



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



GABRIELA ALMEIDA DE SOUSA

**O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E
DE LINGUAGEM NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO
MARANHENSE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

BACABAL
2023

GABRIELA ALMEIDA DE SOUSA

**O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E
DE LINGUAGEM NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO
MARANHENSE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador(a): Prof.(a) Dr(a) José Antônio Vieira

**BACABAL
2023**

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

ALMEIDA DE SOUSA, GABRIELA.

O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E AS CONCEPÇÕES DE
LEITURA E DE LINGUAGEM NO DOCUMENTO CURRICULAR DO
TERRITÓRIO MARANHENSE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO
FUNDAMENTAL / GABRIELA ALMEIDA DE SOUSA. - 2023.

90 f.

Orientador(a): JOSÉ ANTÔNIO VIEIRA.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em
Letras - Bacabal, Universidade Federal do Maranhão,
BACABAL, 2023.

1. Concepções de leitura. 2. Concepções de
linguagem. 3. Efeito de sentido. 4. Ensino de língua
portuguesa. I. VIEIRA, JOSÉ ANTÔNIO. II. Título.

GABRIELA ALMEIDA DE SOUSA

**O ENSINO DE LINGUA PORTUGUESA E AS CONCEPÇÕES DE LEITURA E
DE LINGUAGEM NO DOCUMENTO CURRICULAR DO TERRITÓRIO
MARANHENSE PARA AS SÉRIES FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

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.

Linha de Pesquisa: Texto e Discurso

Orientador(a): Prof.(a) Dr(a) José Antônio Vieira

Aprovada em _____ de _____ de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.(a) Dr. José Antônio Vieira
(UFMA)
ORIENTADOR(A)

Prof.(^a) Dr. Ernesto Sergio Bertoldo
(ILEEL/UFU)

Prof.(^a) Dr. Paulo Lima
(UFMA)

AGRADECIMENTO

Agradeço primeiramente a Deus por renovar minhas forças todas as manhãs, por me sustentar em todos os momentos difíceis, por estar presente em minha vida a cada instante, pelo cuidado e por permitir a realização e conclusão deste trabalho.

Ao Prof. Dr. José Antônio Vieira, porque acreditou no meu projeto de pesquisa quando ainda era apenas uma semente inscrita em derivas de curiosidades, pela paciência na caminhada, pelos incentivos, alertas sempre bem-vindos e, é claro, por ter aberto o meu olhar frente aos inúmeros caminhos forjados entre a pesquisa e o ensino.

A dona Raimunda Almeida, mãe amada, exemplo de honestidade e superação, que forjou em mim uma identidade de luta frente as dificuldades constantemente presentes na vida da mulher. Agradeço pelo incentivo aos estudos e pelos exemplos de perseverança!

Aos meus amados filhos Raimundo Ayrison e Grazyelle, pelo apoio incondicionalmente carinhoso, pela fé, força, incentivo para que continuasse persistindo até superar cada entrave diante dos estudos ao qual me propus.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Letras – PPGLB, pela acolhida, pela orientação, pela compreensão nos momentos de dúvidas, por me ajudar a definir os caminhos a trilhar durante a pesquisa, por me proporcionar muito aprendizado e a conclusão deste trabalho.

Aos colegas e agora amigos da vida e do curso de mestrado, muito obrigada pela companhia, pelo companheirismo, pelo incentivo e por acreditarem em mim, especialmente Alzilane, Cleria e Kalunga!

A todos que direta e ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho e conclusão desta Dissertação. Muito obrigada!

RESUMO

Sabemos que o ensino e a aprendizagem da leitura são marcados ideologicamente na medida em que o fazer cotidiano da escola passa a ser estruturado a partir de orientações que vão sendo institucionalizadas por documentos governamentais. Tendo Análise de Discurso (AD) francesa como suporte teórico central que sustenta a análise de dados, o objeto desta pesquisa são os efeitos de sentido constituídos pelas discursividades que mobilizam o evocar das concepções de leitura e de linguagem enunciadas no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Desta forma, lançamos mão dos conceitos basilares do campo da AD que evidencia a materialidade linguístico-histórica a partir dos estudos de Pêcheux ([1965-1975] 2014 e 2012) ao propor uma reflexão sobre a linguagem tendo suas bases fundadas no desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito, somado aos estudos dos conceitos de Coracini (1995, 2005) e de Geraldi (2005) acerca das concepções clássicas de leitura e concepções linguagem, bem como os conceitos de leitura de Chartier (2004) entre outros autores que coadunam com os pressupostos teóricos da AD francesa. Delineamos como objetivo geral da pesquisa, investigar como se constituem os efeitos de sentidos das concepções de leitura e das concepções de linguagem no organizador curricular de língua portuguesa para as séries finais do ensino fundamental. Esta pesquisa coloca como questão norteadora: Como as concepções de leitura e de linguagem atravessam as orientações do Documento Curricular do Território Maranhense constituindo implicações na formação do aluno leitor proficiente? Nosso *corpus* constituiu-se de excertos recortados do DCTMA, a partir dos quais podemos constatar que o discurso institucionalizado frente as prescrições dadas no documento, evoca o efeito de autoridade sobre a ação do professor, (re)afirmando unicidade teórica de uma concepção de leitura e de linguagem em detrimento de outras concepções como marca de uma prática voltada para atender as necessidades de formação para o mercado de trabalho. Para que fosse elucidado o funcionamento das discursividades constituintes do que está enunciado nas orientações do DCTMA, ancorados no aporte teórico da análise do discurso, lançamos mão da teoria pechetiana que propõe que o sentido não está simplesmente contido nas palavras, mas é produzido e negociado em contextos discursivos específicos. E que também desenvolve o conceito de interdiscurso, se referindo à influência de outros discursos e ideologias presentes na produção e interpretação dos enunciados. As análises marcam a evidência dos usos e representações da leitura (CHARTIER, 2004) como materialidade constituinte da implementação das práticas de linguagem, para refletir sobre as mais diversas formas de leitura (BARZOTTO, 1999). Sugerimos uma releitura não do trabalho do professor como efeito de responsabilizá-lo pela falha ou pelo equívoco, mas do aluno maranhense e da realidade diversa em que sua escola está inscrita, na medida em que o ensino e a aprendizagem de leitura transitam e significam mudança não de lugar, mas de posicionamento acerca das possibilidades de leitura que alcança o aluno das séries finais do ensino fundamental na escola maranhense.

Palavras-chave: Concepções de leitura; Concepções de linguagem; Efeito de sentido; Ensino de língua portuguesa.

ABSTRACT

It is known that the teaching and learning of reading are ideologically marked to the extent that the school's daily activities become structured based on guidelines that are gradually institutionalized by government documents. Having the French Discourse Analysis (DA) as the central theoretical support that supports data analysis, this research object is the effects of meaning constituted by the discourses that mobilize the evocation of the reading and language concepts enunciated in the Maranhão's Curricular Document (Documento Curricular do Território Maranhense) (DCTMA). In this way, we make use of the fundamental concepts in the field of DA that evidence the linguistic-historical materiality from the studies of Pêcheux ([1965-1975] 2014 and 2012) by proposing a reflection on language having its bases founded on the discomfort of not settle for the evidence and the already-made place, added to the studies of the concepts of Coracini (1995, 2005) and Geraldi (2005) about the classic of reading and language conceptions, as well as the reading concepts of Chartier (2004) among other authors who are in line with the theoretical assumptions of French DA. We outlined as the general goal of the research, to investigate how the meanings effects of reading conceptions and language conceptions are constituted in the Portuguese language curriculum organizer for the final grades in elementary school. This research poses as a guiding question: How do the reading and language concepts cross the guidelines of Maranhão's Curricular Document, constituting implications in the formation of the proficient reader student? Our corpus consisted of excerpts cut from the DCTMA, from which we can see that the institutionalized discourse in face of the prescriptions given in the document, evokes the effect of authority on the teacher's action, (re)affirming the theoretical uniqueness of a reading and language conception to the detriment of other conceptions as a practice mark aimed at meeting the training needs of the labor market. In order to elucidate the functioning of the constituent discursivities of what is stated in the DCTMA guidelines, anchored in the theoretical contribution of discourse analysis, we used the Pechetian theory that proposes that meaning is not simply contained in words, but is produced and negotiated in specific discursive contexts. And that also develops the concept of interdiscourse, referring to the influence of other discourses and ideologies present in the production and interpretation of statements. The analyzes highlight the evidence of the uses and representations of reading (CHARTIER, 2004) as a constituent materiality of the language practices implementation, to reflect on the most diverse forms of reading (BARZOTTO, 1999). We suggest a reinterpretation not of the teacher's work as an effect of blaming him for the failure or mistake, but of the student from Maranhão and the diverse reality in which his school is enrolled, insofar as the teaching and learning of reading transit and means change not of place, but of positioning about the possibilities of reading that reach the student of the final grades of Maranhão's elementary school.

Keywords: Reading conceptions; Language conceptions; Meaning effect; Portuguese language teaching.

SUMÁRIO

UM INÍCIO.....	8
INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I – A ANÁLISE DO DISCURSO (AD): ALGUNS CONCEITOS E MUITAS CONTRIBUIÇÕES	17
1.1 Análise do Discurso: conhecendo a teoria.....	17
1.2 Sentido e condições de produção.....	20
1.3 O interdiscurso e o intradiscursos: a interpretação a partir da AD	22
CAPÍTULO II – LEITURA: HISTÓRIA, CONCEITOS E CONCEPÇÕES	25
2.1 Leitura: a prática leitora.....	26
2.2 Leitura: usos e representações	30
2.3 Ler, interpretar e produção de sentido.....	35
2.4 Leitura: o acontecimento da prática institucionalizada.....	37
2.5 A leitura no Documento Curricular do Território Maranhense	42
CAPÍTULO III – CAMINHOS DA PESQUISA	46
3.1 Objeto da pesquisa: efeito de sentido	46
3.2 A constituição do <i>corpus</i>	47
3.3 Categorias de análise: condições de produção, interdiscurso e memória discursiva.....	49
CAPÍTULO IV – ENTRE RETOMADAS E CONSTITUIÇÃO	52
4.1 Uma prática prescrita: do dizer ao fazer	52
4.2 O Documento Curricular do Território Maranhense: entre ditos e deslises	58
4.3 O Documento Curricular do Território Maranhense: um exercício de retomadas ..	71
4.4 Do documento à realidade: vivências do magistério maranhense	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS	85
REFERÊNCIAS.....	88

UM INÍCIO...

Sempre acreditei no poder da PALAVRA, não por ela ser apenas um elemento da comunicação entre as pessoas, mas por ela ser um fenômeno comunicativo que desencadeia o criar, o recriar, a liberdade e a transformação do indivíduo. A PALAVRA ganha esse sentido em minha experiência de vida como ferramenta de apreensão de uma realidade maranhense que se repete e mostra como um povo forte vai se constituindo em meio às adversidades educacionais, sociais e econômicas. É a partir dessa percepção do que é a palavra que emerge em mim a possibilidade de resistência, capaz de nos transformar em sujeitos capazes de romper com todo e qualquer processo de assujeitamento.

