridas”.

Embora as contribuições apareçam textualizadas semelhante a uma orientação metodológica, ou seja, de uma prescrição de como e devem ser trabalhados as habilidades nos componentes curriculares e, deixa escapar que o processo de (re)elaboração não se deu sem resistências ao que a BNCC propunha, a partir deste espaço de entremeio entre a prescrição dos documentos oficiais e a descrição do modo de trabalho do.a professor.a. teima em apontar para uma Base que *pode* ser outra e, é neste interstício que a contextualização regional do Documento *pode* imprimir os diferentes jeitos de ser/ estar maranhense.

Para além de buscar as melhores estratégias para apresentar os conteúdos previstos na BNCC, o grande trabalho do DCTMA é fazer funcionar a adequação das particularidades e especificidades regionais via acréscimo de conteúdos que julgassem necessários, embora lhe seja vedado a retirada de conteúdos previstos em lei. Nesta direção, o DCTMA precisa imprimir *maranhensidade* ao currículo, possível a partir de alterações e/ou inclusão de/nos objetos de conhecimentos e habilidades com fins de adaptação ao contexto local dos documentos curriculares, mas o que se observa é a retomada literal do texto da BNCC, que parece fazer funcionar como memória da unidade da língua falada (escrita) no território brasileiro, apagando as marcas do que pensamos chamar de maranhensidade.

Em seus trabalhos sobre o funcionamento da memória e do acontecimento discursivos na produção de sentidos em arquivos institucionalizados, Zoppi-Fontana (2002) já observava “a *repetição formal* e a *reformulação parafrástica* dos textos legais através do tempo, configurando, assim, uma memória que estabiliza e homogeneiza” (ZOPPI-FONTANA, 2002, p. 176, grifos da autora). Segundo a autora, a repetição formal dos enunciados que são formulados de um decreto a outro com alterações mínimas funcionam produzindo um efeito de estabilização referencial que sedimenta um gesto de interpretação e ao mesmo tempo silencia a existência dos sujeitos que a praticam, “enquanto sujeitos sociais específicos e diferenciados” (ZOPPI-FONTANA, 2002, p. 190).

Este funcionamento da memória discursiva via *repetição formal* de habilidades e competências, bem como pelo conteudismo da descrição cronológica dos marcos históricos que embasam BNCC e DCTMA parecem apagar a esfera de tensão em que estes textos se produziram para apresentar o consenso na construção e implementação de uma Base comum como consequência incontornável dada sua previsibilidade no texto da CF88, bem como nas tentativas de produção de unidade do ensino pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Diretrizes curriculares; constatação essa, que é replicada nos documentos orientadores de todo o processo que se desencadeias após a homologação da BNCC, conforme será apresentado nas análises que

se fará ao longo deste trabalho.

Moreira e Fernandes (2020, p.65) afirmam que “o currículo é resultante dos embates que se travam discursivamente nos campos social, cultural, econômico, político e educacional”, ou seja, “o currículo expressa um movimento de forças e interesses que gravitam sobre o sistema social e educativo, em um dado momento”. Para as autoras “uma teoria de currículo pauta-se por discussões sobre qual conhecimento deve ser ensinado, como se ensina e se aprende, e quais as maneiras de relacionar-se no espaço educativo” (MOREIRA; FERNANDES, 2020, p.65-66).

Por isso o currículo há de ser:

[...] reconhecido como um território de lutas por discursos dominantes, o currículo interfere, de forma direta ou indireta, quer na legitimação do conhecimento que, em determinado momento, é considerado como conhecimento oficial, quer na produção e/ou consolidação de ‘certas identidades sociais particulares’ que condicionam a inclusão ou exclusão de cada indivíduo na escola e, mais tarde, na sociedade. (MOREIRA; FERNANDES, 2020, p.65-66).

Assim, proponho pensar os sentidos de ser maranhense tanto na dimensão das identidades, quanto no sentido de filiações históricas com a memória discursiva a partir da perspectiva de “reflexão teórica a respeito da possibilidade de se trabalhar com as dimensões gendradas/sexualizadas e racializadas em análise do discurso” (FRANÇA, 2018, p.17), por meio de temas que ajudem a refletir sobre a maranhensidade e os processos interseccionais conforme perseguido nas propostas do projeto de pesquisa *Discursos de/sobre os maranhenses: processos de identificação interseccionais e memória*, desenvolvidas no Grupo de estudos e pesquisas em *Discursos, Interseccionalidades e Subjetivações* (GEPEDIS/CNPQ).

No período de 2019 a 2021, o grupo dedicou-se sobre as atividades desenvolvidas na pesquisa *Discursos de/sobre os maranhenses: processos de identificação interseccionais e memória* a partir de duas linhas de pesquisas: (1) Processos de Identificação e memória: subjetivações na contemporaneidade e (2) Língua(s) e Sujeito(s). O plano desmembrou-se em outros subprojetos, dentre eles: *Processos identitários e culturais: uma perspectiva discursiva na música maranhense e riograndense*¹²; *Os sentidos de surdez no discurso das práticas missionárias/evangélicas que utilizam a Língua Brasileira de Sinais no Maranhão*¹³; *A maranhensidade no discurso turístico oficial no Maranhão*; *Processos de subjetivação em Discursos de/sobre comida maranhense em circulação no*

¹²Sonoridades vocais no silêncio: a voz no(s) discurso(s) em canções populares maranhenses e riograndenses” publicado no e-book do IV Congresso Internacional de Letras (CONIL) – Gabriel Sousa Marinho (Graduação). Disponível em: <https://sites.google.com/ufma.br/anais-e-resumos-do-conil/publica%C3%A7%C3%B5es/anais/anais-iv-conil?authuser=0>

¹³A língua que inclui (e) salva (?): discursos sobre o sujeito surdo e a libras em práticas missionárias”, publicado no ebook do evento V Seminário Discurso, Cultura e Mídia (SEDISC) - Karen Hany da Conceição (Graduação). Disponível em: <https://sites.google.com/ufma.br/anais-e-resumos-do-conil/publica%C3%A7%C3%B5es/anais/anais-iv-conil?authuser=0>

*ambiente digital*¹⁴; *Processos de identificação e resistência no programa Nosso Centro do Governo do Estado do Maranhão*¹⁵; *Sujeito surdo e LIBRAS: processos de identificação em discursos missionários/evangélicos em São Luís-MA*¹⁶; *Cidade, memória e mídia: identificação e silenciamentos em discursos urbanísticos de/sobre São Luís-MA*.

Em 2020, ao iniciar minha pesquisa de mestrado e minha participação no grupo GEPEDIS/CNPQ tomo parte no movimento de pensar a noção de maranhensidade em sua opacidade, e isso implica pensar na inexistência de um sentido “fixo” e “verdadeiro” do que seria, nem mesmo uma origem detectável, mas uma gama de processos discursivos em disputa sobre o sentido. Assim, maranhensidade é tomado em suas formas diversas e plurais – tanto na dimensão dos processos de identificação, quanto no sentido das filiações históricas com a memória discursiva, buscando desenvolver reflexões teóricas mais amplas de se pensar tais processos de identificação, tendo como objeto as múltiplas formas de ser maranhense, sua diversidade de sentidos e sua produção no/pelo discurso.

Tomo o Documento como acontecimento discursivo (Pêcheux, 1983) que afeta a rede significações e os discursos sobre ser maranhense e permitem que os processos de produção de sentido sobre a nacionalidade/naturalidade ao mesmo tempo retomem discursos já estabilizados e reforcem sua inscrição em determinadas regiões da memória discursiva.

3.2 Maranhense e maranhensidade no DCTMA

Nessa subseção, busco compreender o funcionamento dos sintagmas: *maranhense* e *maranhensidade*. Investigar esse significante é necessário para pensar acerca dos sentidos de sujeito maranhense possíveis e silenciados nas condições de produção do DCTMA

Conforme dito anteriormente, da relação de trabalho, sobretudo pela partilha de questões outras que vão se entrelaçando nas reuniões de estudo, e na leitura com o grupo GEPEDIS é que emerge a questão que vai permitir minha primeira aproximação com meu corpus de análise: Como funciona o discurso sobre maranhensidade no DCTMA?

Penso a análise do funcionamento de maranhense e maranhensidade no DCTMA

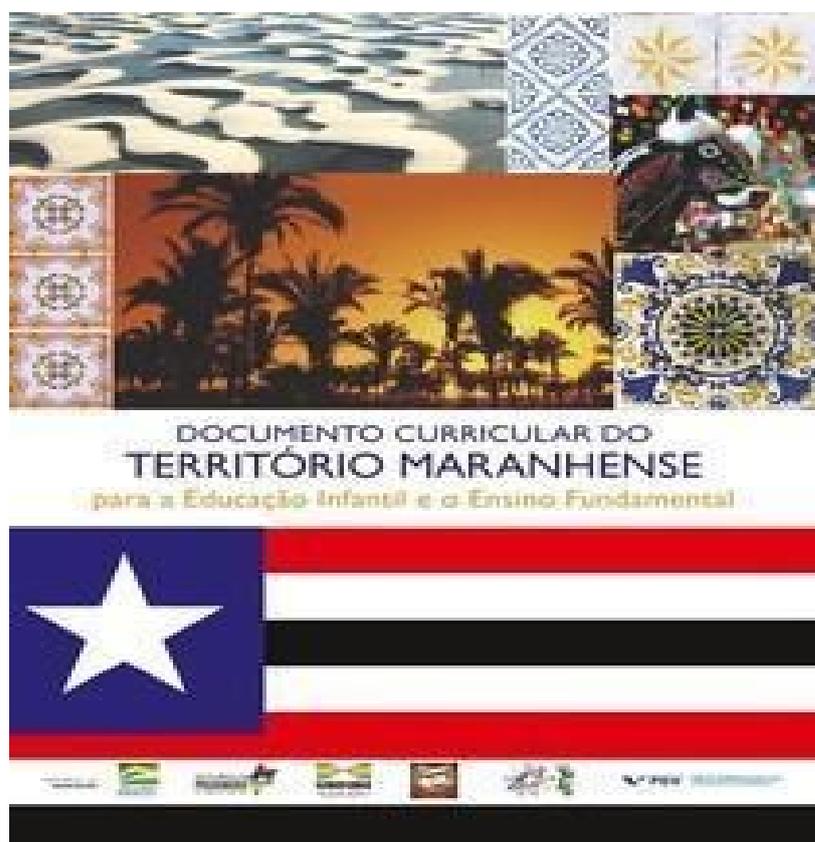
¹⁴ Algumas análises deste trabalho encontram-se no artigo “Comida maranhense: (De)formação e deslizamentos de sentidos, entre o ‘típico’ e o ‘autêntico’”, publicado no e-book do IV Congresso Internacional de Letras (CONIL). - Lucas Pedro de Carvalho Rosa (Graduação). Disponível em: <https://sites.google.com/ufma.br/anais-e-resumos-do-conil/publica%C3%A7%C3%B5es/anais/anais-iv-conil?authuser=0>

¹⁵ Parte deste trabalho deu origem à publicação “(Des)Limites da cidade: efeitos de universalização do centro de São Luís”, publicado no e-book do IV Congresso Internacional de Letras (CONIL). – Júlia dos Santos Lobato e Victor Pacheco dos Santos (Graduação). Disponível em: <https://sites.google.com/ufma.br/anais-e-resumos-do-conil/publica%C3%A7%C3%B5es/anais/anais-iv-conil?authuser=0>

¹⁶ 3) “O silêncio que sinaliza e resiste: modos de (re)significar a surdez em missões evangélicas”, submetido e em prelo no e-book do evento do IV Congresso Internacional de Letras (CONIL) 2021- Karen Hany da Conceição. (Graduação) Disponível em: <https://sedisc.files.wordpress.com/2021/09/discurso-cultura-e-midi-vol4.pdf>

para compreender esta nomeação não só pelo que materializa na língua, mas também o que silencia. Para analisar os discursos sobre maranhensidade, foco dessa subseção, trago duas formulações de recortes do DCTMA, na sua materialidade imagética e verbal: um print da capa do DCTMA e duas formulações, sendo uma do texto introdutório e outro um objeto de conhecimento do componente curricular Educação Física do DCTMA.