Desde minha infância, acreditei que na escola, além de aprender os conteúdos dos livros, me seria dada a oportunidade de enfrentar dificuldades frente ao cotidiano social no qual me encontrava imersa. Dessa forma, a escola passa a ser o lugar onde as dificuldades parecem ser amenizadas, pois suas ações, de uma forma ou de outra, sempre se encontraram entrelaçadas aos papéis sociais que desenvolvemos na sociedade.

Sou a primeira de quatro filhos de uma mãe solteira, maranhense como tantas que ouvimos ser relatado: quebradeira de coco babaçu, lavradora e empregada doméstica. Estudar nunca foi apenas uma opção, mas uma necessidade. Para muitas famílias, assim como para a minha, a precariedade da vida em sociedade é circundada de muitas privações e vislumbra na escola as possibilidades de transformação onde o acesso ao direito de estudar é um desafio assumido como prioridade para a mudança de vida tão sonhada pelos indivíduos que acreditam na educação.

Em minha carreira estudantil, sempre me impeli a pensar nos desafios que são colocados, por isso é relevante expor, mesmo que sucintamente, minhas experiências motivadoras como aluna na educação básica, na educação superior e como professora para, logo em seguida, discutir sobre minhas práticas e convivências, os objetivos e as hipóteses que culminaram nesta pesquisa.

Rememorar as etapas escolares de minha formação é lembrar a importância dada por minha avó ao ato de ler; ela sempre afirmava que depois que aprendêssemos a ler, tudo seria diferente. As palavras dela colocavam o ato leitor como a salvação para todos os nossos problemas, e o mais impressionante é que eram palavras de uma senhora que não sabia ler, mas que sabia soletrar qualquer palavra. Então, o ato de ler se insere em

meu cotidiano como uma atividade de encontro, um exercício de superação de uma vida desenhada para nos manter à margem, desfavorável à ascensão de classe.

As oportunidades de estudo no Brasil não se diferem apenas em escola pública e escola privada, mas também de região ou cidade. Estudei toda a educação básica na escola pública de ensino do município de Lago do Junco (MA). No início da década de 1980, a cidade ainda contava apenas com apenas 01 escola de ensino fundamental, mas para se ter acesso, na maioria dos casos os laços de parentesco serviam de mecanismo de entrada, a maioria dos alunos era filho ou parente de um professor que trabalhava nessa escola.

Outro fato marcante notar que havia somente quatro crianças negras como eu nessa escola. Fui afortunada por conseguir uma vaga, entre 8 e 9 anos de idade. Por conta do trabalho de minha mãe, passei a morar com a família que trouxe minha avó como “lavadeira de roupas” da família, que já tinha criado uma tia minha como filha. Isso facilitou muita minha permanência na escola, e não precisei acompanhar minha mãe na lavoura ou na quebra de coco babaçu – diferentemente de grande parte de meus colegas que me apelidavam de ‘negra agregada’.

Até os 14 anos, estudei sem precisar trabalhar; esse fato favoreceu meu aprendizado. Tinha contato com muitos livros; a família que me acolheu era a única que tinha uma minibiblioteca em casa, nos moldes descritos por Chartier (2004), em *Leituras e Leitores da França do Antigo Regime*. Era uma sala com prateleiras repleta de livros. Do lado de uma das paredes havia uma variedade de réplicas de quadros como o da Mona Lisa, além de fotografias dos familiares. Havia, ainda, um móvel (trancado à chave) com os livros que as crianças não podiam tocar, muito menos abrir para ler.

Morar longe do convívio com minha mãe, avó e irmãos – durante o período de estudo nas séries iniciais do ensino fundamental – foi uma mudança que favoreceu a ampliação de meu acesso à diversidade de livros, promovendo aprimoramento do ato leitor, muito embora ainda restrito à decodificação e interpretação presa à mensagem que o autor do texto deixava evidente.

Essa experiência contribuiu em muito para que não se apagasse o sonho e o desejo de aprender para melhorar e mudar a minha condição social. Todavia, o período que corresponde à minha adolescência fez surgir modificações em meu comportamento que não se limitavam às mudanças e conflitos físicos e psicológicos oriundos daquele momento vivido: as horas que eu passava na minibiblioteca da casa foram substituídas por atividades da casa, e passei a estudar à noite para poder contribuir com os afazeres domésticos. Trabalhar como complemento de tempo ou renda é uma realidade vivenciada

pelas meninas de famílias carentes das cidades maranhenses que perdura ainda hoje. O ato leitor por mim realizado naquele período passava a ser uma atividade de fuga da realidade ou oportunidade de descanso da lida, com hora preestabelecida e exclusiva para os momentos das provas escolares.

No período que estudei, o ensino médio era curso de Magistério do segundo grau, que habilitava lecionar da antiga primeira à quinta série do ensino fundamental. As aulas de didática – uma das disciplinas que só estudávamos na terceira série do Magistério – foram meu primeiro contato com as teorias do ensino. Paulo Freire foi um dos autores apresentados pela professora para discutir sobre a importância do ato de ler, aguçando o início de uma inquietação acerca do ler o mundo. Vale ressaltar que o segundo grau naquele período se constituía como uma habilitação que carecia de complementação do chamado quarto ano adicional; então, cursei, na cidade de Pedreiras, um dos municípios maranhenses próximos à cidade de minha residência.

O sonho de cursar o ensino superior precisou esperar: como, em 1996, ainda não havia ensino superior em cidades do interior do Maranhão, só dava continuidade aos estudos os filhos de uma elite que possuía condições financeiras para instalar os filhos na capital do Estado, uma realidade distante de muitos maranhenses.

Muito embora protelado o sonho de ingresso no ensino superior, não deixei de estudar, porque, com a formação até então alcançada, emergiu a primeira possibilidade de mudança em minha realidade social, atendendo às necessidades de mão de obra qualificada para o ensino nas escolas da cidade de Lago do Junco. Como essa cidade não dispunha de professores com formação em nível superior, preparava seus estudantes na Escola de Segundo Grau Paulo Sexto para assumir a tarefa da docência nas escolas da rede pública municipal. Tive a oportunidade de realizar o concurso público em 1997, iniciando minha carreira docente no mês de setembro daquele mesmo ano.

Somente em 2003, depois de casada e com um filho, o ingresso no ensino superior se realizou em uma instituição privada de ensino. Foi um percurso repleto de novos obstáculos, conflitos, mas de grande avanço, pois o ensino superior deixou de ser a realização de um sonho, se constituindo em concretização de mais uma etapa de formação em que a visão e a prática de leitura são instrumentos que promovem o fortalecer e o aprimorar da carreira docente.

Como forma de ampliar meu campo de atuação na docência, realizei minha primeira pós-graduação *lato sensu* em docência do ensino superior. Paralelo a esse percurso de formação por mim trilhado, sempre estive a carreira docente deslocando-se

entre as séries/anos de toda a educação básica. Todavia, sempre inquieta por entender a relação da leitura com o mundo para a formação do aluno cidadão crítico, participei dos estudos dos Parâmetros Curriculares Nacionais promovidos sempre nos encontros pedagógicos da escola na qual realizo o exercício da docência até os dias atuais.

É importante ressaltar que meus primeiros cinco anos da carreira docente foram como professora de alunos da educação de jovens e adultos. Depois, assumi uma turma de alfabetização por dois anos em uma escola da zona rural do município de Lago do Junco. Retornei às turmas das séries finais do ensino fundamental a partir de 2013, período transitório em que passei a experienciar o exercício da docência em instituições de ensino superior. Assim, mais uma vez, a leitura, o ato de ler e os processos didático-metodológicos que legitimam a leitura como processo de compreensão do mundo, se fazem presentes no contexto das inquietações sobre como favorecer o aprendizado e vivência concreta da leitura no cotidiano do aluno inserido no processo de ensino.

Naquele momento de minha carreira docente, tive contato com acadêmicos da área de Letras, dando início a leituras na área das teorias linguísticas. No mesmo período, surgiu a possibilidade de participar do programa emergencial criado para permitir a professores em exercício na rede pública de educação básica o acesso à formação superior exigida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o PARFOR, por meio do qual cursei a licenciatura em Ciências Sociais.

Assim, minha carreira docente vem se constituindo lado a lado da carreira formativa. Dentre as experiências docentes que se destaca, rememoro a oportunidade do exercício docente frente ao trabalho de coordenação escolar – tarefa que exige maior conhecimento acerca de teorias relacionadas às discussões emergentes no contexto educativo e dos processos didáticos e metodológicos envolvidos no processo de legitimidade do ensino e aprendizagem apreendido na escola. Com isso, surgiu a realização de uma segunda pós-graduação, agora na área de gestão escolar; formação que corrobora com as inquietações relacionadas à efetiva legitimidade de compreensão dos processos de ensino da leitura a partir da gestão do conhecimento necessário à vida do aluno, capaz de se ver como agente inserido no processo educativo não apenas passivamente, mas ativamente, compreendendo a realidade à qual está inserido.

Nesse contato, a partir da observação do trabalho realizado por outros professores da área de Língua Portuguesa – disciplina que leciono desde o ano de 2017, em uma escola da rede pública de ensino do município de Lago do Junco –, passei a dar maior atenção aos estudos linguísticos e à perspectiva discursiva do ensino de Língua

Portuguesa. Esse foi o marco que concretiza meu contato com o viés teórico da análise do discurso, pois as formações dadas nos encontros de professores de Língua Portuguesa das escolas do referido município são orientadas com base nas novas normativas emergentes no cenário educacional brasileiro.

Pensar a leitura, o ato leitor e as concepções que constituem seus processos e práticas não decorre do acaso, mas da esperança plantada no coração de uma menina que sempre foi motivada a acreditar no poder transformador da educação sistematizada pela escola, que sempre buscou manter viva a curiosidade pela descoberta e compreensão da realidade para nela situar-se e transformar-se. Assim, abrem-se novas portas que apontam novos caminhos para trilhar.

INTRODUÇÃO

As práticas de ensino apreendidas na escola brasileira, desde seus primórdios, situam-se em um cenário conflituoso entre as perspectivas pedagógicas e ideológicas na medida em que o fazer cotidiano da escola passa a ser estruturado a partir de orientações que vão sendo institucionalizadas por documentos governamentais. É importante destacar que esses documentos visam, concomitantemente, ao desenvolvimento intelectual e social, dando ênfase aos usos da linguagem como ferramenta que se constitui em meio à aplicabilidade de estratégias de ensino decorrentes de normativas que norteiam o andamento do trabalho realizado em sala de aula especificamente pelo professor.

Assim, a escola passa a transformar o processo de ensino e de aprendizagem da leitura, legitimando a perspectiva do ensinar mediante a apreensão da realidade enquanto elemento constituinte da formação cidadã de qualidade, tendo como suporte para o processo educativo um documento normativo que orienta o fazer do professor frente à realização do trabalho em sala de aula.

Vale lembrar que a escola, ao se adequar aos documentos governamentais, realiza seu papel a partir do discurso institucionalizado, procurando atender às demandas educacionais de uma realidade social de perspectiva neoliberal em que o ensino e a aprendizagem de leitura – mesmo em uma realidade plural – decorrem de uma premissa homogeneizadora das práticas de linguagem realizadas na escola em específico nas aulas de língua portuguesa para as séries finais do ensino fundamental.

Torna-se, assim, importante discutirmos sobre o ensino e a aprendizagem de leitura nas escolas maranhenses observando o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA). Como documento norteador da prática do professor de Língua Portuguesa, no tocante às práticas de linguagem prescritas, o documento projeta a necessidade de formação do aluno proficiente, visto que lança mão de estratégias que coadunam com as concepções de leitura e de linguagem nas quais saber e fazer são elementos constitutivos de uma formação de qualidade.