SD6:



Documento curricular do território maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental (MARANHÃO, 2019, capa).

SD7: Um currículo inspirado no território possibilita a inserção da riqueza e diversidade do Maranhão nas ações pedagógicas nas escolas e salas de aula. Nesse sentido, constitui referência elaborada pelos professores maranhenses que consideram a BNCC, mas também a “maranhensidade” necessária a um currículo significativo para a aprendizagem de nossos estudantes. (MARANHÃO, 2019, p.14).

SD8: Lutas do Maranhão, do Brasil e do Mundo. Punga (expressão cultural que mistura elementos de tambor de crioula com luta que se manifesta no vale do Itapecuru e baixada maranhense típica do território maranhense e de sua maranhensidade. (MARANHÃO, 2019, p. 270).

Dito isso, entendo que o que se ensina e o modo como se ensina produzem efeitos sobre o que se aprende e como se aprende incidindo diretamente sobre o trabalho do.a professor.a com o.a aluno.a, ou seja, está se falando das identidades que se quer formar. Em um trabalho anterior, com Glória França e Tyara Veriato questionamos:

A quem se dirige o currículo? Que indivíduo é esse na escola e mais tarde na sociedade? Se a questão da identidade “maranhense” e a “maranhensidade” aparecem no documento, de que forma elas aparecem? Que sujeito é esse que se materializa no documento, que corpo ele tem, qual a sua cor da pele, quais são seus atributos físicos e subjetivos? Do ponto de vista discursivo, trocamos “identidade” por “processos de identificação” (PÊCHEUX, [1975] 2009), atravessados pelas determinações ideológicas e inconscientes, também forjados na e pela língua. Esses processos dizem do sujeito em uma falação incessante na história. Olhar para essas falas como máquinas de assujeitamento e resistência é pensar a potência da linguagem. (FERNANDES, FRANÇA, VERIATO, 2022, manuscrito das autoras).

França (2018) em sua tese se propõe a pensar os discursos enquanto gendrados e racializados de identificações gendradas/sexuadas, em movimento que questiona a possibilidade de análise dos efeitos de sentido sobre a.o.s brasileira.o.s levando em conta o processo de interpelação, e sua constituição de sentidos e de sujeitos como sempre-já gendrado. Para a autora, as experiências de conhecer o outro e dizer do outro são permeadas por estereótipos sexistas e racializantes (FRANÇA, 2018).

Assim, pensar essa dimensão em meio a uma perspectiva crítica com relação à educação linguística é tocar no ponto da questão do sujeito, no nosso caso, o sujeito racializado, é incontornável tocar no tema da cultura e da produção de identificações, e por isso “é inevitável entrarmos em uma região do sentido que nos leva para uma relação entre o alto e o baixo, entre o popular e o elitizado, entre o folclórico e o erudito.” (FERNANDES, FRANÇA CHAVES, 2022, manuscrito das autoras)

Falar de maranhensidade parece fazer parte das coisas-a-saber sobre o Maranhão. Inicialmente, pontuamos a ocorrência de duas formulações para fazer referência aqueles a quem o DCTMA está endereçado: maranhense e maranhensidade. Que maranhensidade é essa? Nos antecipando as análises, pensamos haver uma certa homogeneização da representação identitária folclorizada do ser maranhense que produz efeito de divisão já inscrita na historicidade da formação social do estado do Maranhão que fará com que signifiquem diferentemente uma e outra formação atravessando os recortes que aqui selecionamos.

Barros (2010) analisando o processo de formação da identidade regional maranhense descreve uma certa adaptação pela qual passou a identidade maranhense em meados do século XX, e que segue produzindo efeitos de harmonia natural relação entre identidade maranhense e manifestações culturais de caráter popular e negro. Para o autor, três movimentos

complementares e interdependentes contribuem para compreender dissensos, ambiguidades, conflitos e tensões que marcaram, e ainda marcam, o modo de dizer sobre o maranhense.

O primeiro movimento marcado pela tensão pela recusa da identificação com práticas culturais ditas populares ou negras afirmadas como sinais de decadência da região, e o reconhecimento de uma identidade maranhense construída como refinada, erudita e branco-européia pela reatualização do Maranhão como a “Atenas Brasileira”¹⁷ e de São Luís como única capital brasileira fundada por franceses, assim ao passo que se afirmava a identidade maranhense como essencialmente européia “descendente direto dos atenienses do mundo antigo e dos franceses do mundo contemporâneo”, no mesmo ritmo se “anunciam pejorativamente e se perseguem – na tentativa de disciplinar restringindo seus espaços de manifestação ou mesmo buscando eliminar – as práticas que na época eram identificadas como heranças de África e dos povos nativos, a exemplo dos bumbas e dos variados tambores.” (BARROS, 2010, p.192).

No segundo movimento há uma tentativa de construção da “idéia de que a Atenas Brasileira só teria sido possível por causa da mistura racial; que o fundamental do maranhense havia sido infiltrado pela seiva imaginativa do africano; e que deste viera o elemento essencial da identidade regional: o amor e apego a terra”. Entretanto, apenas alguns dos elementos africanos ligados, principalmente às danças e teatralização foram tomados para compor o quadro identitário regional, e àqueles ligados à religiosidade permaneceram de fora, como o Tambor de mina e pajelança, continuaram sofrendo “campanhas de perseguição policial a festas e rituais”. (BARROS, 2010, p 202).

Com a ascensão de uma visão positiva dos elementos africanos, pela disseminação da mestiçagem como constitutiva do povo brasileiro e do mito da democracia racial, há um terceiro movimento em que “muitos homens e mulheres negros se posicionaram como agentes de sua presença enquanto símbolos nacionais”, e puderam eles contribuir para a formação (simbólica) de Brasil positivamente mestiço e negro-mestiço, mas esta “inclusão simbólica não necessariamente implica inclusão sócio-econômica.”, contribuindo para que o papel do negro permanecesse na subalternidade periférica (BARROS, 2010, p 223).

Tendo como horizonte a questão da raça em nosso olhar analítico, nós nos voltamos

¹⁷ A ideia do maranhense-ateniense é parte do movimento de branqueamento da nação brasileira através da vinda de imigrantes europeus, que teve seu ápice de 1822 aos anos 1930. “Nessa perspectiva, a representação Atenas Brasileira poderia ser entendida como uma rebuscada tentativa de europeização e branqueamento cultural e identitário do Maranhão e do maranhense. A idéia de Atenas Brasileira não é essencialmente racista, mas o racismo parece ser uma de suas principais marcas. Enfim, a representação sobre o Maranhão a partir de padrões eruditos e eurobrasileiros, de um lado, e os preconceitos e perseguições às produções culturais negromestiças, de outro, constituíram, muitas vezes, o avesso e o direito de um mesmo processo. (BARROS, 2010, p.201)”.

para as relações de sentido nas imagens e enunciados que compõem o documento, aqui relacionadas às reflexões de Lagazzi-Rodrigues (2009) com a noção de materialidade significativa em sua inscrição na História. Tal noção da consequência a um pensamento sobre a linguagem que transita entre as diferenças estruturais no nível simbólico: o verbal, a fala, o gesto, o corpo, o movimento, a música, a imagem, as cores, formas, o som, o silêncio, dentre outros. Relações atravessadas por uma memória que diz o que é ser maranhense.

O DCTMA, em relação a BNCC, faz funcionar o processo de adequação dos conteúdos à realidade local, a fim de imprimir identidade regional ao processo de ensino e aprendizagem, este funcionamento se dará pelo processo de (re)elaboração de um documento curricular no Estado do Maranhão que complemente a BNCC por uma parte diversificada que atenda às exigências das características regionais e locais da região, conforme descrito no Artigo 26 da LDBEN 9394/96, e rememorado na introdução do DCTMA.

Além dos conteúdos comuns a todo território brasileiro, a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996) – e a BNCC (2017) apontam que deve haver complementação em âmbito local, de acordo com as características regionais e locais do estabelecimento escolar em questão. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.9)

Significantes como “local” e “regional” apontam para a dimensão particular do documento, uma relação que aparentemente diz do lugar, da região, mas que desliza o tempo inteiro para o sujeito-local-regional atravessado pelos processos de identificação que o faz “maranhense”, “aluno-maranhense” e “sujeito-maranhense”, antes mesmo que ele se diga como tal. Temos aí o funcionamento da memória construindo objetos já-dados, mas profundamente enigmáticos: como seria essa complementação que sugere o documento a partir de uma política pública de Estado? O documento aponta para uma complementação, mas não a específica, ao mesmo tempo que alguns elementos são inalteráveis: as competências e habilidades, por exemplo. Olhar para o DCTMA a partir dessa memória que envolve uma relação do Estado com a educação, é colocá-lo numa série em que se enquadram a BNCC e os documentos precursores como as Diretrizes Curriculares Nacionais e os Parâmetros Curriculares Nacionais que trabalham na direção da padronização do que e do como ensinar. (FERNANDES, FRANÇA CHAVES, 2022, manuscrito das autoras)

Retomando a SD6 podemos observar que a capa do DCTMA lança mão de recursos persuasivos para *vender* a identidade de produto único e reconhecível, lançando mão de uma composição discursiva-imagética que pertence à rede de sentidos que *podem* ilustrar aquilo que é adjetivado/nomeado *maranhense/maranhensidade*, pela mobilização de sentidos historicamente construídos quanto ao que é típico do Maranhão enquanto local (território)

turístico (exótico), mobilizados por uma rede de memórias expressa no mosaico de imagens que compõe a ilustração da capa: a palmeira de babaçu, os lençóis maranhenses, o azulejo português e o bumba-meu-boi.

Embora o Documento não se preste a fins comerciais, a capa atende ‘ao que se espera’ da modalidade discursiva, pois as imagens cumprem uma certa expectativa ao antecipar e provocar quanto conteúdo do livro, é como se a capa por si só garantisse que o teor escrito em suas páginas cumpre a representatividade maranhense. Há um apelo à adesão identitária que se constitui entre a natividade e a colonização, personificadas pela justaposição de elementos naturais/típicos (palmeiras, dunas, água) e humanizados (azulejos portugueses, o bumba-meu-boi) que, se afirmam a ideia de maranhense como o.a nascido.a neste território reforçam o orgulho da herança da cultura europeia.

Um outro elemento importante é o enunciado “Documento Curricular do Território Maranhense para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental” - localizado no centro da capa, onde a formulação ‘Território Maranhense’ é destacada pela intensidade na marcação da cor e tamanho da fonte, que parece reafirmar a representação de toda/o(s) a/o(s) nativa/o(s) que habitam o espaço territorial onde se situa o Maranhão, pela própria evidência do funcionamento do adjetivo gentílico *maranhense*.

Como exercício de paráfrase podemos reformular: quem é a.o maranhense dita.o no DCTMA? Aquele.a nascido.a na terra do Maranhão? Aquele.a que habita em seu solo? Essas questões nos possibilitam pensar à respeito a interpelação-identificação ideológica que por um processo de apagamento do sujeito-falante que já falam interpelados e “têm seus dizeres já afetados pelos domínios de atualidade e de memória”, que “sendo submetido à lei do significante, subjetivado na sintaxe ali engendrada e identificado ao(s) significante(s) que o constituíram, o sujeito toma como (seu) significado o que apenas é efeito de (MARIANI, 2003, p. 27-29).

Fazendo trabalhar o senso comum, as imagens no mosaico da capa buscam cumprir a tarefa de remeter à maranhensidade de *todos*. Entretanto, o enunciado impresso ao centro parece abrir um vácuo entre o maranhense de fato, representados pelo que se tem como tipicamente maranhense, e o maranhense de direito, simbolizado pela bandeira do Estado (garantia de cidadania?), produz o equívoco que permite questionar a legitimidade da ausência de povos e raças como efeito da própria escolha dos elementos imagéticos e simbólicos das ilustrações, porém uma ausência que significa.

É a bandeira do Maranhão e, no rodapé, as logomarcas das entidades governamentais associadas à elaboração do documento – MEC, SEDUC, UNDIME, FGV, UNCME – que marcam sua posição estatal que parece fazer deslizar o sentido de *cidadania maranhense*

(*maranhensidade?*), configurando “sentidos para um *sujeito urbano escolarizado* inserido e tomado em/por uma sociedade que constrói seus espaços de significação tocados de uma só vez pelos sentidos da letra e da urbanização, em uma palavra: civilização (PFEIFFER, 2011, p. 149)

Para se pensar o equívoco de sentidos nas designações do/a maranhense, mencionamos a SD7, que figura no texto introdutório do DCTMA, no subtítulo “Caracterização do Território Maranhense”, que descreve brevemente os aspectos geográficos, históricos e índices dos indicadores educacionais. Ao descrever os sujeitos do território nomeia índios, afrodescendentes e diz que “[...] o estado tem uma vocação laboral voltada para a terra, na agricultura e na pecuária, bem como um forte potencial para o turismo ainda pouco explorado.” (MARANHÃO, 2019, p.11).

Na SD7, o sintagma *maranhense* adjetivo o sujeito professor e pontua o processo de construção colaborativa das condições de produção do DCTMA *referência elaborada pelos professores maranhenses* – esta formulação parece deslocar a responsabilidade de garantia de um documento que atenda aos *interesses dos cidadãos maranhenses* pela adesão dos professores, materializada no processo de colaboração na elaboração do currículo. Entretanto, a formulação *que consideram a BNCC* o ‘que’ retoma o sintagma professores, numa relação anafórica, que desliza para o movimento de embates e tensões no processo de elaboração da BNCC e que reverbera no próprio processo de elaboração do DCTMA. Questionamos: O DCTMA é um currículo elaborado apenas pelo.a.s professor.e.a.s comprometidos com a BNCC? Onde *falam* o.as professor.e.as que não concordam com a BNCC? E este.a.s professor.e.a.s que não consideram a BNCC não são professores maranhenses?.

Por outro lado, a formulação *maranhensidade* aparece aspada, segundo Authier-Revuz (1980 [2016], pp. 203-207), trata-se de um recurso em que se menciona as palavras e ao mesmo tempo elas são mantidas a distância, que indicam que essas palavras aspedadas estão fora do seu lugar, questionamos: o que é esta “*maranhensidade*” necessária? Necessária para quem?

Observando a regularidade de sentidos entre as SD7 e SD8 quanto ao emprego das formulações *professores maranhense*, “*maranhensidade*” *necessária* e *baixada maranhense típica do território maranhense e de sua maranhensidade*; é possível apreender em *maranhense* um funcionamento mais estático, que remete à naturalidade do local de nascimento: território maranhense - *baixada maranhense* sendo portanto uma *maranhensidade* legítima, inquestionável, aquela que se reconhece sem dúvidas.

Entretanto em *professores maranhenses* quebra-se esta expectativa - seria *maranhense* o.a professor.a nascido.a em solo ou aquele.a que, em terras maranhenses, exerce o magistério?- e, com isso, é possível pensar um caráter mais instável, mais plástico do *ser/estar maranhense*,

aquele que é moldável, que pode ser produzido a partir de um fator externo (o ensino), em condições diversas, por meio da definição de marcas simbólicas do que *é* ou *deve ser* um.a maranhense.a (no caso do.a professor,a: aquele.a *que considera a BNCC*).

Vale ressaltar que a SD8 é parte da unidade temática ‘Lutas’ do componente curricular de Educação Física (8 e 9 anos), que também faz parte da área de linguagens tanto da BNCC quanto do DCTMA. Se pensarmos que o DCTMA para imprimir uma “*maranhensidade*” *necessária* aponta para um currículo que se quer diverso, o que significa a cultura *típica maranhense* e sua *maranhensidade* atrelada à luta e aos elementos religiosos de matriz africana? *Punga* e *Tambor* de Crioula não são apenas palavras que indicam luta e dança. São significantes que remetem a todo um processo de resistência atravessado pelas práticas cruéis da colonização, mas também revestido de uma potência que ultrapassa o discurso do “típico” (sendo este também um efeito colonizador), já que são também práticas de (re)existência.

Ora esta contradição entre o estático e o plástico, isto é, o homogêneo e o heterogêneo, seria onde se materializa na *maranhensidade*, pois não se trata qualquer maranhensidade mas da *maranhensidade necessária* para que se garanta de ser maranhense. Deste modo, importa mais o que significa ser maranhense do que ter nascido e/ou habitar o solo do Maranhão para que se tenha maranhensidade, e na falta dela, há o DCTMA que garante que esta *maranhensidade* possa ser acessada por meio da escola/ensino.

Podemos observar o quão opaca e ambígua a *maranhensidade* se apresenta no DCTMA. Não se trata apenas de nomear ou adjetivar os locutores/interlocutores deste documento mas tem a ver com “as finalidades e objetivos da política educacional em relação aos processos de identificação do sujeito” centrada em “competências” a serem desenvolvidas a fim de garantir os *direitos de aprendizagens* (PFEIFFER; DA SILVA; PETRI, 2019, p, 131, grifos da autora).

Deste modo seria possível questionar sobre a o fato de ter que aprender a ser maranhense para ter direito de ser cidadão maranhense, pois se é necessária a identificação enquanto maranhense para aprender, pode-se afirmar a maranhensidade como meio para garantir os direitos à aprendizagem; sendo assim o DCTMA pode não reconhecer o maranhense como evidência à medida que postulam ensinar a ser maranhense.

Pelo funcionamento paradoxal de *maranhense* e *maranhensidade* como um efeito das tensões de sentido produzidas pela luta ideológica na/da política educacional em relação aos processos de identificação do sujeito, compreendo que essas formulações põem em funcionamento a ideologia dominante da cultura letrada/escolarizada, visto que “o sujeito brasileiro imerso em uma rede de significação fundada pelo processo de colonização tem na escrita, que é justamente o objeto escolar, a forma autorizada de ser significado simbolicamente,

portanto politicamente” (PFEIFFER, 2020).

As SDs analisadas mobilizam uma rede de sentidos que no seu entrecruzamento (materialidade simbólica, ideologia, inconsciente) alcançam e fazem funcionar nos sujeitos os interesses da educação escolarizada e do neoliberalismo. Que revelam um processo discursivo que retoma e ressignifica os sentidos inscritos na memória, confluindo na constituição de um sujeito constituído como “nato”, por isso é possível se dizer “verdadeira” maranhensidade aquela que fala “português correto” e dos poetas atenienses, e que pode ser aprendida na escola por meio de competências e habilidades, onde o “inculto”, o “bárbaro” pode vir a tornar-se civilizado, urbanizado e organizado.

Trata-se, sobretudo, de uma forma de efetivar um ato político em prol da igualdade/equidade com as bposições discursivas que propugnam a homogeneização do sujeito, criando obstáculos para os próprios sujeitos se inscreverem em outras redes de significações, a fim de efetivamente intervirem nas relações sociais, naquele que parece um movimento de negação do diferente.

4 DISCURSO DE/SOBRE LEITURA NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO MARANHENSE

Nesta seção, apresenta-se análise sobre os sentidos de leitura na Educação Básica, particularmente nos Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ao 9 ano), para tal analisamos oito recortes, organizados em sequências discursivas (SD). As noções de recorte e montagem (ORLANDI, 2020) permitiram desenvolver uma análise dos modos de textualização da *leitura* em duas instâncias do saber: a) o discurso da administração pública, representado pela retomada de competência e habilidades da BNCC pelo DCTMA e b) o discurso pedagógico, representado pela garantia de direitos textualizada no DCTMA. Pelo confronto com o material de análise, vemos que o que existe é um atravessamento entre essas instâncias, que implica tanto recorrências (retomadas) quanto tensões.