Ao definir o tipo de escola, de professor e de aluno, o DCTMA normatiza o papel e as ações de cada um dos componentes responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem, fazendo-nos perceber que as escolhas metodológicas se encontram diretamente relacionadas à perspectiva de um currículo ainda voltado para a preparação do aluno para atuação no mercado de trabalho.

Compreendemos que, pelas diretrizes do DCTMA, o ensino e a aprendizagem de leitura decorrem do funcionamento ideológico pelo qual para estar apto para exercer sua ação no mercado de trabalho, o aluno deve se imbuir dos conhecimentos restritos ao atendimento da demanda social. Nessa medida, no tocante ao ensino de Língua Portuguesa, o DCTMA toma como premissa os resultados de indicadores que mostram a necessidade de ampliação, aprimoramento e melhoria da qualidade de ensino para os maranhenses. Isso porque os indicadores tomam por base o cálculo da proficiência dos alunos em Língua Portuguesa e Matemática publicados periodicamente pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

Essa normatização nos faz observar uma regularidade que visa garantir a manutenção e controle das formas de ensinar e de aprender sustentados por diretrizes atravessadas pelo funcionamento neoliberal. Este, por sua vez, condiciona o ensino e a aprendizagem a partir de capacidades e habilidades relacionadas ao ato leitor e escritor.

Tal observação se dá a partir da tomada da perspectiva teórica e analítica à qual nos filiamos para realização deste trabalho: a Análise do Discurso (AD) de linha francesa. A AD nos apresenta uma forma de estudar a linguagem considerando os aspectos linguístico e histórico, ao mesmo tempo em que leva em consideração a incompletude da língua, a falha e o equívoco enquanto elementos que abrem possibilidades para o deslizamento de sentidos.

Dessa forma, metodologicamente situamos nossas discussões no campo da AD, tendo os estudos de Pêcheux ([1965] 2014; [1975] 2012) como expoentes e basilares para as análises que serão feitas a partir do *corpus* deste trabalho. Com isso, consideramos que esta pesquisa nos possibilita contribuir para os estudos sobre o ensino e a aprendizagem de leitura, na medida em que aborda a relação das concepções de leitura e de linguagem em meio às orientações do DCTMA diretamente relacionadas ao fazer didático metodológico do professor.

A AD é disciplina interpretativa que observa a materialidade linguístico-histórica e propõe a reflexão sobre a linguagem tendo suas bases fundadas no desconforto de não se ajeitar nas evidências e no lugar já-feito, somado aos estudos dos conceitos de Coracini (1995, 2005) e de Geraldi (2005) acerca das concepções clássicas de leitura e concepções linguagem, bem como os conceitos de leitura de Chartier (2004) entre outros autores que coadunem com os pressupostos teóricos da AD francesa.

Ao levarmos em consideração tanto o contexto imediato como o contexto sócio-histórico e ideológico, compreendemos que a constituição dos sentidos é assegurada pela

historicidade – tempo e espaço – que está inserida na medida em que todo enunciado está suscetível de tornar-se outro, deslocando-se de seu sentido para derivar para outro. Assim, norteados pela questão de pesquisa, tomamos enquanto nosso objeto de pesquisa os efeitos de sentido constituídos pelas formações discursivas frente às condições de produção das práticas de linguagem fundadas mediante derivas de concepções de leitura e concepções de linguagem.

Podemos dizer, por conseguinte, que o discurso outro presente na materialidade linguística das práticas de linguagem prescritas no DCTMA se inscreve de modo a constituir o *corpus* desta pesquisa. Na medida em que levamos em conta o funcionamento das formações discursivas e das condições de produção em meio às formulações enunciadas no DCTMA, mobilizaremos a análise de excertos retirados do documento. Não se trata de uma perspectiva de trabalhar o sentido sobre o sentido, mediante o realce indefinido de interpretações, mas de asseverar que esse discurso outro marca no interior desta materialidade a insistência do outro como lei do espaço social como o próprio princípio do real sócio-histórico.

Percebemos assim, que há no DCTMA a busca pela constituição de uma (re)construção de práticas de linguagem atravessadas pela apropriação do já dito, dito de uma outra maneira, por meio da qual os efeitos das concepções de leitura e de linguagem instalados nas metodologias fundantes do fazer docente favorecem mudanças em que tanto a leitura como a produção de textos configuram-se como processos comunicativos mais que socializadores, por objetivarem um leitor escritor proficiente.

Assim, podemos considerar que esse movimento de apropriação constituinte do documento normativo nos favorece o lugar da origem do dito; todavia, sua materialidade na prática docente é desmistificada por possuir traços distintos que operam sobre si de maneiras próprias, pois estas se inserem ideologicamente em meio aos processos educativos que vão sendo constituídos a contento das escolhas metodológicas do professor, fazendo-nos dimensionar nesta pesquisa o seguinte questionamento: *Como as concepções de leitura e de linguagem atravessam as orientações do Documento Curricular do Território Maranhense, constituindo implicações na formação do aluno leitor proficiente?*

Diante deste cenário, delineamos os objetivos desta pesquisa divididos em dois grandes polos. O primeiro é o objetivo geral: investigar como se constituem os efeitos de sentidos das concepções de leitura e das concepções de linguagem no organizador curricular de Língua Portuguesa para as séries finais do ensino fundamental. Constituindo

o segundo polo desta pesquisa, situam-se os objetivos específicos: discutir e problematizar acerca das concepções de leitura e concepções de linguagem que atravessam as prescrições constituintes do que enuncia o DCTMA, em específico no que se refere ao componente curricular de Língua Portuguesa das series finais do ensino fundamental, buscando compreender as discursividades mobilizadas para o ensino e a aprendizagem de leitura; identificar e analisar o impacto das concepções de leitura e de linguagem frente às práticas de linguagem prescritas no eixo leitura do DCTMA; compreender a materialidade da constituição dos sentidos presente nas práticas de linguagem que definem as escolhas metodológicas do professor; reconhecer o uso dos conceitos da AD de linha francês para estabelecer as relações fomentadas pelas categorias de análise interdiscurso e intradiscurso, de modo que elas possam ser elucidadas e mais bem compreendidas por meio do *corpus* proposto para esta pesquisa.

Nessa direção, o primeiro capítulo desta pesquisa prima por nos situar frente aos pressupostos teóricos da AD, além de apresentar alguns saberes próprios dessa área como discurso, formações discursivas, condições de produção, intradiscurso e intradiscurso. Saberes indispensáveis e de suma importância para a compreensão e o desenvolvimento da análise proposta neste trabalho.

No segundo capítulo, buscamos mostrar que o desencadear das formas de uso e de representações da leitura na sociedade fomenta compreendermos mudanças conceituais na implementação do ensino e da aprendizagem depreendidos na escola constituída em meio a resistências. Também discutimos neste capítulo acerca de algumas concepções de leitura e de linguagem que constituem as bases do processo de ensino e de aprendizagem de leitura, na medida em que a mobilização das formações discursivas e das condições de produção que as constituem culminam no trabalho docente que objetiva qualidade educativa capaz de promover a formação do aluno leitor e escritor proficiente.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos, explicitando a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados e a constituição do *corpus*. O quarto capítulo é destinado à realização da análise do *corpus* a partir de uma perspectiva discursiva, levando em consideração nossos objetivos e pergunta de pesquisa formulados. Em seguida, apresentamos nossas considerações finais, retomando nossa pergunta de pesquisa e apresentando as lacunas e encaminhamentos para futuros trabalhos.

CAPÍTULO I – A ANÁLISE DO DISCURSO (AD): ALGUNS CONCEITOS E MUITAS CONTRIBUIÇÕES

Neste capítulo, mesmo que brevemente, promovemos uma discussão sobre Análise do Discurso (AD) de linha francesa como fundamento que nos dá base teórica para esta pesquisa, visto que compreendemos que as palavras produzem derivas de significações de maneira a resultar em tomadas de decisões e abrem possibilidades outras de interpretação e análise.

Com base no viés teórico de Michel Pêcheux (2014 [1965-1975]), o capítulo mobiliza uma discussão sobre essa abordagem que busca compreender como o discurso produzido e circulante em determinado tempo e lugar contribui para a construção dos sentidos, haja visto que seu efeito não é apenas uma forma de expressar pensamentos, mas também um instrumento de construção social e política. A teoria pechetiana propõe que o discurso não é apenas uma representação neutra da realidade, mas sim um objeto de luta simbólica no qual diferentes forças políticas e ideológicas disputam o controle sobre os sentidos e significados.

Nessa direção, por entendermos que o discurso é atravessado por formações ideológicas e estruturas discursivas que afetam a produção e a interpretação dos sentidos, filamo-nos ao aporte teórico da AD na busca por responder ao questionamento proposto nesse estudo. Concebemos que os efeitos de sentido dos discursos revelam as contradições constituídas do jogo discursivo mobilizado pelos elementos do interdiscurso enquanto pré-construído.

Ao analisar as relações entre linguagem e ideologia, Pêcheux (2014) propõe uma perspectiva crítica que permite compreender como o discurso contribui para a construção de identidades sociais, relações de dominação e resistência. Desvelar as formações discursivas, ou seja, os conjuntos de regras e condições que organizam os discursos e determinam sua significação, contribui para a construção de sentidos e para a reprodução das relações que estabelecemos em atendimento às demandas da sociedade.

1.1 Análise do Discurso: conhecendo a teoria

A Análise do Discurso (AD) de linha francesa é uma teoria que prima pela compreensão do real em que a língua se materializa na prática do cotidiano social. Elaborada na década de 1960 tendo como principal expoente Michel Pêcheux, essa teoria

une os fundamentos teóricos da linguística como possibilidade e base sistêmica, o materialismo histórico como base de inscrição da língua na história e a psicanálise como referencial para a noção de sujeito, fazendo convergir lugares do saber.

Para a análise do discurso, o sentido não é uno, singular ou mesmo fechado, haja visto que a linguagem é vivência do real que se constrói e se transforma em meio à vida social. De acordo com Orlandi (2020), as relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Assim, na AD, procura-se compreender a língua fazendo sentido, concebendo a linguagem como elemento constitutivo da mediação decorrente das relações desenvolvidas pelo homem em sua realidade natural e social.

Por não trabalhar com a língua fechada em si, a AD de linha francesa tem como objeto de estudo o discurso, isto é, os efeitos de sentido, a linguagem em funcionamento, diferentemente da corrente de cunho estruturalista de viés saussureano, em que o objeto de estudo é a língua por ela mesma. Diferencia-se também da perspectiva gerativa da teoria chomskyana, que ao buscar um sistema formal que explique a totalidade dos enunciados, dá continuidade ao postulado teórico do estruturalismo, mesmo abordando uma visada inatista que se soma ao linguístico, de forma a realizar o funcionamento do corte entre contrastes culturais e sociais.

Segundo Orlandi (2006), a AD tem seu método e seu objeto próprios que tocam os bordos da linguística, da psicanálise, do marxismo, mas que não se confundem com eles. Trata-se de uma junção conflitante que consolida as bases do emergir de um campo que desautomatiza a forma de percepção da linguagem, pois a AD nasce enquanto um campo que promove o funcionamento de questões no interior dos estudos linguísticos, por fazer funcionar deslocamentos que conflitam em meio aos conceitos de língua e sujeito.