4.1 O funcionamento da relação leitura e escrita da/na escola

Este gesto de leitura da textualidade do DCTMA volta-se de fragmentos em que são apresentados os pressupostos pedagógicos e epistemológicos que fundamentam o currículo das redes estaduais e municipais de ensino no estado do Maranhão em prol do efetivo desenvolvimento das competências e habilidades propostas pela BNCC para o ensino fundamental. Nas duas habilidades analisadas a seguir, busco analisar a partir da relação leitura/escrita a equivocidade entre a leitura tomada como competência a ser desenvolvida e, também um pré-requisito para a aquisição de uma competência tocando a questão do viés fortemente pragmatista do ensino

SD9: (EF02LP03) Ler e escrever palavras com correspondências regulares diretas entre letras e fonemas (f, v, t, d, p, b) e correspondências regulares contextuais (c e q; e e o, em posição átona em final de palavra). (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.106)

SD10: (EF69LP07) Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto produção e circulação (os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação), ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/alterando efeitos, ordenamentos etc. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.129)

As SDs acima são a entrada para lançar questões sobre o modo como a leitura é produzida nos espaços discursivos de escolarização e como os textos que normatizam o ensino trabalham para a contenção da multiplicidade de sentidos que co-ocorrem e concorrem nesse espaço discursivo. Deste modo, identificar os efeitos de sentido gerados a partir dos diversos discursos atravessados na materialidade discursiva e no silêncio constitutivo do DCTMA é um meio produtivo para pensar o fracasso do ensino aprendizagem da leitura na Educação como um sintoma provocado pelas avaliações padronizadas massivamente divulgadas pela mídia (SILVA, 2015, p.21).

As sequências acima formulam uma regularidade produtiva para se pensar nos sentidos que se projetam sobre a relação leitura e escrita no DCTMA. A pergunta que guia este recorte de análise é: como funciona a relação entre leitura e escrita no DCTMA? Para isso, tomamos as duas SDs que iniciam a subseção nas quais percebemos a formulação *escrever palavras* e *produzir textos* funcionando como um modo diferente de dizer do ensino da leitura na escola que parece sustentada na relação indissociável entre ler/escrever.

Na SD10, *escrever palavras* aponta para evidência de que escrever é reproduzir caracteres alfabéticos (letras, palavras, frases, etc.). No entanto, percebemos o trabalho do equívoco por não se dizer da escrita livre, do rabisco, do rascunho, dos desenhos. Já SD12, se fala em *produzir textos* aponta-se para um discurso com efeitos de sentido de autonomia na escrita (autoria?) para além do domínio do ‘alfabeto’ pois parece supor que: quem produz textos, logicamente, sabe escrever palavras.

Considerando que as SDs pertencem ao rol das habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos para o componente de Língua Portuguesa nos anos iniciais e aos anos finais do Ensino Fundamental, respectivamente, é possível notar uma ênfase à gradação no ensino da leitura e da escrita através da aquisição da grafia até a produção textual. Tem-se então uma temporalidade que sustenta legitimação da escola como espaço ensino e aprendizagem da língua escrita (leitura e grafia). Assim, se a leitura legitimada via documentos trabalha em prol da leitura apenas como decodificação de formas, o ensino da escrita pode estar ligado ao reemprego de formas, vale questionar como se lê e como se escreve na escola?

Retomando o uso dos verbos escrever/produzir, temos em escrever um funcionamento ligado ao manual, ao automático, desligado de uma reflexão sobre a ação, em produzir temos em primeiro movimento o efeito contrário, ou seja, vemos trabalhar o sentido de atividade ligada ao intelecto, ao pensamento crítico porém em um olhar mais demorado podemos observar que não basta produzir um texto, este texto precisa ser escrito em uma forma específica (diferentes gêneros) e precisa estar legitimamente autorizada por um ‘especialista’ (com ajuda do professor) que possa

corrigir esta escrita a fim de torná-la adequada. Podemos afirmar que este discurso trabalha sobre o já-dito da escola como espaço adequado para o ensino da língua oficial (escrita?).

Penso que a leitura é produzida nos espaços discursivos de escolarização e pelos textos que normatizam o ensino trabalham para a contenção da multiplicidade de sentidos que co-ocorrem e concorrem nesse espaço discursivo, marcado por uma contínua equívocidade entre a leitura tomada como competência a ser desenvolvida e, também um pré-requisito para a aquisição de uma competência.

Assim, observa-se que os documentos normatizadores do ensino atravessam a organização dos saberes e da prática do.a.s professore.a.s e, conseqüentemente, de suas escolhas didático-pedagógicas para o ensino da leitura, como efeito da interlocução do discurso pedagógico (COSTA e GALLO, 2019, p.74) que “se constitui, a nível imaginário, de um locutor (o professor), aquele que pode dizer, que ensina (inculca) a ciência/fato (referente) para um outro interlocutor (o aluno), através do aparelho ideológico de Estado (a Escola)”

4.2 Sentidos de leitura na área de linguagens do DCTMA: competências e habilidades

Como já abordado, em tópicos anteriores, o DCTMA funciona como um meio de efetivar o acesso aos *direitos de aprendizagem*, estes *direitos* são discursivizados como desenvolvimento de competências e habilidades que “ajudarão os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos, para atuar no mercado de trabalho e ainda para pensar em soluções para demandas individuais e sociais de forma autônoma, crítica e ética, em conformidade com a Constituição Federal de 1988 e com a LDB/1996” (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.129).

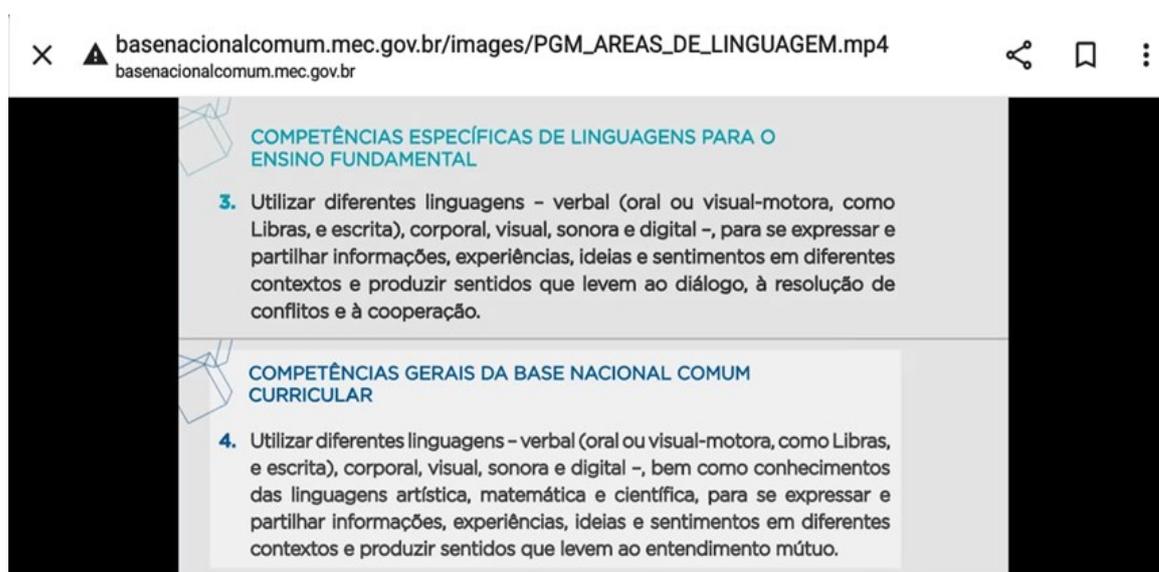
Venho discutindo como o conjunto de documentos, leis, decretos e diretrizes, dentre eles o DCTMA, tem trabalhado na direção da construção de um currículo comum para o território brasileiro. Desde o final da década de 1980 impulsionado pelo processo de redemocratização das relações institucionais, inicia-se “o debate sobre uma formação de um novo tipo que incorporasse dimensões políticas comprometidas com a cidadania” em prol da reformulação curricular comum “baseada na conexão entre ensino e trabalho, excluindo a oposição entre cultura e profissão” a fim de atender as mudanças no mercado de trabalho. (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.16)

A finalidade dessa subseção é pensar sobre os efeitos de sentido que o posicionamento nuclear em torno das competências gerais e específicas para um componente curricular, forma como as disciplinas são nomeadas a partir da BNCC, faz circular. Para isso, tomamos como referência um vídeo intitulado “Área de Linguagens”, disponível no site da Base Comum

Curricular, junto a esse há uma série de vídeos sendo, um sobre as dez competência gerais e os outros cinco sobre as competências específicas para cada área de ensino (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso) e apresenta a articulação entre as competências gerais e as competências específicas de cada área de conhecimento.

A SD 11 selecionada para esta análise está na captura de tela de vídeo disponível no site da BNCC:

Figura 1: Captura de slide sobre BNCC



A SD11 é constituída pelo espelhamento entre a competência específica na parte superior e a competência geral da BNCC na parte inferior, respectivamente, onde é possível perceber uma textualização quase idêntica entre as competências geral e específica. Esta observação faz retornar ao efeito de homogeneização da textualização da BNCC e do DCTMA feita pela retomada literal do texto da primeira pelo segundo, em uma espécie de saturação do dizer fazendo parecer que a repetição exaustiva desse dizer seja absorvida como ‘verdade’.

Nessa direção, o DCTMA funciona como um guia da ‘verdade’ que surge calcado na universalização (educação para todos) e na fragmentação dos saberes (conteúdos), desse modo produz a evidência sobre a necessidade de se ensinar/aprender uma determinada competência.

Ao adotar o enfoque de desenvolvimento de competências, como forma de assegurar as aprendizagens essenciais definidas pela BNCC, cerceia as decisões pedagógicas ao condicioná-las a uma prescrição daquilo que se deve “saber”, mas, principalmente do que se deve “saber fazer” como condição imprescindível para “pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2017, p.13). Ao discursivisar *o que* e *como* deve ser ensinado, estabelece novos sentidos para o trabalho docente, bem como os limites de sua atuação na dimensão

institucionalizada, fazendo que seus ditos funcionem como mecanismo de controle da ação do.a professor.a e limitem, essa ação, ao modo de organização didática metodológica de conteúdos definidos previamente pelo Estado. E assim, instaura complexas redes discursivas sustentadas por práticas sociais e institucionais que fazem emergir uma ‘nova’ realidade e sua verdade.

Retomando os recortes, tem-se o espelhamento entre a terceira competência específica da área de Linguagens e a quarta competência geral, ambas textualizam sobre a utilização das ‘linguagens verbal (oral ou visual-motora, como libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital’ com a finalidade de resolução de conflitos e cooperação, podemos observar que temos aqui uma competência ligada ao desenvolvimento de uma questão subjetiva, isto é, a habilidade de debater, com a utilização da réplica e de formulação de argumentos o que nos leva a pensar sobre a forma sujeito do discurso .