Dessa forma que, a AD considera o homem em sua história, ou seja, em seu cotidiano social levando em consideração as condições de produção da linguagem, haja visto que é a partir desta perspectiva que cada palavra, frase e construção linguística carrega consigo não apenas significados semânticos, mas também nuances culturais e políticas que refletem as relações de poder suscitando o estudo da linguagem enquanto um fenômeno não só em relação ao seu sistema interno, mas também enquanto manifestação social e ideológica.

Assim, a AD trabalha com a linguagem em uso, visto que considera a relação entre linguagem e os processos histórico-sociais, pois a linguagem não é apenas suporte,

nem somente um instrumento de comunicação e transmissão de informações: é um modo de produção social de sentido que considera as condições de produção em que se constituem os efeitos de sentido:

A análise de discurso aponta, pois, para novas maneiras de ler, para outros gestos de leitura, outra escuta, sustentada por dispositivos teóricos e analíticos que nos permitem não apenas nos reconhecermos o que lemos (ou ouvimos) mas que conheçamos o modo como os sentidos estão sendo produzidos e as posições de sujeito se constituindo na relação do simbólico como o político. (ORLANDI, 2006, p. 28)

Orlandi (2006) mostra que, para a AD, não há separação entre a linguagem, o social e o histórico; o que emerge são tensões e contradições no discurso e a tentativa de compreender a historicidade dos sentidos em seus mecanismos de produção, permitindo-nos olhar para a incompletude do sujeito, para a ausência de neutralidade da linguagem e dos sentidos, superando o pensar na linguagem como algo transparente, como se houvesse um sentido único e verdadeiro.

Constituída como disciplina do entremeio, a AD nos faz conceber a linguagem como lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade na medida em que se configura como uma área do conhecimento de cunho interdisciplinar que coloca em evidência o conceito de significação social da linguagem, colocando em movimento contradições, haja visto que essa abordagem teórica destaca como a língua não é apenas um conjunto de palavras e regras gramaticais, mas também um reflexo da história, das ideologias e das relações de poder de uma determinada sociedade.

Nessa medida, a Análise do Discurso institui legítima contribuição para a compreensão da constituição do sentido, visto que ao explicar o funcionamento do sentido dando ênfase à relação língua e história, faz aflorar a percepção de uma exterioridade como elemento constitutivo do sentido. Dito de outro modo, a Análise do Discurso, enfatiza de maneira significativa a intrincada relação entre língua e história ao examinar o discurso como uma forma de expressão social, cultural e política.

Por ser o discurso objeto teórico da AD, não se trabalha a língua fechada em si, ela vai funcionar como base, como lugar material a partir da qual se realizam os processos discursivos. De acordo com Pêcheux (2014), trata-se de pôr em movimento a contradição que atravessa a tendencia formalista-logicista sob as evidências que constituem a sua fachada. Dito de outro modo, ao evocar uma necessária relação entre o dizer e as

condições de produção desse dizer, a AD concebe uma nova forma de ver os processos e as condições de produção da linguagem, mediante a análise da relação que decorre entre língua e sujeitos frente a situações em que o dizer é produzido.

É importante destacar que o discurso, segundo Orlandi (2006), é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/para os sujeitos. Dessa forma, a língua passa a ser entendida na realidade como algo concreto, deixando de ser vista meramente como algo ideologicamente neutro e/ou estável, haja visto que passa a ser vista como lugar em que a ideologia se manifesta concretamente.

De acordo com Pêcheux (2014), é a ideologia que, através do “hábito” e do “uso, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*. Segundo o autor, tal fato, às vezes, decorre por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como um dispositivo de “retomada do jogo”. A linguagem, nesta perspectiva, não serve apenas como instrumento ou elemento de mera comunicação e/ou transmissão de informações, pois evoca o funcionamento decorrente das evidências ideologicamente inscritas e pelas quais “todo mundo sabe”. Assim, vejamos alguns conceitos próprios AD que serão utilizados ao longo deste trabalho.

1.2 Sentido e condições de produção

Segundo Pêcheux (2014), o sentido não é algo estável ou fixo, mas sim um efeito produzido pela linguagem em determinadas condições de produção, ou seja, afetado pelas condições sociais, políticas e ideológicas nas quais um discurso é produzido. Nesta seção, apresentamos uma sucinta discussão acerca desses dois conceitos (sentidos e condições de produção), pois, a partir dos postulados da teoria pechetiana, percebemos que compreensão de um discurso requer a análise das condições de produção e das formas pelas quais o sentido é construído e determinado.

Coadunados com a teoria pechetiana, observamos que as condições de produção são fundamentais para a compreensão do sentido de um discurso. Conforme Pêcheux (2014), o sentido não se engendra em si próprio. Dito de outra forma, o sentido se constitui mediante a posição que se assume frente a visão de mundo marcada enquanto espaço de representações sociais, constitutivo de um complexo de significações não só do signo, pois as palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam.

Vale ressaltar que a evidência do sentido é afetada pelas condições de produção e as interações entre o sujeito e as posições sócio-históricas e as ideológicas. Desta forma, para a AD, uma mesma palavra, expressão ou proposição podem receber sentidos diferentes conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva, isso porque não há um sentido próprio que esteja diretamente vinculado à literalidade.

Assim, compreendemos que a relação entre a língua, a ideologia e o sujeito não decorrem apenas como uma mera transmissão de informações envolvendo alguns elementos da linguagem, pois enquanto objeto sócio-histórico, o discurso ocorre num contexto de construção de sentidos múltiplos. Nessa perspectiva, coadunados com Pêcheux (2014), consideramos que o sentido é produzido como evidência pelo sujeito, haja visto que este é ideologicamente interpelado pela ideologia (aos moldes althusserianos, em que a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas condições reais de existência).

Vale lembrar que a AD possibilita um modo diferente de repensar a língua e o seu funcionamento nos diversos espaços e tempos da história. Assim, as condições de produção se tornam os mecanismos responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, haja visto que estas mantêm uma relação com a linguagem e de constituição dos sentidos.

Envolvidas com o que é da ordem material, do institucional e do mecanismo imaginário, as condições de produção nos permitem perceber que as palavras deslocam sentidos discursivos já estabilizados, possíveis e imagináveis para outros sentidos múltiplos, pois a história está presente na língua. Nessa direção, para a AD, a língua tem autonomia relativa, visto que passa a funcionar como base, como lugar material no qual vão se realizar os processos discursivos. Dessa forma, o saber, o ensino e a aprendizagem apreendidos pela escola se constituem de forma inseparáveis da trama linguística, haja visto que o funcionamento da língua decorre das relações desencadeadas em meio ao real social do qual emerge.

Em concordância com Pêcheux (2014), compreende-se que as condições de produção como sendo a instância verbal da produção do discurso, constituem uma forma de representação específica que evidencia e evoca ao mesmo tempo o contexto histórico social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente frente à interpretação e à constituição do sentido.

Mediante esse funcionamento, as condições de produção consideradas responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso mantêm

com a linguagem uma relação necessária e constituem com ela o sentido do texto. Assim podemos destacar que as coisas-a-saber são deixadas em evidência no Documento Curricular do Território Maranhense (DCTM), pois são tomadas mediante redes de memória que vão dando lugar a filiações identificadoras, e não a aprendizagens por interação.

De acordo com Pêcheux (2014), o objeto da linguística (a própria língua) aparece atravessado por uma divisão discursiva entre dois espaços: o da manipulação de significações estabilizadas, normatizadas por uma higiene pedagógica do pensamento; e o das transformações do sentido. Isso nos leva a refletir acerca da pluralidade da constituição do sentido favorecida pelas orientações prescritas no DCTM.

É a constituição dessa visão plural que marca uma nova forma de ver as interfaces da mudança que se concretiza na escola frente ao ensino e à aprendizagem que nela se realiza, pois, ainda segundo Pêcheux (2014), a constituição do sentido é marcada por uma perspectiva que escapa a qualquer norma estabelecida a priori, de um trabalho do sentido sobre o sentido, tomado no relançar indefinido das interpretações.

1.3 O interdiscurso e o intradiscurso: a interpretação a partir da AD

A teoria da Análise do Discurso pechetiana também propõe a compreensão dos fenômenos discursivos através dos conceitos de interdiscurso e intradiscurso. Sob esse viés, nesta seção discutimos acerca desses conceitos que se constituem como alicerce capaz de contribuir para o alcance dos objetivos propostos nas análises depreendidas neste estudo.

A partir dos conceitos postulados pela AD de viés pechetiano, podemos entender que o interdiscurso se refere às vozes e discursos sociais que são incorporados e citados por um enunciador em seu discurso. Dessa forma, o interdiscurso afeta o discurso do sujeito, revelando as relações de poder e as posições sociais presentes na estrutura discursiva. Por outro lado, o intradiscurso se refere à forma como o discurso é construído internamente, através de suas próprias estruturas e funcionamentos.

Coadunados com as postulações discutidas e ampliadas por Michel Pêcheux (2014), que propõe que a objetividade material reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar, podemos compreender que o autor nos mostra que há um caráter material do sentido consolidado mediante o evocar da constituição da forma-sujeito, visto que em seu processo de constituição o sujeito é afetado pela forma como interpreta e

significa situações cotidianas em meio ao contexto sócio-histórico com o qual se relaciona.

Esse caráter material constitui-se mediante o funcionamento do interdiscurso que determina materialmente dois movimentos: o efeito de encadeamento do pré-construído e o efeito de articulação. O interdiscurso é o “todo complexo com dominante das formações discursivas” (PÊCHEUX, 2014, p. 149). Dito de outro modo, o fato de que algo fala sempre antes em outro lugar e independentemente nos remete à memória do dizer, pois o funcionamento do interdiscurso evoca a memória coletiva constituída socialmente, na medida em que realiza um movimento a partir do qual elucida o conjunto das formações discursivas caracterizando assim o complexo das formações ideológicas:

É a ideologia que, através do “hábito” e do “uso”, está designando, ao mesmo tempo, *o que é e o que deve ser*, e isso, às vezes, por meio de “desvios” linguisticamente marcados entre a constatação e a norma e que funcionam como dispositivo de “retomada do jogo”. É a ideologia que fornece as evidências pelas quais ‘todo mundo sabe’ o que é. (PÊCHEUX, 2014, p. 146, grifos do autor).

Sob essa ótica, percebemos que os elementos pré-construído e articulação explicitados por Pêcheux (2014) mobilizam o funcionamento da ampliação daquilo que podemos entender como o “todo complexo com dominante” – o interdiscurso. Haja visto mediante a mobilização destes dois elementos, o interdiscurso é inscrito no plano da constituição do funcionamento do discurso e autoriza, retoma e favorece as possibilidades de interpretar algo a partir de discursos anteriores.

Já no que diz respeito ao intradiscurso, a AD o considera como sendo o fio do discurso de um sujeito, pois abarca o que é dito agora, antes e depois, isto é, segundo Pêcheux (2014), o intradiscurso é o funcionamento do discurso com relação a si mesmo. Dito de outro modo, o intradiscurso inscreve palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas o que se refere ao que foi dito antes pelo sujeito do discurso, seja no presente ou no passado. O repetível é da ordem de um já-dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, pois, ao enunciar, todo sujeito está afetado pela ideologia, pelas interpretações, pela própria história.