Pêcheux ([1975] 2009, p. 145) afirma que “há o processo de interpelação-identificação que produz o sujeito”, sob a forma de sujeito de direitos, impostas pelas “relações sociais jurídico-ideológicas”, isso significa que a interpelação dos indivíduos em sujeito se dá na materialização do discurso através da língua. Deste modo a complexidade do desenvolvimento da competência, analisada na SD11, aponta para um trabalho pedagógico aberto à diversidade cultural que permite questionar sobre o espaço dialógico nas aulas de leitura. Nos referimos a espaço dialógico a partir do entendimento de Freire (1975) sobre o que chama de leitura de mundo

Pensando a formulação ‘utilizar diferentes linguagens para se expressar, [...] para partilhar informações, [...] para produzir sentidos’, tem-se os termos que funcionam como orações subordinativas adverbiais finais produzindo o sentido de finalidade , isto é o propósito da ação contida na formulação ‘utiliza diferentes linguagens’ trabalhando em uma discursividade construída sob a égide do utilitarismo, ou seja, aprender para compreender o funcionamento de um objeto ou instrumento para empregá-lo de forma adequada. Entretanto, é possível observar para que este sujeito possa adequar-se, pela competência adquirida, às situações de uso comunicativo (expressar/partilhar) e interpretativo (produzir sentido) da língua ele *deve* desenvolver esta competência e para isso ele dispõe da escola.

Em uma análise quanto ao modelo de ensino com vistas ao desenvolvimento de competência retomamos o que dizem Nogueira e Dias (2018, p. 45):

O que estamos colocando em questão é esse discurso do modelo das competências, de uma abordagem por competências, que implica, de certo modo, em avaliar sistematicamente as "competências adquiridas" pelos alunos com critérios pré-estabelecidos. Trata-se de um método utilitarista que serve a determinadas teorias e projetos político-econômicos em que a razão neoliberal é determinante. Há um "mercado de habilidades", baseado na teoria do "capital humano", promovido por instituições internacionais como a OCDE e a Unesco (DEL REY, 2009). O discurso das competências parece ser sedutor para trabalhar na evidência de sentido de uma

educação supostamente democrática.

Penso que se na SD 11 supormos que *utilizar a linguagem* é ler, é possível compreender que a leitura escolar se sustenta pela lógica da produtividade alinhada ao mundo do trabalho, isto é, a atividade da leitura em função de sua relação com uma profissão atrelada à formação profissional que atenda ao mercado de trabalho. Por este princípio teríamos diferentes modos e/ou condições de ensino de leitura concorrendo na escola, pois se a escola precisa formar mão de obra diversificada dada as diferentes formas e condições de trabalho na sociedade capitalista neoliberal, de igual modo o ensino pode ser diversificado não pela abertura de espaço ao diferente mas para favorecer a diferença.

4.3 Representações do sujeito-leitor no DCTMA¹⁸

Nas análises a seguir, busco refletir sobre a relação dos efeitos de sentido em torno da leitura para ver como se representa a concepção de formação do leitor no DCTMA, para isso observo o funcionamento do discurso pedagógico no DCTMA para compreender o imaginário sobre o ensino da leitura na escola a partir do modo como se representa o sujeito-leitor,;

SD12: (EF69LP04) Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários, relacionando as estratégias de persuasão e apelo ao consumo com os recursos linguístico-discursivos utilizados, como imagens, tempo verbal, jogos de palavras, figuras de linguagem etc., com vistas a fomentar práticas de consumo conscientes. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.125)

SD13: (EF69LP29) Refletir sobre a relação entre os contextos de produção dos gêneros de divulgação científica – texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc. – e os aspectos relativos à construção composicional e às marcas linguísticas características desses gêneros, de forma a ampliar suas possibilidades de compreensão (e produção) de textos, pertencentes a esses gêneros. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.127)

As SDs acima tratam de duas das habilidades para o ensino da Língua Portuguesa a serem desenvolvidas nos anos finais do ensino fundamental, presentes no item Práticas de Linguagem, no eixo leitura. As habilidades são caracterizadas por um código alfanumérico sendo

¹⁸ Estas análises foram apresentadas no IV CONIL – Congresso Internacional de Letras, realizado pela Universidade Federal do Maranhão - Campus III Bacabal, no período de 16, 17 e 18 de junho de 2021, em um evento on-line, desenvolvidas em um trabalho intitulado “A representação do sujeito leitor no Documento Curricular do Território Maranhense”, posteriormente publicado nos Anais do evento em forma de artigo. Aqui voltamos nosso olhar para os enunciados orientadores que versam sobre a constituição da posição sujeito-leitor projetadas nos diferentes efeitos de sentido de/sobre a leitura no Documento Curricular do Território Maranhense.

que, o primeiro par de letras indicam a etapa de ensino (fundamental), o primeiro par de números o ano a que se refere às habilidades (6º ao 9º), o segundo par de letras indica o componente curricular (Língua Portuguesa), o último par de números indica a posição da habilidade na numeração sequencial do ano ou do bloco de anos, esta última numeração é apenas uma organização sequencial.

A primeira sequência discursiva (SD14) localiza-se no campo jornalístico/midiático e indica como objeto de conhecimento: efeitos de sentido e está inscrita sob o código alfanumérico EF69LP04. A segunda sequência discursiva (SD2) está no campo práticas de estudos e pesquisa, e indica como objeto de conhecimento: Reconstrução das condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero, inscrita sob o código alfanumérico EF69LP29.

Como primeiro movimento de análise, podemos observar o sintagma ‘efeitos de *sentido*’ funcionando como objeto direto dos verbos *identificar* e *analisar*, sendo esta ação e o objeto dela condicionada aos elementos explícitos na composição de um texto. Ao indicar este movimento, aparentemente, assemelha-se à ideia materialista de práxis (possibilidade de transformação a partir da relação entre teoria e prática), porém percebe-se uma concepção pragmática de ensino da leitura e da escrita, ao considerar única e exclusivamente o efeito de sentido (persuasão) dos textos publicitários aos elementos explícitos. Vemos que o sentido de leitura estaria aqui encerrado nos limites de uma perspectiva linguística interacional e conteudista.

Outra coisa que nos chama atenção é o fato de que saber analisar o efeito de sentido persuasão em textos publicitários torna o sujeito competente para adotar *práticas de consumo consciente*. Pensamos: que sujeito-leitor é esse que aí se representa? Quais relações existem em práticas de consumo e consciência? O que nos faz questionar a quem interessaria esta formação leitora do cidadão ao consumidor? Haveria apenas um lugar possível a ser ocupado por um leitor em formação? Como estariam contemplados os interesses vitais dos sujeitos-leitores nesta proposta de ensino da leitura e da escrita?

Partimos para a realização de paráfrases por meio da relação de sentidos entre *ditos* e *não ditos* da sequência discursiva em questão - *Identificar e analisar os efeitos de sentido que fortalecem a persuasão nos textos publicitários* - obtendo assim os seguintes enunciados: *classificar-sentido, revelar-sentido, apresentar-sentido, explicar-sentido, interpretar - sentido do texto*.

Se pensarmos na injunção “*fortalecem a persuasão nos textos publicitários*”, podemos identificar, nesse contexto, que persuasão pode ser tomado como sinônimo de convencimento. Esse tipo de formulação traz um efeito de literalidade fazendo o sujeito ter a

impressão de transparência (ORLANDI, 2020, p.50) do sentido; submetendo-a a opacidade poderíamos parafraseá-la pela seguinte formulação “um texto publicitário que alguém convence ao consumo”, que nos possibilitaria questionar: Quem pode consumir? Consumir é direito de todos? É assim que podemos entender a projeção de sujeito-leitor atrelado a uma relação de consumo (capitalista? neoliberal? consumista?) como indicativo da obviedade de acesso de todos aos bens e serviços, desconsiderando as imensas desigualdades sociais/econômicas presentes nas escolas públicas brasileiras.

Ainda, sobre *identificar e analisar os efeitos de sentido*, é possível estabelecer movimentos parafrásticos questionando: Quais os efeitos de sentido podem ser compreendidos? Quais destes efeitos de sentido podem/devem ser questionados? Há “espaço”, na leitura escolar, para discordar dos efeitos de sentidos produzidos?

A partir das condições de produção em que esta formulação se projeta é possível estabelecer uma estreita relação entre o que está dito no DCTMA a um dito anterior no quinto descritor da Matriz de Referência de Língua Portuguesa do Saeb para o 9º ANO do Ensino Fundamental – “D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.)”- que atrela as condições de leitura as implicações do suporte, do gênero e/ou do Enunciador para compreensão do texto. Posto isto, podemos perceber, através do exercício de deslinearização, sentidos que evidenciam uma regularidade que associa a legibilidade de um texto apenas ao próprio texto e silencia os diferentes modos de leitura que podem ser produzidos a depender do contexto e de seus objetivos. (ORLANDI, 2012).

Na SD13, que circula no DCTMA como uma condição para desenvolver no sujeito-leitor a habilidade de reconstruir as condições de produção e recepção dos textos e adequação do texto à construção composicional e ao estilo de gênero divulgação científica. Aqui o gênero está delimitado como: texto didático, artigo de divulgação científica, reportagem de divulgação científica, verbete de enciclopédia (impressa e digital), esquema, infográfico (estático e animado), relatório, relato multimidiático de campo, podcasts e vídeos variados de divulgação científica etc., que já funciona como uma demarcação das fronteiras dessa habilidade, ou isto, desse gesto de leitura.

Observando o sintagma “refletir”, temos um verbo que a depender de sua transitividade pode atribuir diferentes sentidos, assim é possível que refletir quando transitivo direto, signifique ter efeitos sobre, ter influência sobre e algo mudar a direção. No caso da SD13, temos esse verbo funcionando como intransitivo associado que produz sentido de “pensar muito”, “meditar excessivamente” condicionando a compreensão da leitura a um ato psicologizante. Assim, perguntamo-nos: o que significa *refletir* dentro desse contexto? Penso que *refletir* significa

ler.

Vejamos, ler a exemplo de refletir possui múltiplas transitividades, e quando intransitivo significa ‘decifrar o conteúdo escrito de algo por saber reunir as letras, os sinais gráficos’, se ao refletir sobre um gênero há de se ancorar a leitura as suas marcas linguísticas composicionais, parece que está se falando de pistas, que podem e devem ser decifradas para se chegar a uma interpretação. Dito de outro modo, o sentido já está dado e só pode ser este e não outro.

Orlandi (2012) que cada leitura é produzida em condições sócio-históricas determinadas, por isso leituras possíveis em certas épocas não são possíveis em outras – “lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes”. Historicamente, a escola tem contribuído para sedimentar o que denomina leitura de classe. Esta leitura de classe é “um modo de leitura que pode ser remetido às distinções de classes sociais”, no caso da escola o modo de leitura da classe média (dominante) foi estabelecido e propagado pela escola. Assim, propõe que a escola possibilite outros modos de leitura considerando que, se cada leitura tem sua história, há sempre possíveis novas leituras (ORLANDI, 2012).

Vendo o funcionamento de “*ampliar possibilidades de compreensão*” como complemento ver o resultado da ação de *refletir*, onde o verbo “ampliar” movimenta sentidos de “aumentar”, “tornar mais desenvolvido”, “mais completo”. Ao tratarmos esta discursividade por um movimento de paráfrase é possível formulações como: o leitor pode refletir sobre um determinado texto e aumentar sua capacidade de interpretação, neste ponto é possível pensar que se a escola trabalha na direção de formação de leitor.e.a.s, talvez o que esteja em jogo não seja o direito de ler, mas de interpretar. Neste sentido questionamos: Quem está autorizado a refletir? A quem pertence a possibilidade de interpretação?

Esses questionamentos encaminham a um dos efeitos de sentido que se produz diante do sintagma verbal “refletir” nos remete a ideia de “dom” no aprendizado da leitura pelo sujeito. Dito de outra forma, é como se ler e escrever fossem habilidades concedidas a um grupo seletivo de “iluminados” a partir da instrução de um “mestre” que a recebem de bom grado sem questionar. Há uma retomada, nesse sentido, do momento histórico do positivismo, onde sujeito era induzido pela explicação da ciência, e não se mencionava o pensamento crítico.

Neste ponto de equívoco recorreremos à posição da AD que a língua não é só o processo de comunicação, de transmissão de informação, mas aponta para a complexidade de um processo que envolve, também, a constituição dos sujeitos e a produção de sentidos. Logo, trata-se de um processo discursivo, no qual “o discurso é efeito de sentidos entre locutores” (ORLANDI, 2020, p. 21).

É possível apreender a regularidade de sentidos entre as SD12 e SD13 quanto ao emprego dos sintagmas verbais – *identificar, analisar, refletir* - a evidência do equívoco do leitor ideal – a de que ao acessar as normas, as regras da língua o sujeito mesmo poderá usá-la com “competência”. O pré-construído que sustenta essa evidência é de que basta conhecer a estrutura de um gênero para torna-se leitor. Ao reproduzir esses sentidos da questão da leitura escolar cai no viés social, no discurso da classe média de domínio dos instrumentos, pois não é o acesso ao instrumento em si que muda as relações sociais, mas o modo de sua apropriação. (ORLANDI, 2012).

Nosso gesto de interpretação possibilitou-nos, neste movimento de análise sobre os efeitos de sentido de leitor, presentes na descrição das habilidades relativas à competência leitora projetados no Documento Curricular do Território Maranhense, acessar formulações que parecem indicar o discurso pedagógico fazendo funcionar o imaginário sobre o ensino da leitura na escola. Que vislumbra um novo gesto que permita pensar sobre a discursivização da formação do leitor literário no DCTMA, que passaremos a tratar no tópico a seguir.

4.4 Sentidos de Leitura literária no DCTMA¹⁹

Nesta subseção tomo a dimensão interpretativa que reside em torno da leitura, pensada discursivamente para analisar a adjetivação da leitura como literária para observar o funcionamento do equívoco e da contradição na instituição da política educacional do DCTMA

Assim, considerarei as práticas institucionais da Escola e do Estado em suas respectivas dimensões pedagógica e jurídica. Dessa forma, trato-as como produtoras de discursividades - tomadas em discursos sobre a leitura - o que implica numa escuta das marcas que se produzem do/no DCTMA, enquanto materialidade, e como estas se significam nas práticas de ensino da leitura.

Aqui analisamos três formulações, sendo um recorte do texto introdutório, especificamente um dos objetivos de ensino do componente Língua Portuguesa para os Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e duas habilidades, que devem ser desenvolvidas no componente Língua Portuguesa, no campo chamado de artístico-literário retiradas do eixo leitura do DCTMA, que trazem o sintagma *literária* funcionando como adjetivação da prática de leitura.

¹⁹ Estas análises são fruto de uma parceria com as professoras Dra. Glória França e Dra. Mariana Cestari que resultarem um capítulo publicado no livro “Linguagem, discurso e cultura Vol. 2. (PPGLB/UFMA), disponível em <http://www.ppglb.ufma.br/publicacoes-do-programa/linguagem-discurso-e-cultura/>

Eis as sequências discursivas:

SD14: Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.93)

SD15: (EF69LP46) Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, eventos de contação de histórias, de leituras dramáticas, de apresentações teatrais, musicais e de filmes, cineclubes, festivais de vídeo, saraus, slams, canais de booktubers, redes sociais temáticas (de leitores, de cinéfilos, de música etc.), entre outros, tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas para jornais, blogs e redes sociais e utilizando formas de expressão das culturas juvenis, tais como, vlogs e podcasts culturais (literatura, cinema, teatro, música), playlists comentadas, fanfics, fanzines, e-zines, fanvídeos, fanclipes, posts em fanpages, trailer honesto, videominuto, entre outras possibilidades de práticas de apreciação e de manifestação da cultura de fãs. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.128)

SD16: (EF67LP28) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes –, romances infanto-juvenis, contos populares, contos de terror, lendas brasileiras, indígenas e africanas, narrativas de aventuras, narrativas de enigma, mitos, crônicas, autobiografias, histórias em quadrinhos, mangás, poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), videopoemas, poemas visuais, entre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (BRASIL, MINIST. DE EDUCAÇÃO, 2019, p.142)

Primeiramente, chamo atenção para “uma regularidade no funcionamento (discursivo-linguístico) na escrita do DCTMA: o jogo de retomada (literal) das palavras conforme utilizadas na BNCC (FERNANDES; FRANÇA; CESTARI, 2022, p. 61)”. As autoras observam que na textualidade da SD14, é possível detectar

[...] a noção de *leitura literária*, colocada como fundante da BNCC, que se inscreve como a retomada da transcrição literal do texto deste documento e converge para o que pensamos ser um processo de institucionalização da mesma, um jogo de forças e de sentidos que (re)escreve o dizer sobre leitura ali presente como a “palavra final”. Parecendo produzir o efeito de sentido de que a leitura literária só pode ser dita deste modo, assemelhando-se ao funcionamento do que Orlandi (1987 [1983]) nomeia como Discurso Pedagógico (DP). Segundo a autora, o DP seria um discurso circular, ou seja, “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 1987, p. 28). É, ainda, possível perceber o funcionamento desse discurso, visto que vincula-se o ensino da leitura a uma instituição autorizada (escola) e deste modo atesta-se a sua própria função: o ensino da leitura e da escrita. (FERNANDES; FRANÇA; CESTARI, 2022, p. 61)

Orlandi (1987) afirma que “a escola se institui por regulamentos, por máximas que aparecem como válidas para a ação como modelos. Ela atua pelo prestígio de legitimidade e de seu discurso, o DP” (ORLANDI, 1987, p. 28). Por sua vez o DP se definiria por sua neutralidade

na transmissão da informação, tendo como características a ausência de problemas de enunciação: não teria sujeito na medida em que qualquer um poderia ser seu sujeito e onde existiria a distância máxima entre emissor e receptor, tendo como marca a nominalização do verbo ser e como frase de base a base com o verbo ser, sendo totalmente cognitivo e informacional do ponto de vista de seu referente, características estas que fazem o DP funcionar também como um discurso autoritário.

Por isso, mesmo diante da possibilidade de alterações e/ou inclusão de objetos de conhecimentos e habilidades com fins de adaptação ao contexto local dos documentos curriculares - conforme orienta o documento intitulado "Sugestões para Códigos nos Currículos estaduais de Referência", disponibilizado para as secretarias de educação tanto estadual quanto municipal - opta-se, no caso específico das habilidades, pela retomada literal, que parece funcionar como memória da unidade da língua falada (escrita) no território brasileiro, apagando as marcas do que pensamos chamar de maranhensidade. Conforme analisado por Fernandes, França e Cestari (2020)

Este movimento aponta para a *circularidade* (homogeneidade), própria da dinâmica das condições de produção dos dizeres institucionalizados, fazendo funcionar o discurso autoritário através do DP, pelo efeito da contenção da polissemia, pretendendo-se único através do ocultamento do referente pelo dizer (ORLANDI, 1987). É nesta retomada literal que o DCTMA adere à engrenagem de institucionalização do “modelo” de ensino que “garante” a *apreensão* da leitura através da BNCC. Isso nos faz refletir sobre como o movimento de institucionalização da leitura literária na escola veio sendo construído, através dos processos de significação/interpretação das formulações apresentadas nos documentos legais, que compreendemos como a legitimação de um único gesto possível para leitura: *o jeito certo de ler da escola*. Considerando os conceitos da Análise de Discurso, é possível destacar o efeito ideológico de evidência posto em funcionamento nesses documentos, e que sustenta os mecanismos de naturalização de determinados sentidos e o apagamento de outros, por meio da legitimação de um modo hegemônico de leitura e, principalmente, de interpretação. (FERNANDES; FRANÇA; CESTARI, 2020, p.64)

Na SD14, o sintagma *literária* não se formula no eixo do intradiscurso, mas pode ser recuperado pelo funcionamento das denominações dos gêneros (romances, contos, poemas etc) elencados para ilustrar a base em que fixam as escolhas dos “*procedimentos e estratégias de leitura adequados*”, que permitiram ao sujeito/leitor/aluno “*ler, de forma autônoma, e compreender*”. Neste último recorte, destacamos a forma com o DCTMA discursiviza o que considera o modo adequado de ler que estaria diretamente ligado à forma (gênero, suporte), que produz uma contradição no que seria *ler de forma autônoma*. Ora se por um lado a autonomia, num conceito dicionarizado, está ligada à liberdade de escolha dos meios, por outro lado a escolha está fincada em uma estratégia adequada ao gênero, dito de outro modo: “o jeito certo de ler” é aquele modelo ideal amarrado ao dizer dos documentos oficiais que norteiam o ensino da leitura

Na SD15, podemos observar o efeito de literalidade funcionando no uso do sintagma

literário remetendo à dimensão imaginária de acesso à cultura. Nesse caso, como funciona a tensão entre o que é acesso ao ensino e o acesso à cultura? A literatura é uma manifestação cultural? Quais práticas de leituras podem ser consideradas literárias? Qual *literatura* é valorizada na escola quando se trata de *leitura literária*? Como se *humaniza* através da experiência com a literatura? Na SD16, destacamos a formulação: *Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/ manifestações artísticas, [...] tecendo, quando possível, comentários de ordem estética e afetiva e justificando suas apreciações, escrevendo comentários e resenhas.* Nesse trecho, *literária* embora aqui não estando diretamente ligado à adjetivação de *leitura*, mas de *obras*, parece funcionar como um dito daquilo que se sabe sobre a *leitura literária* através do encadear dos sentidos: leitura – obras literárias – manifestação artística – ordem estética, que remetem ao imaginário de sujeito-leitor como de um sujeito culto/intelectual.

Reiteramos que, em relação às SD15 e SD16, ambas figuram no DCTMA como habilidades cujo desenvolvimento seria uma garantia de que os objetivos de ensino no componente curricular Língua Portuguesa fossem efetivados. Esses elementos, que equivalem a um, parecem produzir o efeito de sentido de que a leitura literária não é destinada *a todos: quem são estes sujeitos a quem cabe a leitura literária? Que leitura literária cabe à escola?* Conforme Orlandi (2013) o que faz a funcionar nossa memória linguística são as imagens construídas em nossa relação com a língua portuguesa. Assim, para trabalhar, discursivamente, devemos recorrer ao simbólico, que se distingue do verbal e se caracteriza como estético, pois *não é o enunciado empírico que fica na memória, mas sua imagem enunciativa, ou seja, sua forma histórica* (Orlandi, 2013, p.25).