Vale ressaltar que, abordar os conceitos pêchetianos no tocante ao conceito de interdiscurso, remete-se à memória discursiva não como a memória psicológica ou cognitiva configurada enquanto memória individual, mas como memória dos dizeres, dos ditos, dos não ditos, dos sentidos silenciados e/ou apagados sobre um determinado

acontecimento – no caso deste trabalho, refere-se aos efeitos de sentidos que circulam e/ou circularam sobre as concepções de leitura e concepções de linguagem constituintes do ensino e da aprendizagem de leitura na escola maranhense marcados pela realização de práticas de linguagem que primam pela formação do aluno leitor proficiente.

Assim, entendemos o interdiscurso como memória coletiva socialmente constituída, a memória do dizer; em outras palavras, a memória discursiva. Segundo Orlandi (2020), a memória tratada como interdiscurso é definida como aquilo que fala antes, em outro lugar tornando possível todo dizer e que retoma na forma de pré-construído (o já-dito que está na base do dizível). Dessa forma, ao mobilizar o interdiscurso, mobilizamos formulações já-feitas e a serem feitas, na medida em que a memória é da ordem do saber discursivo (ORLANDI, 2020). A memória discursiva é afetada pelo esquecimento no qual funciona a ilusão que permite retomar sentidos preexistentes dando a impressão ao sujeito de que este é a origem do que diz – nomeado na teoria pechetiana como “esquecimento número um”.

Ainda de acordo com Orlandi (2020), todo dizer se encontra na confluência dos dois eixos: o da memória (constituição) e o da atualidade (formulação). Da relação constituída entre estes eixos, podemos compreender que os efeitos discursivos se constituem mediante o processo de interpretação do analista que segue determinado processo de discursividade.

Nessa direção, concordamos com Orlandi (2020) que o que é dito em outro lugar significa para “nossas” palavras. Assim, refletir acerca da garantia da qualidade do ensino e da aprendizagem de leitura na escola maranhense evoca compreender as concepções de leitura e de linguagem constituídas nos documentos oficiais que norteiam o fazer da escola. Vale lembrar que a escola atua ideologicamente através de seu currículo.

Identificar os efeitos de sentidos das palavras e das posições, e observar aquilo que pode e deve ser dito a partir do efeito de sentido que constitui materialidades no documento curricular do território maranhense, coloca-nos em verdadeiro estado de leitura mobilizado pelos conceitos da AD, pois a constituição do leitor proficiente é atravessada social, metodológica e ideologicamente.

CAPÍTULO II – LEITURA: HISTÓRIA, CONCEITOS E CONCEPÇÕES

Entendido como instrumento social capaz de transformar a realidade da sociedade, o ensino e a aprendizagem da leitura sempre se colocam como um desafio para aqueles que buscam compreender os mecanismos e ênfase de seus usos no que se refere ao desenvolvimento do “ato leitor” e expansão da leitura. Assim, no segundo capítulo da pesquisa aqui apresentada, discutimos a partir do que postula Chartier (2004) e outros autores acerca da constituição da leitura enquanto instrumento social usado não apenas no sentido da formação do aluno leitor, mas também como instrumento de uso social que se modificou em atenção às demandas da sociedade e que transforma as formas do leitor de ver no mundo.

Não é nossa pretensão apresentar uma linha histórica dos conceitos de leitura, mas discutir como seus usos e representações atravessam a constituição da compreensão leitora frente aos aspectos culturais, haja visto que, conforme Chartier (2011), o ato leitor se constitui em meio a um conjunto de relações que põem em jogo alguma coisa que ultrapassa a capacidade individual de leitura. A leitura se inscreve na coletividade do ato leitor; é ela que transforma o ver e o fazer não apenas em perspectiva restrita ao individual, pois a leitura assume um posicionamento por meio do qual as situações de leitura variam em atendimento as demandas da sociedade.

Desta forma, nesse capítulo também discutimos alguns conceitos que marcam a evidência de concepções de leitura e concepções de linguagem que vão sendo constituídas teórica e metodologicamente frente ao funcionamento da constituição da leitura como instrumento social usado e representado de forma diversificada na sociedade, independente do momento histórico no qual se insere.

Pensamos nesta perspectiva na materialidade da leitura, depositando atenção às especificidades de suas formas de uso, de representação e de divulgação como elemento que pode ser percebido no perpassar do entremeio histórico que emerge entre concordâncias e deslocamentos conceituais decorrentes da busca por atender às necessidades frente as demandas da sociedade.

2.1 Leitura: a prática leitora

A leitura é uma prática fundamental que desempenha um papel crucial em nossa sociedade. Ela vai além de simplesmente decifrar palavras escritas em uma página, sendo uma forma de interação com o conhecimento, a cultura e a imaginação. A partir desse pressuposto, nesta seção discutimos acerca da teia de significações constituídas em decorrência das transformações dos usos e representações da leitura enquanto prática materializada no cotidiano das sociedades.

Através da leitura, podemos adquirir conhecimentos, expandir nosso vocabulário, aprimorar nossa habilidade de comunicação e desenvolver um pensamento crítico. Além disso, a leitura também pode servir como uma forma de entretenimento, transportando-nos para mundos fictícios, despertando emoções e alimentando nossa criatividade. Por meio da prática leitora, as pessoas podem se conectar com diferentes perspectivas, vivenciar diferentes realidades e ampliar horizontes.

De forma geral, é dada ênfase à leitura como sendo resultado de um conjunto de práticas realizadas de forma sistematizada pela instituição escolar; todavia, para nós, não é suficiente saber que a leitura é prática social capaz de constituir uma formação de qualidade apenas por causa sistematização da escola, visto que ela se constitui em meio à constituição da própria história do desenvolvimento social e intelectual. Assim, concordamos que toda história, quer se diga econômica, social ou religiosa, exige o estudo dos sistemas de representação e dos atos que eles geram (CHARIER, 2004). Desse modo, a leitura é social, visto que leva em conta o entrelaçamento dos fatores que abordam e os requisitos intelectuais e cognitivos, principalmente por se constituir estabelecendo relação com os processos de ensino e de aprendizagem sistematizados na e pela escola.

No decorrer do percurso histórico, a prática da leitura deixa marcas significativas que influenciam mais que a visão de sociedade e de sujeito intelectual social. Podemos destacar que ler é uma forma de inserir-se no meio social, pois lemos com diferentes finalidades em situações diversificadas, visto que a leitura se materializa na história de sua gênese de forma análoga a sua própria vida.

Em sua obra *Leituras e leitores na França do Antigo Regime*, Chartier (2004) evidencia as formas como os leitores realizavam e valorizavam a leitura, além de discutir sobre a ênfase de sua circulação para a transmissão dos conhecimentos (fossem eles de cunho científico ou ficcional), pois a atividade leitora era tida como forma de socialização, lazer e aprendizado; contexto em que o acesso ao impresso redefine o

comportamento e as forma de ler de uma sociedade em que o leitor é ouvinte atento, um decifrador do signo.

Antes mesmo de se pensar a sistematização do ensino e da aprendizagem da leitura, a leitura se inscreve na sociedade como uma prática ligada aos mecanismos de sociabilidade, mesmo sendo uma prática que se distâcia da significação dada ao lido e às possíveis interpretações que se possam fazer a partir da leitura realizada por aqueles que leem para aqueles que não sabem ler.

Ao conceituar práticas sociais, Chartier (2004) afirma que as práticas são criadoras de usos e de representações. Com isso, a leitura se inscreve como prática social por meio da qual o acesso ao impresso impacta as formas tradicionais de uma cultura amplamente oral, gestual e imagética, realizando deslocamentos de sentidos entre o leitor, sua prática leitora e a relação que estabelece com a sociedade à qual se insere:

Na França entre os séculos XVI e XVIII, embora a alfabetização seja ainda apenas minoritária e a palavra e a imagem permaneçam essenciais, o escrito impresso já desempenha um papel de primeira importância na circulação dos modelos culturais. Se muitos não podem ler diretamente, sem mediação, a cultura da maioria é, contudo, profundamente penetrada pelo livro, que impõe suas normas novas, mas que também autoriza usos próprios, livres e autônomos. (CHARTIER, 2004, p. 91).

Consideramos oportuno pontuar que o autor nos apresenta uma realidade social em que a prática de leitura se fortalece com as formas de circulação do texto. Dito de outro modo, na sociedade do Antigo Regime, a prática de leitura se reconfigura com o surgimento do impresso transformando o comportamento leitor a partir do surgimento do livro em um momento social no qual o analfabetismo ainda não se apresenta como uma preocupação para a sociedade da época.

Segundo Chartier (2004), a prática leitora – muito embora concebida como oportunidade de reunião familiar, registro financeiro ou mesmo momento para informar sobre os fatos do cotidiano, além de apresentar os suportes de leitura – deixa em evidência um tipo de leitor ligado a seu papel/função social condicionado pela divisão das classes sociais fortemente presente na sociedade francesa do Antigo Regime.

Compreendemos, a partir dos postulados na obra de Chartier (2004), que o escrito ganha lugar de destaque frente à cultura leitora apreendida pela e na sociedade na medida em que a diversidade de suportes já constituídos se modifica, tornando as formas de representação de usos da leitura cada vez mais condicionadas ao acesso do impresso

enquanto suporte de leitura impulsionador dos hábitos de leitura em detrimento da mera transmissão de informações isoladas, estanques.

Coadunados com Chartier (2004), consideramos que a prática de leitura tem em seu alicerce uma íntima ligação com a prática da escrita, isto é, a prática da leitura é atravessada pela relação íntima com o escrito/impresso, que por muito tempo foi tido como suporte único para a prática da leitura, intensamente usado em uma perspectiva de organização da vida comercial das sociedades. Ainda segundo o autor, a prática da leitura fica marcada na história das sociedades por se deslocar em meio às relações desenvolvidas entre os sujeitos que dela fazem uso.

Chartier (2004) faz referência ao fato de que, durante muito tempo, uma oposição colocou em forte contraste as formas orais e gestuais da prática de leitura entre os indivíduos de uma determinada sociedade, explicitando que uma sociedade de cultura tradicional ou folclórica é marcada pelo aspecto inovador e progressista do escrito manuscrito e depois impresso.

Práticas de leitura que desenvolvem o ler, o reler, o memorizar que resulta no saber de cor (decorado) são utilizadas em todas as sociedades como forma de realizar o exercício de comunicação necessário, mediante as quais é evocado um efeito que irrompe uma mudança significativa no comportamento leitor, seja para o deleite ou para estabelecimento de regras sociais e econômicas existentes na sociedade:

Pelas sociabilidades diversas da leitura em voz alta, existem nas sociedades antigas uma cultura do escrito mesmo entre aqueles que não sabem nem produzir nem ler um texto. Compreendê-las significa não considerar que o acesso ao texto escrito é sempre e em toda parte uma leitura individual, silenciosa, solitária que supõe necessariamente a alfabetização. (CHARTIER, 2004, p. 11).

Em concordância com Chartier (2003), compreende-se que as representações da prática de leitura se desenvolvem na sociedade a partir das vivências estabelecidas pelas formas das representações sociais que nela se desenvolvem. Dessa forma, seguindo Chartier (2004), compreendemos que a prática de leitura entre textos e gestos, entre o impresso e a fala, marca uma sociedade que cresce intelectual, social e economicamente, visto que com o impresso o surgimento do livro influencia as relações também ligadas ao lucro que emergem na sociedade.

Chartier (2004) não elabora um saber cronológico do aparecimento da prática leitora; todavia, mostra-nos que a prática de leitura (seja pelo prazer de ouvir o outro ou

pela curiosidade nata do homem) se constitui nas relações apreendidas entre os sujeitos socialmente constituídos. Para Chartier (2004), a leitura não se separa de outros gestos culturais e se constitui como prática socializadora, já que é presença marcadamente importante não só para os ditos alfabetizados ou para os que possuem acesso ao impresso. A prática de leitura atravessa as formas de descrever as estruturas de uma sociedade em seus aspectos normativos, religiosos e econômicos, colocando em evidência a necessidade do sujeito na busca pela leitura.

Somos conduzidos a considerar que a prática de leitura é atravessada por uma diversidade cultural e social que faz uso de suportes que modificam a forma de ser e de fazer do sujeito leitor, na medida em que Chartier (2004) descreve os usos da leitura e a ênfase do impresso na sociedade francesa do Antigo Regime enquanto elementos que superam a dicotomia comunicar/informar.

As representações da prática de leitura se diferem, e, também conflitam na sociedade como decorrentes das formas de uso do que é lido e escrito (CHARTIER, 2004). Em concordância com o autor, podemos observar que os modos de ler e o processo pela qual os leitores constituem seu momento de leitura favorecem mudanças de hábitos e costumes marcadamente atravessados ideologicamente.

Dito de outro modo, observamos que o sentido da prática leitora nasce com foco em uma leitura não obrigatória, mas se constitui atravessado por elementos de perspectiva organizacional e/ou regulatórias. Como exemplo, destacamos o domínio do clero sobre a produção do manuscrito, em que a capacidade de ler encontrava-se restrita ao clero, que exercia forte influência sobre a política, sobre a economia, sobre os bens culturais e sobre a difusão do conhecimento.

Toda e qualquer prática de leitura assume seu sentido fixando suas formas de uso no cotidiano social, a partir das experiências vivenciadas pelo leitor diretamente afetado pela leitura realizada, seja em uma perspectiva mais restrita (na qual o ato de ler tem como finalidade deleite individual ou fixar conceitos e informações na memória para instrução e/ou comunicação), ou mesmo em uma perspectiva que abraça o ato de ler enquanto possibilidades múltiplas de leitura e releitura que superam as amarras ideológicas do ato leitor.

Segundo Chartier (2004), é a diferença entre as maneiras de ler urbana e camponesa marcam a identificação das formas de uso e representação de uma prática leitora desencadeada frente à circulação do impresso. Essa circulação dá ênfase à cultura

da produção de textos – grosso modo, fabricação, resultante em apropriação de livros e conhecimentos diversificados.

Por esse viés, a prática de leitura se inscreve como ato de ler capaz de constituir uma consciência leitora favorecendo o fortalecimento de hábitos, costumes e ações, além de se constituir como mecanismo de aquisição para novos conhecimentos. Desse modo, o texto como suporte de leitura abre possibilidades de acesso diversificado que colabora não apenas para a comunicação ou informação do sujeito leitor, mas também para a eficácia da leitura frente aos diversos contextos constituindo construção e transformação social do conhecimento.

2.2 Leitura: usos e representações

Nesta seção, apresentamos uma discussão contextualizando a leitura seus usos e representações a partir da premissa de que, ao ser contemplada com ênfase no desenvolvimento pessoal diante do contexto social, a leitura promove o aprendizado contínuo e oferece a oportunidade de explorar diferentes campos de conhecimento, desde a literatura até as ciências e a história. Além disso, a leitura desenvolve habilidades de pensamento crítico e análise, permitindo que os leitores avaliem e interpretem informações de maneira objetiva e informada, estabelecendo formas diversas de comunicação e diálogo.

Os usos e representações da leitura permitem que os leitores se conectem emocionalmente com personagens e situações que podem ser diferentes de suas próprias vivências. Isso promove a empatia e a compreensão mútua, contribuindo para um mundo mais inclusivo e diversificado. Além disso, a leitura é uma ferramenta poderosa que abre portas para novas possibilidades e enriquece a vida das pessoas de várias maneiras.

Com a implementação do DCTMA (fundado a partir dos preceitos teóricos da BNCC), a leitura e o ato leitor são vistos pelos responsáveis do processo de ensino e de aprendizagem de forma a contemplar uma nova perspectiva de formação do aluno leitor. A leitura passa a ser uma prática que visa mais que identificar a ideia central deixada pelo autor em um dado texto – colocando em cheque a interpretação decodificadora, centrada na descoberta do sentido do texto a partir identificação de pistas do autor.

A leitura é uma prática disseminada de formas diversas, sempre se relacionando às formas de representação da vida cotidiana dos indivíduos, transformando-se assim em uma prática social complexa decorrente de suas diversas finalidades e/ou usos. Vale

ressaltar que a leitura, em seus primórdios, era vista somente como um meio de transmitir ou receber uma mensagem. Com o decorrer do tempo, os conceitos de leitura se modificaram, em especial quando passamos a pensar o papel do leitor. Tais mudanças decorrem das diferentes representações do ato leitor responsáveis por fazer surgir práticas diversas de leitura, pressupondo deslocamentos constituídos a partir das formas de representação da leitura, ressignificando conceitos que transformam a relação do leitor e do objeto de leitura, por muito tempo desvinculados do sentido.

Conforme Chartier (2004), o ato de leitura não pode, de maneira alguma, ser anulado no próprio texto, nem os comportamentos vividos nas interdições e nos preceitos que pretendem regulamentá-lo. Em concordância com o autor, consideramos que a leitura não se restringe ao mero ato de ler: ela é ação, é construção transformadora que aguça a busca por conhecimento em um movimento de construção do sentido a partir dos efeitos que projeta na e para a vida do leitor. Assim, consideramos que pensar a leitura significa ver como o leitor constitui suas formas de representação da prática leitora, e como estas constituem uma compreensão do meio ao qual o leitor insere suas formas de representar tal prática que se constitui em meio a ideologias que restringem a uma transparência ilusória de visão de mundo.

É a partir das representações da leitura e de seus usos em meio à sociedade, que emerge a busca pelo sentido daquilo que foi lido, seja na forma oral ou mesmo escrita do texto, pois se inscrevem enquanto categorias que permitem levar em conta o extralinguístico. Dito de outra forma, um conjunto de regras que são imanentes a uma prática e a definem em sua especificidade (FOUCAULT, 2008, p. 52). Desta forma, leitura e escrita se encontram e caminham juntas, favorecendo a construção de um conhecimento histórico e social.

Em concordância com Chartier (2004), vemos que as representações da leitura se deslocam de uma prática oral, individual ou coletiva, familiar ou religiosa, em decorrência da circulação do impresso, do livro, um produto cultural que promove e facilita o acesso à leitura. Ao fazer referência ao livro como mecanismo de circulação da leitura, o autor valoriza o escrito na forma do texto, rompendo com várias práticas do impresso. O texto passa a ter ênfase nos processos de divulgação e expansão da leitura em meio a sociedade, todavia, ainda sem prender-se à necessidade de busca ou compreensão do sentido do objeto lido.

Na sociedade, a leitura exerceu e exerce várias funções: informar, comunicar, instruir, e na atualidade é usada como elemento indispensável para a formação do aluno.

O que nos remete lembrar que, na escola, a leitura, por muito tempo, assumiu a perspectiva de que o sentido seria identificado, comunicado, transmitido ao aluno que decodifica a mensagem para captar o sentido, interpretar o texto, assumindo a leitura enquanto ato comunicativo. Perspectiva em que a leitura é tida como instrumento de transmissão de informações do autor para o leitor.

Vale ressaltar, segundo Barzotto (2016, p. 114), que a leitura pode possibilitar o conhecimento de outra cultura; conhecimento este que tem a possibilidade de se agregar ao conhecimento prévio a respeito da cultura de quem lê. Neste contexto, a leitura passa a ser vista como o espaço de construção e reconstrução a partir do qual emergem contribuições não apenas para a aquisição de conhecimentos, mas também para a interpretação e compreensão da realidade explicitada em um texto durante a realização do ato de leitura que contempla o domínio da escrita, a dinamicidade do raciocínio e a assimilação dos conhecimentos, além de promover a ampliação do vocabulário.

No Documento Curricular do Território Maranhense, a leitura não é vista apenas como decodificação de signos (MARANHÃO, 2019), a leitura é reconhecida como uma atividade complexa, social, interativa, cognitiva e discursiva que, enquanto prática de linguagem, deve envolver diretamente as formas de uso e de representação da linguagem na sociedade:

Como garantia desta proposta, a BNCC define como eixos, para o componente, as práticas de linguagens: leitura/escuta, produção, oralidade e análise linguística/semiótica. No primeiro eixo, o ensino de leitura deve promover a interação entre os sujeitos, a partir da diversidade dos gêneros textuais constituídos não apenas pela língua oral e escrita, mas também aqueles nos quais a língua está integrada a outros recursos como imagens estáticas ou em movimento, som, cores etc., que circulem em todas as esferas sociais e abranjam conteúdos de interesse internacional, nacional, regional, bem como as produções de autores locais. (MARANHÃO, 2019, p. 89).

A partir dessa ótica, é pertinente observamos que há um vínculo contraditório (PECHÊUX, 2014, p. 132). Dito de outro modo, a leitura constitui uma forma de ver o mundo não por estar presa ao texto, mas por estar atrelada à tecitura do contexto social (que é histórico e ideológico) no qual o ato de ler é atravessado por implicações decorrentes das experiências pessoais de cada um, constituídos a partir das referências que se constroem a partir do diálogo com o outro. Pois é importante reconhecer que nem todo aluno da escola maranhense terá experiências pessoais diretamente relacionadas ao contexto social e histórico da região da mesma forma, haja visto que estes alunos são

resultado de um processo educativo plural e diversificado que se inscreve em meio uma diversidade social acentuada.

Dessa forma, compreende-se a leitura em sua natureza individual por significar um processo pessoal e particular de processamento dos sentidos, marcada enquanto uma experiência interpessoal e, ao mesmo tempo, dialógica, porque os sentidos não se encontram no texto, exclusivamente, ou no leitor, exclusivamente, pelo contrário, os sentidos situam-se no entremeio texto e leitor. Assim, pressupor que todos os estudantes compartilham uma visão idêntica do mundo e da leitura por se inscreverem em uma mesma escola, não promove a garantia de que estes interpretem produzindo ao mesmo tempo efeitos de sentido homogêneos, isto é, que realizem a interpretação de uma leitura realizada em sala de aula da mesma forma e ao mesmo tempo.

Todavia, vale lembrar que mediante o que enuncia o DCTMA, ao levar em consideração uma generalidade homogeneizadora de atividades de práticas de linguagem, postulando a necessidade de promover a interação enquanto capacidade primeira que favorece o desenvolvimento da capacidade de interagir a partir do ato leitor, é favorecido na escola a realização do ato leitor configurado em certos casos, como forma de limitar a compreensão de um texto lido, restringindo a constituição da produção do sentido voltada a realização de atividades moldadas por práticas de linguagem implementadas enquanto estratégias configuradas como elemento metodológico que se apresenta de forma objetiva e transparente.