O que se diz ao se falar de leitura literária está ligado à formação de um determinado tipo de sujeito, a saber um sujeito intelectual, alfabetizado (leitor), civilizado que, como tal, se diferencia do homem inculto, analfabeto, selvagem. Aqui, observamos trabalhando o discurso fundador da sociedade burguesa, a partir da divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual, da mesma forma como se divide cidade e campo, ensino e trabalho funcionando em como pares antagônicos que revelam a constante tensão da sociedade dividida em classes.

Na SD16, o sintagma *literária*, também, não se formula no eixo do intradiscorso, mas pode ser recuperado pelo funcionamento das denominações dos gêneros (romances, contos, poemas etc) elencados para ilustrar a base em que fixam as escolhas dos *“procedimentos e estratégias de leitura adequados”*, que permitiram ao sujeito/leitor/aluno *“ler, de forma autônoma, e compreender”*. Neste último recorte, destacamos a forma com o DCTMA discursiviza o que considera o modo adequado de ler que estaria diretamente ligado à forma (gênero, suporte), o que produz uma contradição no que seria *ler de forma autônoma*. Ora se por um lado a autonomia,

num conceito dicionarizado, está ligada à liberdade de escolha dos meios, por outro lado a escolha está fincada em uma estratégia adequada ao gênero, dito de outro modo: “o jeito certo de ler” é aquele modelo ideal amarrado ao dizer dos documentos oficiais que norteiam o ensino da leitura.

A questão da formação do sujeito-leitor nos colocou a refletir sobre a presença e os sentidos da palavra *leitura* no DCTMA. Assim, vimos que quando se trata do campo artístico-literário a palavra *leitura* vem, frequentemente, adjetivada como *literária*. Desse modo, em um batimento entre descrição e interpretação temos, no processo de constituição do sujeito/leitor em relação à leitura, os sentidos de alfabetização e de letramento inscritos nas habilidades que versam sobre a competência leitora presente nas discursividades do DCTMA.

Para fazer uma reflexão sobre a leitura, mais especificamente a leitura literária, consideramos com Orlandi (2008) que cada leitura possui sua história, isto é, ela é produzida em condições sócias históricas determinadas por isso leituras possíveis em certas épocas não são possíveis em outras – lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes (Orlandi, 2008, p. 41). A autora acrescenta a estas condições o domínio da variação, que ela denomina leitura de classe, a qual considera de caráter social. Esta leitura de classe é o modo de leitura da classe média, estabelecido e propagado pela escola, e, portanto dominante. Assim, propõe que a escola possibilite outros modos de leitura considerando que se cada leitura tem sua história, e por isso há sempre possíveis novas leituras.

4.5 Por um gesto de leitura discursiva

Nesta subseção tenho a finalidade de tomar parte na discussão sobre as possibilidades de produção de novos gestos de leitura escolar. É em diálogo com a Educação Crítica, a partir dos postulados de Paulo Freire, que discute a educação bancária como reflexo da sociedade opressora que anula o poder interpretativo dos educandos impondo-lhes a passividade, sendo assim, dimensão da “cultura do silêncio” (FREIRE, [1975] 2005;), tomando a prática teórica como um lugar possível de transformação, de produção de acontecimentos e pensando essa questão a partir do campo do discurso em uma tomada de posição antirracista (FRANÇA, 2018; CESTARI, 2015) que coloca em cena a dimensão da língua como lugar de materialização dos processos ideológicos, logo, lugar de disputa e de outros sentidos possíveis.

Posto isso, retomo a polissemia da noção de *leitura* (ORLANDI, 2012), que atravessa todo o percurso desta pesquisa, para dizer dos vários sentidos que essa palavra pode representar e tomar partido por um gesto de leitura que se constitui como interpretação e compreensão. Com a autora, tem-se o reconhecimento das múltiplas e variadas leituras afetadas pelos modos e efeitos

de produção da leitura em cada época e em cada tempo social como ponto de partida para a reflexão do fato de que a leitura é produzida. Deste modo, uma reflexão a respeito da leitura produzida na escola não deve se restringir a apenas um viés seja pedagógico, linguístico ou social, nem tampouco apartada do processo de construção do sujeito-leitor e da relação com outras linguagens que não a verbal. (ORLANDI, 2012).

Entretanto, o que tem se mostrado como prática hegemônica no processo de escolarização é a atribuição da posse da metalinguagem pelo.a professor.a tornando-o.a detentor daquele conhecimento. Tem-se o.a professor.a como “aquele que possui o saber e está na escola para ensinar” e o.a aluno.a “aquele que não sabe e está na escola para aprender” estabelecendo uma relação de autorização do.a aluno.a pelo.a professor, a partir do contato de ambos, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe (ORLANDI, 1987), fazendo com que se fixe um gesto de leitura que tem privilegiado o modo parafrástico de ler.

Quando pensamos nas contribuições da AD para novos gestos de leitura escolar o que esta em jogo não é o ensino da teoria para o ensino fundamental, tampouco a atribuição valorativa a uma teoria, mas os deslizamentos possíveis no ensino da língua que considere ensinar que a língua funciona é necessário, mas não basta; pois é preciso perceber os processos semânticos e/ou discursivos a fim de compreender os sentidos e/ou efeitos de sentidos que estão produzindo.

Toda esta reflexão pode e deve ser canalizada para iluminar a prática do ensino de línguas. Com isto, não quero dizer que tais teorias devem ser “despejadas” sobre os alunos. Mas, entendo que, se o professor souber que não há uma única concepção de língua, nem de contexto, isto já pode afetar, e muito, a qualidade de seu ensino. (INDURSKY, 2010 p. 14).

Deste modo, abrir espaço para um gesto de leitura na direção da compreensão/interpretação do funcionamento da língua para além de seu aspecto utilitarista/comunicativo mostra-se como um gesto contra hegemônico que põe em suspenso as leis que se caracterizam pela tomada do texto como uma unidade da linguagem (com início, meio, fim) e abrem espaço para pensar se: Uma palavra isolada não é texto? Uma frase? Um amontoado de frases? Uma imagem? Um signo visual? Um gesto? (ZOPPI-FONTANA, 2011).

Fernandes (2018) tomando o trabalho docente como uma prática discursiva propõe pensar o ensino com a AD (e da AD) a serviço do desenvolvimento de uma pedagogia que se pretende crítica e transformadora. Ao analisar as contribuições da AD materialista para o ensino, a autora (ibidem) critica que o imaginário do ensino como transmissão põe o.a professor.a no lugar idealizado de “detentor do poder da didática”, ou seja, tudo pode ser ensinado e aprendido se utilizada a metodologia adequada, e no caso da AD seria apenas um problema de método. A questão é que a prática pedagógica é diferente da atividade do sujeito-professor, pois enquanto a

primeira é determinada historicamente, a segunda requer uma inscrição do sujeito a partir da manutenção ou modificação, pois “o modo de ensinar não representa a aplicação direta de uma teoria”. (FERNANDES, 2018, p. 20).

Com isso temos que não basta conhecer a teoria, há também que identificar-se com ela, ou melhor inscrever-se, não se trata de *transformar*²⁰ professor.a.s/aluno.a.s em analistas de discurso mas possibilitar condições de um ensino que caminhe em direção a consciência do papel social que a linguagem exerce.

Nesta direção, a crítica de Freire ([1975] 2005, p.57) a prática antidialógica da educação “bancária” como cerceamento da interpretar e do dizer do outro, de apagamento/silenciamento de outros modos de ler o mundo e a palavra se configura como a morte da cultura e do conhecimento do outro. Essa supressão é própria do conquistador sobre o objeto conquistado, produzida por meio da ampliação da opressão que ao extrapolar o econômico e estender-se ao cultural, rouba do oprimido conquistado “sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.” a fim de imprimir sua forma ao conquistado, que ao introjetá-la torna-se em não sujeito.

Para Freire ([1975] 2005, p.57), as práticas necrófilas também se materializam por meio de uma educação opressora que se faz antidialógica, pautada na necessidade de conquista do antidialógico dominador com seu contrário. Neste ato de conquista, “o sujeito da conquista determina suas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador” ao qual “imprime sua forma” aquele, “introjetando-o”, que “se torna um ser ambíguo” “hospedeiro” do outro. Desde logo, a ação conquistadora, ao “reificar” os homens, é necrófila.”.

Assim, pensamos que o cerceamento da ‘leitura crítica da realidade’ pela contenção da ‘interpretação e da “reescrita”’ que descola o ato de ler – daquilo que nos dizeres de Pêcheux (2014, p, 59) seria “um espaço polêmico das maneiras de ler” – e o reduz a “tabletes de conhecimentos” (regras gramaticais, gêneros textos etc.) trabalham pela “memorização mecânica da descrição do objeto” e, isto, não se “constitui em conhecimento do objeto”. Deste modo, um currículo em que se pretenda a impressão de sua regionalidade há de se abrir para a riqueza da terra à riqueza miscigenação para além do olhar exotificante da mistura das raças, a fim de permitir a descrição do Maranhão de dentro para fora (leitura de mundo) e de fora para dentro (leitura da palavra).

²⁰ Com Glória França, em nossas reuniões de orientação, aprendi que a questão não é tornar todo.a.s analistas de discursos, mas propor questões a AD, no dizer de Pêcheux olhar o dedo quando apontam a lua, ou seja, tomar partido da imbecilidade.

Freire ([1981] 2006, p. 20) ao afirma que “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele” toca a dimensão da compreensão crítica do ato de ler pensado a partir do universo de significação da experiência histórico-social do.a.s aluno.a.s na perspectiva de possibilitar-lhes uma certa forma de (re)escrita, isto é, de transformação através da compreensão prática da realidade. Deste modo, a importância do ato de ler está justamente no que o teórico chama de “leitura” mais crítica da “leitura”, do mundo e da realidade pode constituir-se como ação contra-hegemônica na luta pela superação dos obstáculos impostos às classes populares pela má alfabetização que os proibi de ler e escrever, funcionando como outro modo de analfabetismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse processo de busca pela compreensão sobre os sentidos de leitura no DCTMA procurou-se refletir sobre a relação língua/ exterioridade/ historicidade na produção de sentidos para o ensino da Língua Portuguesa (leitura). Considerando a constituição e o desenvolvimento da sociedade brasileira/maranhense destaca-se que essa está inserida em um mundo capitalista neoliberal, com mecanismos próprios, que tocam todas as instituições e, neste trabalho, em especial, a Escola como meio de fazer funcionar um modelo de ensino embasado na autonomia (empreendedorismo) pela instrumentalização de competências e habilidades discursivizadas como *direitos*. Nessa conjuntura os sujeitos de direito são interpelados pelo Estado e afetados pelas relações com o mercado.