Sabemos que cada aluno possui suas próprias vivências e perspectivas, sobe essa perspectiva, uma abordagem da leitura centrada exclusivamente na competência e habilidade para favorecer a proficiência leitora dos alunos das séries finais do ensino fundamental apresenta sérias limitações que merecem críticas. Em primeiro lugar, ao enfatizar somente a capacidade técnica de decodificação e compreensão textual a abordagem metodológica se reduz a encarar a leitura como uma tarefa a ser cumprida em vez de um momento de constituição e produção de sentidos frente o efeito de descoberta e busca pelo aprendizado.

Sob essa ótica, a motivação inerente a realização da leitura passa a afetar negativamente o desenvolvimento de hábitos de leitura ao longo da vida. Podemos considera em segundo lugar que o foco no alcance de resultados mensuráveis para atingir a meta proposta pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), vem favorecendo nas escolas maranhenses a realização de práticas de ensino voltadas apenas para a memorização e preparação para avaliações padronizadas,

em detrimento de um processo de ensino e de aprendizagem verdadeiramente abrangente e centrada no desenvolvimento cognitivo, criativo e crítico dos alunos.

No DCTMA, as formas de representação da prática da leitura adotam a terminologia de prática de linguagem e constitui a leitura também como estratégia de circulação da leitura a partir da prescrição de uma diversidade de tipos de textos, gêneros textuais a serem lidos. Defrontamo-nos com uma representação da prática da leitura com foco na competência e na habilidade que favorecerá a proficiência leitora enunciada no documento a partir de performativos – como estabelecer relações, fazer apreciar, utilizar, identificar, refletir, analisar entre outros verbos performativos prescritos no organizador curricular do DCTMA.

Por esse viés, é importante também observarmos que a abordagem centrada apenas na competência pode desconsiderar as necessidades individuais dos alunos. Cada um dos alunos tem ritmos e estilos de aprendizado diferentes, e a leitura é uma habilidade complexa que envolve aspectos cognitivos, emocionais e sociais. Transformar cada um desses aspectos em meros momentos de interação que se realizam mediante a realização de práticas de linguagem, se constituem enquanto nuances que podem resultar em lacunas no desenvolvimento tanto do processo de ensino como de aprendizagem dos alunos.

A natureza coletiva da leitura se evidencia nos diversos e diferentes suportes de leitura apresentados (seja pelo impresso, ou audiovisual entre outros) decorrentes das especificidades das práticas sociais nas quais se realiza. Na escola, por exemplo, lançamos mão das estratégias de leitura de textos jornalísticos, mostrando a realidade de fatos que se aproximam da realidade do aluno, visando elucidar fatos e promover a interpretação resultante na compreensão e/ou produção de textos, buscando apresentar não o transparente, mas a opacidade constituinte dos sentidos do texto.

Sabemos que a leitura tem o poder de transcender fronteiras geográficas e temporais, permitindo que os leitores acessem aprendizagens que resultem em uma formação significativa para sua vida. Nessa direção, a ênfase exclusiva na proficiência leitora recai no equívoco do interpretar dos fazeres docentes voltados ao mero dever e/ou obrigação por depreender uma abordagem excessivamente padronizada e instrumental.

A leitura se configura como atividade prática de produção do sentido pelo leitor convergindo seu foco marcado por seus usos e representações no cotidiano do aluno desencadeando o uso da leitura como ferramenta que evoca a legitimidade do real. Nessa direção, se inscreve a existência de um movimento que leva em consideração o fato de

que toda e qualquer atividade de leitura é marcado por interesses teóricos e ideologicamente.

Decorrente dessa compreensão de leitura como processo de constituição e produção de sentido, atualmente a escola vem colocando a prática de leitura como uma atividade de práticas que representam o uso da língua em funcionamento como elemento essencial para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem; não apenas nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa, foco de nosso interesse, mas se estende aos demais componentes do DCTMA.

2.3 Ler, interpretar e produção de sentido

Ler, interpretar e produzir sentido são processos intrinsecamente relacionados à constituição dos conhecimentos intelectuais, culturais e sociais. Dessa forma, nesta seção discutimos acerca da mobilização que marca essas categorias como acontecimento, decorrente das ações filiadas a um determinado postulado teórico ou prática que mobiliza posições e/ou tomadas de decisão frente às demandas da sociedade em detrimento do ato de decodificar símbolos escritos, transformando-os em significados.

Podemos perceber que os estudos da Linguística são marcados por uma diversidade de discussões e retomadas acerca da compreensão de seu objeto. A partir desta premissa, podemos considerar o enunciado – elemento presente na linguagem, seja ela oral ou escrita – está diretamente relacionado às especificidades de inserção do discurso no cotidiano do ato de ler de forma significativa. Dessa forma, podemos considerar que o enunciado possui uma realidade, visto que cada enunciado evidencia em sua enunciação as marcas de pessoa, tempo e espaço; muito embora não consideremos que o enunciado seja o resultado da mera soma das supracitadas marcas. Conforme afirma Foucault (2008, p. 90):

À primeira vista, o enunciado aparece como um elemento último, indecomponível, suscetível de ser isolado em si mesmo e capaz de entrar em um jogo de relações com outros elementos semelhantes a ele; como um ponto sem superfície, mas que pode ser demarcado em planos de repartição e em formas específicas de grupamentos; como um grão que aparece na superfície de um tecido de que é o elemento constituinte; como um átomo do discurso.

Partindo dessa premissa, vemo-nos inseridos em um contexto no qual a tradição do ensino da prática de leitura é/deve ser pensada para atender às demandas de civilidade. Neste sentido, ler é uma atividade cultural que se constitui construindo as pontes

necessárias entre o conhecimento e o desenvolvimento deste como forma de construção social, sendo imprescindível favorecer sua circulação na sociedade. Seguindo esse viés, consideramos que as formas de efetivar a representação do ato de ler são constituintes da estrutura social e que essa estrutura, por ser sistematizada ideologicamente, tem definido o como e o quando se realizam o ato de ler nas sociedades.

Por isso, legitimar a circulação sistematizada do ato de ler é o papel da escola, por ser a instituição social responsável pelos processos educativos desenvolvidos em todas as sociedades ditas civilizadas. A civilidade é pensada como algo que se ensina e se aprende (CHARTIER, 2004, p. 51). Neste sentido, ler deixa de ser um ato que constitui apenas o artefato social para momentos de reuniões entre amigos, instrumento de lazer e entretenimento ou mecanismo burocrático de uma instituição social. Ler é produzir sentido a partir das evidências de seus efeitos produzidos frente o ato leitor.

Filiamo-nos ao conceito freiriano, que defende o ato de ler como ato libertador. Ler, a partir desse pressuposto, suscita o desenvolvimento da habilidade que apresenta proficiência leitora e escritora como cerne das condições de desenvolver cognitiva e intelectualmente, sendo capaz de desempenhar a contento o papel esperado ao aluno na sociedade na qual se encontra inserido.

Ler é tomar uma posição de empreendimento do desenvolvimento científico, intelectual e social na medida em que a leitura não se esgota a partir do momento em que se realiza o ato de ler; permite não apenas a ampliação e o aprimoramento vocabular,, mas também a interpretação e a compreensão do real que constitui o mundo. Consideramos, diante desse viés, o ato de ler como elemento que impulsiona e estimula o processo formador de sujeitos sociais, mediante a caminhada de apropriação do saber.

O interpretar, nessa medida, favorece ao leitor colocar-se em posição de resistência, na medida em que a leitura convoca o leitor a fazer uso e representar a linguagem inscrita como o caminho para a construção do conhecimento que transforma o fazer, o ser e o compreender-se na sociedade. Leva-se em consideração que a leitura de um texto independe do gênero ou suporte, por isso nos deparamos com uma rede de filiações de sentidos que se constituem e produzem ao mesmo tempo.

Interpretar uma leitura requer inscrever o funcionamento da linguagem em uma perspectiva discursiva, ou seja, compreender que o sentido não está nas palavras por elas mesmas, mas está aquém e além delas (ORLANDI, 2020). Podemos considerar, sob esse viés, que a constituição do sentido é decorrente de elementos materializados em meio às relações estabelecidas entre a realidade na qual se inscreve uma determinada palavra, não

apenas mediante o efeito de descoberta, mas levando em consideração a opacidade de sua inscrição em um determinado contexto.

Concordamos, desta forma, que o ato de ler é objeto de aprendizagem frente ao desenvolvimento da sociedade, e o sendo, relaciona-se com a realidade dos alunos enquanto sujeitos que leem além dos textos. Isso se dá mediante o funcionamento do ensino e da aprendizagem da leitura, por meio do qual o aluno compreende como o papel social se constitui enquanto resultado de processos interativos decorrentes das práticas de linguagem desenvolvidas nas aulas apreendidas na escola em atendimento à demanda da sociedade.

2.4 Leitura: o acontecimento da prática institucionalizada

Nesta seção, discutimos acerca das diversidades teóricas abordadas pelas concepções de linguagem que materializam a leitura enquanto prática que favorece ao aluno acesso a diferentes formas de conhecimento, ampliando seu repertório cultural e desenvolvendo habilidades essenciais para a sua formação do leitor proficiente. Sob essa ótica, observamos a constituição da prática como acontecimento institucionalizado, pois a prática da leitura na escola favorece a criação de ambientes propícios para o incentivo à leitura, disponibilizando, por exemplo, bibliotecas bem estruturadas, sistematizando processos criativos que exigem não apenas conhecimento linguístico, mas também capacidade de análise, síntese e adaptação aos diferentes contextos de comunicação.

Acreditamos ser pertinente, neste momento, abordarmos a constituição da prática de leitura enquanto um acontecimento, visto que por meio deste podemos perceber a relação entre o discurso, sua exterioridade e suas condições de produção. A leitura também é valorizada na esfera profissional, pois constitui habilidades de leitura eficazes necessárias para pesquisas, análises de dados, interpretação de documentos e comunicação efetiva. Dito de outro modo, a prática leitora desempenha um papel central em nossa sociedade, permeando os campos da educação e da cultura como um acontecimento que atravessa o cotidiano dos envolvidos no ato de leitura.

Pensar o ensino de leitura e de escrita na escola tem estimulado uma diversidade de reflexões em que teoria e prática são analisadas na perspectiva de ressignificação do fazer educativo sistematizado. Isso se dá pelo fato de a atividade de leitura, enquanto atividade social, ser considerada na atualidade como processo que constitui a formação do aluno enquanto elemento capaz de promover – para além da aquisição de informações

e/ou conhecimentos, elementos indispensáveis tanto para o desenvolvimento intelectual, como social do aluno.

Presente nas mais diversas formas, usos e representação, a prática leitora inscreve o atravessar de teorias e concepções de linguagem que fundam as bases do fazer do professor no cotidiano de suas escolhas didáticas e metodológicas mediante o processo de ensino e de aprendizagem sistematizado. Enquanto instrumento de desenvolvimento cognitivo e social, de um ponto de vista teórico e prático, o trabalho do professor assume o primado da busca por dar sentido aos usos da leitura a partir da legitimação de sua ação no cotidiano da sala de aula. Com isso, dá ênfase à urgência, por se compreender que o ato de leitura frente à diversidade de suportes colocados ala alcance do aluno constituem sua formação cognitiva e social, respeitando o momento histórico ao qual se inserem a escola e o aluno.