Pensar sobre o aspecto regional/local do DCTMA na materialidade do significante *maranhensidade* possibilita compreender que as identificações funcionam como medida estratégica para desenvolver uma adesão ao novo currículo. A análise demonstra que o interesse pelo diverso é silenciado em prol da garantia do comum representado pelo movimento de homogeneização do currículo pela retomada literal dos dizeres da BNCC na forma de competências e habilidades.

De modo que o desenvolvimento de competências e habilidades tomam forma de *direitos de aprendizagem* como garantia para acessar a cidadania. No componente curricular de Língua portuguesa o exercício da cidadania é compreendido como a possibilidade de atuação nas diversas práticas sociais por meio da aquisição da língua escolarizada e institucionalizada, que pode ser adquirida a partir do acesso ao ensino da leitura através de práticas de ensino centralizadas no texto a partir dos usos dos gêneros do discurso, dada a diversidade de sua organização e circulação

Esse deslocamento da centralidade do ensino da leitura para o texto apesar de ser apresentado como uma resposta à superação a uma prática de ensino voltada à memorização mecânica, parece cair na armadilha do conteudismo ao privilegiar o ensino da forma do gênero do discurso em um viés fortemente pragmatista muito mais atrelada à reprodução de um modelo do que às situações de compreensão dos seus usos e das condições de sua produção. Deste modo, é até possível que se eleve os níveis de decodificação do aluno, mas produz-se um novo problema: a dificuldade em construir sentido quando leem um texto.

Ao tratar-se das condições de (re)produção de leitura escolar é central refletir sobre a importância do espaço da interpretação, que já é uma forma de escrita, como condição para o exercício de uma leitura crítica do mundo que supere uma visão fatalista face a compreensão da realidade. Um ensino que trabalhe apenas na direção de inserção no mundo (mercado) do trabalho

sem abrir espaço para a discussão/compreensão da precarização da mão de obra, a existência de trabalho escravo na contemporaneidade, o desemprego, o subemprego e tantas outras inquietações e reinvidicações da classe trabalhadora não serve senão para a manutenção do status quo.

No percurso desta dissertação foi possível observar o discurso institucional funcionando como um meio e também como um sujeito-autor que diz sobre o ensino, assujeitado em uma sociedade capitalista. O Estado do Maranhão enquanto instituição autorizada e legitimada regionalmente faz-se sujeito ao assinar a autoria do DCTMA, e, assim, se posiciona e é posicionado, afetado pelo contato com o jurídico e o social, pois é corroborado por instituições que o validam, funcionando como um dispositivo ideológico e produzindo sentidos entre os sujeitos dos quais dizem (aluno.a.s) e os sujeitos aos quais esses dizeres se dirigem (professor.a). É um movimento de liberdade e de sujeição.

Nosso gesto de interpretação nos permitiu perceber a tensão em torno das disputas teóricas tanto em releação ao texto quanto à leitura, presentes no documento, que se confundem, mas opacificadas pelo gesto de leitura podem vir a ser outro do sentido, determinado pelas condições de produção para a reprodução de interpretações produzidas para circular no espaço escolar.

Pensar sobre a produção de sentidos no Documento Curricular do território Maranhense- DCTMA me permitiu partir de minha pergunta inicial sobre os sentidos de leitura no discurso dos documentos que normatizam o ensino da Língua Portuguesa no Brasil e chegar pela análise e pela abordagem teórica a essa questão teórico/política que se formula de outra forma, tocando, assim, a questão da produção do conhecimento: essa tensão entre o *saber* interpretar/ *poder* interpretar.

REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. Sobre o trabalho teórico. In: BARISON, Thiago (org.) **Teoria marxista e análise concreta: textos escolhidos de Louis Althusser e Etienne Balibar**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 83-114
- ALTHUSSER, Louis. Teoria, prática teórica e formação teórica. Ideologia e luta teórica. . In: BARISON, Thiago (org.) **Teoria marxista e análise concreta: textos escolhidos de Louis Althusser e Etienne Balibar**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 27-82.
- AMOSSY, Ruth; ZAVAGLIA, Adriana. O lugar da argumentação na Análise do discurso: abordagens e desafios contemporâneos. **Filologia e Linguística Portuguesa**, Brasil, n. 9, p. 121-146, june 2007.
- AUROUX, Sylvain. **A revolução tecnológica da gramatização**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011. p. 261-306.
- BALIBAR, Étienne. As ideologias pseudomarxistas da alienação. In: BARISON, Thiago (org.). **Teoria marxista e análise concreta: textos escolhidos de Louis Althusser e Etienne Balibar**. São Paulo: Expressão Popular, 2017. p. 115-132.
- BARBOSA FILHO, Fábio Ramos. Alfabetização como política do(s) sentido(s). **Revista de Letras**, Taguatinga, v. 6, p. 21-34, 2014.
- BARROS, Antonio Evaldo Almeida. O processo de formação de “identidade maranhense” em meados do século xx. **Revista Tomo**, São Cristóvão (SE), n. 17, p. 183-231, 2010. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/513>. Acesso em: 25 jun. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC, 1998.
- CABRAL, Ana Lúcia Tinoco. Contribuições da Teoria da Argumentação na língua para o ensino de leitura. **Linha D'Água**, São Paulo, n. 24, v. 2, p. 29-39, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2236-4242.v24i2p29-39>. Acesso em: 25 ago. 2021.
- COURTINE, Jean-Jacques. Definição de orientações teóricas e construção de procedimentos em Análise do Discurso. **Policromias**, v.1, p. 14-35, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/118380>. Acesso em: 11 jun. 2021.
- DIAS, Cristiane Pereira Costa; COSTA, Greciely Cristina da; BARBAI, Marco Aurelio (org.). **Artefatos de Leitura** – Campinas: LABEURB/NUDECRI/Unicamp, 2020.
- FERNANDES, Carolina. Os desafios de ensinar a Análise do Discurso e de se ensinar com Análise do Discurso. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 21, n. 2, p. 17-39, jul/dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15178>. Acesso em: 25 ago. 2021.

FERNANDES, Alzilane Bento; FRANÇA Glória; CESTARI, Mariana Jafet. Análise discursiva dos sentidos de leitura literária no Documento Curricular do Território Maranhense. In: VIEIRA, José Antônio; TOLOMEI, Cristiane Navarrete (orgs.) **Linguagem, discurso e cultura**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 51-69. 2v.

FREIRE, Paulo. [1975]. **Pedagogia do Oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, Paulo. [1981]. **A importância do ato de ler** – em três artigos que se completam. 48. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREITAS, Ronaldo Adriano. **Língua e ensino – objetos paradoxais**: a contradição no ensino de Língua Portuguesa. 2015. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/3491>. Acesso em: 30 jul. 2022.

INDURSKY, Freda. O texto nos estudos da linguagem: especificidades e limites. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 37-87.

INDURSKY, Freda. [Entrevista concedida a] Andréa Rodrigues. **Pensares em Revista**, São Gonçalo, n. 17, p. 18-28, jan. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/pr.2020.47301>. Acesso em: 10 out. 2021.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. Texto e Autoria. In: ORLANDI, Eni Puccinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy (orgs.). **Introdução às Ciências da Linguagem: discurso e textualidade**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. p. 89-113.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. A sala de aula e o alhures: circulando pela linguagem entre práticas e teorias. **Revista Letras**, Aracaju, n. 27, p. 67-71, 2010.

MALDIDIER, Denise. **A inquietação do discurso**: (Re)ler Michel Pêcheux hoje. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes Editora, 2017.

MARANHÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense**: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental. Rio De Janeiro: FGV, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ma.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

MARANHÃO. **Resolução CEE/MA nº 285/2018**. Aprova o Documento Curricular do Território Maranhense como referência na implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Sistema de Ensino do Estado do Maranhão. Disponível em: <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/ementa/>. Acesso em: 15 de fev. 2022.

MOREIRA, Carla Barbosa; FERNANDES, Juliene Vieira. Circulação do conhecimento e currículo escolar: o discurso na área de linguagens da base nacional comum curricular do ensino médio. In: PFEIFFER, Claudia; DIAS, Juciele Pereira Dias; NOGUEIRA, Luciana. **Língua, Ensino, Tecnologia**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 65-87.

NOGUEIRA, Luciana; DIAS, Juciele Pereira. Base Nacional Comum Curricular (BNCC): sentidos em disputa na lógica das competências. **Revista Investigações**, v. 31, n. 2, p. 26-48, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.51359/2175-294x.2018.238170>. Acesso em: 23 abr. 2022.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso**. 2. ed. ver. e aum. Campinas: Pontes. 1987.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Terra à vista: Discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Discurso e leitura**. 9ed. São Paulo. Cortez. 2012.

ORLANDI, Eni Pucinelli. **Análise de Discurso** – princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes, 2020.

ORLANDI, Eni Pucinelli. A língua brasileira. In: ORLANDI, Eni Pucinelli (org.) **Língua e conhecimento linguístico**. Para uma história das ideias no Brasil. São Paulo: Cortez, 2013. p. 21-32.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso** - estrutura ou acontecimento. Tradução de Eni P. Orlandi. Campinas: Pontes, 1983.

PÊCHEUX, Michel. [1975]. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução Eni Pucinelli Orlandi *et al.* 4. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2009.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, Eni Pucinelli. (org). **Gestos de leitura: da história no discurso**. Tradução de Bethânia C.S. Mariani et.al. Campinas: Editora da UNICAMP, 2014, p.55-66

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos. Sujeito Urbano Escolarizado. In: MARIANI, Bethania (org.). **Enciclopédia Virtual de Análise do Discurso e áreas afins** (Encidis). Niterói: UFF, 2020. Disponível em: <https://youtu.be/YqVUpuZpZfE>. Acesso em: 10 set. 2022.

PFEIFFER, Claudia Regina Castellanos; SILVA, Mariza Vieira da; PETRI, Verli. Língua escolar: afinal, que língua é essa?/school language: after all, what language is this? **Revista ECOS**, v. 27, n. 2. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/ecos/article/view/4372>. Acesso em: 10 set. 2022.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. Acontecimento, arquivo, memória; às margens da lei. **Leitura**, Maceió, n. 30, p.175-205, jul./dez 2002. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/revistaleitura/article/view/7489>. Acesso em: 10 set. 2022.

ZOPPI-FONTANA, Monica Graciela. **Autoria, efeito-leitor e gêneros de discursos**. Disciplina do Curso de Especialização REDEFOR-UNICAMP de Língua Portuguesa. Campinas/SP: SEE-SP/UNICAMP, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/36878808/Disciplina_Autoria_Efeito_Leitor_e_G%C3%AAneros_de_Discurso_Introdu%C3%A7%C3%A3o_Apresenta%C3%A7%C3%A3o_da_Disciplina_LP004. Acesso: 23 abr. 2021.