Consideramos que a leitura se inscreve em meio à constituição não só da aquisição de informações ou comunicação entre sujeitos, mas também de conhecimentos materializados, produzindo sentidos que se projetam a partir do real, isto é, da realidade social de onde emerge o saber e/ou conhecimento. Por isso, compreendemos que o ensino e a aprendizagem da leitura não se restringem apenas à ordem das coisas a saber formalizadas pela escola, que torna o ato leitor uma ação rigorosa com lugar e hora definidos.

O ensino e a aprendizagem mobilizados na escola brasileira, entre os anos de 2016 e 2019, discutem, elaboram e redefinem as bases que fundamentam todo o processo de ensino e de aprendizagem da leitura depreendidos nas escolas do país, ampliando ainda mais o papel do componente curricular de Língua Portuguesa. Isso porque, desde a década de 1990, discute-se sobre assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da educação básica nos documentos que antecedem a BNCC e o DCTMA. Ressalta-se que essas aprendizagens essenciais remetem à urgência do ler para fomentar o crescimento dos baixos índices de analfabetismo entre os brasileiros, haja visto que faz uso do Sistema de Avaliação da Educação Básica para medir, com escalas de proficiência, o nível dos conhecimentos e habilidades dos alunos.

Embasados a partir do exposto, podemos considerar um deslocamento situado sob a dispersão do aparato ideológico e as noções mais elementares do conceito de leitura, na medida em que ela vai se realizar entre os fazeres da escola e do professor como gesto individual, que impele o aluno em sujeito de seu aprendizado e como gesto coletivo que projeta não só socialização de saberes. Esse viés exige nossa atenção para o fato de que o

fazer da escola possui suas bases teóricas organizadas por um currículo ideológica e socialmente construído – o que vale ressaltar que, ao pensarmos em currículo, nos inscrevemos em uma realidade teórica atravessada por ideologias conceituais e políticas.

Segundo Silva (1999), quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextrincavelmente, centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que tratamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. As adjetivações do autor postulam a necessidade de mobilização do real para que possamos inscrever o ensino e a aprendizagem enquanto verdade que se constitui em meio outras verdades. Mobilizar o real é evocar o conflito entre a teoria em que se assenta o currículo e a prática constituída a partir das impressões/interpretação do professor.

Temos, assim, duas possibilidades de realização do ensino e da aprendizagem de leitura nas aulas de Língua Portuguesa das escolas maranhenses: a primeira refere-se à possibilidade do ensino e da aprendizagem de leitura voltada para os interesses de uma educação neoliberal que modela o aluno para que este atenda às necessidades do mercado de trabalho, treinando-o para agir a partir do funcionamento de suas capacidades e habilidades fixadas na e pela escola de forma estanque; a segunda possibilidade é marcada pela transparência das formas de ler o mundo a partir do prescrito nos documentos oficiais em suas formas de definir práticas de linguagem como estratégias para constituição dos modos de interpretar a leitura realizada pelo aluno em todas as áreas do conhecimento.

O conflito constituído entre teoria e prática que atravessa o fazer didático e metodológico da escola e do professor inscreve as evidências do real na língua e na história, materializando-se em meio à necessidade do ensino e da aprendizagem da leitura que projete a constituição do sentido a partir de seus efeitos no cotidiano da escola, do professor e do aluno. Assim, conhecer as concepções de leitura que se fazem presentes nas bases do fazer metodológico do professor nos inscreve em posturas teóricas que se diferenciam em relação aos processos constituintes do ato de ler – que a nosso ver sempre funcionaram e funcionam na perspectiva de atender às demandas sociais emergentes do processo de ensino e aprendizagem instaurado social e historicamente.

Por esse viés, coadunados com Coracini (1995), podemos dar maior destaque a três concepções de leitura: a primeira é a concepção decodificadora, que considera que o sentido está no texto; a segunda é a concepção de leitura intermediária, decorrente da interação leitor-autor, na qual a constituição do sentido é mediada pelo texto; a terceira é

a concepção de leitura enquanto processo discursivo que insere os sujeitos produtores de sentidos (o autor e o leitor).

Sob essa ótica, Coracini (1995) define a primeira postura teórica como decodificadora na medida em que esta considera que o sentido está no texto, sendo esta proveniente de uma visão estruturalista, na qual o processo de leitura é realizado através da decodificação, sendo primado a descoberta do sentido por meio do decifrar o texto em que o sentido já está lá, dado, fixado. Segundo a autora, esta é uma visão mecanicista da linguagem, que ao desenvolver a atividade de leitura enfatizando a descoberta do sentido, legitima no cotidiano da sala de aula o estabelecimento da hipótese *bottom-up* ou ascendente, que postula o texto enquanto ponto de partida para a apreensão do sentido. Dessa forma, a leitura seria decodificação, pois a partir do reconhecimento de itens linguísticos que atendem à norma padrão, o sentido estaria contido no texto, a atividade de leitura estaria diretamente colocada na dependência da forma da língua.

Nessa concepção, o texto contém tudo, não só a informação, mas o sentido, assumindo a concepção de linguagem como meio de comunicação, onde o locutor da mensagem a transmite mediante codificação e envia-a ao receptor, que por sua vez a recebe, decodifica e converte novamente em a mensagem.

Compreendemos que tal concepção concebe a linguagem como mero instrumento de informação e/ou comunicação em que a leitura tem como objetivo expressar exatamente o que está escrito. O ensino nas aulas de Língua Portuguesa segue o que é definido pela gramática tradicional; assim, o aluno leitor é visto pelo professor como um receptáculo que realiza sua leitura a partir da pronúncia exata da palavra decodificada, mediante o decifrar das unidades menores (no caso, as letras e sílabas) para as partes mais amplas (palavras, textos) – concepção de leitura mais tradicional, ainda muito encontrada na prática da sala de aula.

A exemplo do exposto, podemos destacar que, na escola, uma prática muito realizada é a distribuição de trechos recortados do texto para que os alunos recitem a sequência de frases atentos à decodificação de cada palavra nele contido. Tal prática é descrita no planejamento da aula como “estratégias” adotadas pelo professor que organiza os alunos colocando-os para realizar o ato de ler na sala de aula decifrando as palavras, descobrindo os sentidos delas, privilegiando apenas o caráter formal e estrutural da língua em detrimento do processo de interpretação para além do caráter superficial do texto.

Como segunda concepção de leitura, Coracini (1995) destaca a concepção por ela considerada como intermediária, visto que esta se inscreve na perspectiva descendente que

coloca o ato de ler enquanto processo psicolinguístico, através do qual o aluno realiza a leitura relacionando a informação contida no texto com seus conhecimentos prévios a partir da constituição de esquemas. O aluno não é mais tido como passivo que apenas decodifica: ele assume um papel mais ativo durante a leitura, percorrendo as “marcas” deixadas pelo autor, as “pistas” que favorecem sua interpretação, intervindo na construção do sentido. A leitura é um processo que estabelece a interação leitor-autor mediatizados pelo texto.

Conforme Coracini (1995), a concepção de linguagem interacionista é um “prolongamento da visão tradicional ascendente” (CORACINI, 1995, p. 15): apesar das contribuições trazidas pelo leitor, a perspectiva é ainda a de que o texto vai autorizar as leituras possíveis, ou seja, há um número limitado de possibilidades de leitura para um texto na medida em que este é predefinido institucionalmente, assumindo uma postura autoritária no que se refere ao desencadear da interpretação a ser elaborada pelo aluno.

A concepção interacionista mobiliza o ensino e a aprendizagem da leitura na escola mediante a perspectiva de que o aluno, ao participar da atividade leitora, usa a língua não só para decodificar e exteriorizar um pensamento, mas também para participar da produção do sentido depreendidos durante o ato leitor. Vale ressaltar que nessa concepção a constituição do sentido se dá através das marcas deixadas pelo autor, relacionando-as com os conhecimentos prévios, socialmente adquiridos do leitor.

Por sua vez, a terceira concepção de leitura postulada por Coracini (1995) é fundada no aporte teórico dos estudos linguísticos ancorados na Análise de Discurso e na desconstrução, refletindo o momento histórico-social em que o aluno está inserido a partir da leitura realizada por este. É na sustentação deste viés que se compreende que a constituição do sentido não pode ser controlada, pois seus efeitos partem de derivas decorrentes das condições de produção em que se inscrevem o leitor, o autor e o texto.

Com isso, a leitura é mais que aquisição e decodificação do saber, pois está diretamente relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem que decorre dos usos da linguagem frente as diversas formas de aprender depreendidos no cotidiano das salas de aula. Os alunos, enquanto sujeitos, leem além dos textos, nas entrelinhas, se constituindo enquanto resultado decorrentes das práticas de linguagem que legitimam seu contato com a vida em sociedade.

A concepção discursiva relaciona linguagem e sociedade, remetendo o leitor a sua realidade enquanto um sujeito crítico e transformador, levando em consideração não apenas a forma ou signo linguístico (o que amordaça o sentido ao texto), mas também levando em consideração as condições de produção do contexto histórico, social e cultural

envolvidos na produção do sentido, assim como os efeitos de sentido no ensino e na aprendizagem da leitura nas aulas de Língua Portuguesa.

Diante desta premissa, ao se inscrever transcendendo o linguístico, o discurso, o sentido é construído social e historicamente, atravessado pelas relações ideológicas, uma vez que a língua se traduz pelo fato de que todo processo discursivo se inscreve numa relação ideológica (PÊCHEUX, 2014). Dito de outro modo, diante da concepção discursiva, ao realizar uma leitura, é o funcionamento social da linguagem que permite que os discursos apresentem uma formação ideológica, na medida em que a “voz” do autor está dizendo o que outras “vozes” já disseram.

Assim, entendemos que a exterioridade determina as condições de produção do discurso, formula processos semânticos e determina a confluência entre os discursos. É mediante esse ponto de vista que podemos dizer que a forma como lemos não depende apenas de nossa criatividade, mas também é permeada pelas formações discursivas que atravessam o sujeito.

Constatamos, assim, que há vários modos de ler constituídos e atravessados a partir das diversas formações discursivas, e que em meio a estas, se constituem os aspectos a partir dos quais a concepção discursiva de leitura se difere da proposta interacionista: enquanto na primeira o texto é um produto das relações sociais em que a leitura é preestabelecida por escolhas textuais cerceada por suportes de leitura preestabelecidos, na segunda concepção não é o texto que determina o sentido, mas as formações discursivas em determinado contexto ideológico.

2.5 A leitura no Documento Curricular do Território Maranhense

O que propomos aqui é pensar que ao assumir uma perspectiva discursiva-enunciativa, deve-se buscar entender a intrínseca relação entre a constituição do conceito de leitura e o efeito de sentido projetado por concepções de leitura e concepções de linguagem que atravessam as estratégias definidas para o ensino e a aprendizagem de leitura nas séries finais do ensino fundamental das escolas maranhenses. Isso porque as marcas linguísticas constituídas nos enunciados do DCTMA fazem funcionar o discurso institucional que influencia as escolhas didáticas e metodológicas do professor.

O DCTMA retoma a perspectiva que carrega em suas bases uma proposta de ensino de Língua Portuguesa que atenda às competências gerais propostas pela BNCC e que seja coerente com a ideia de formação de aluno enquanto cidadão crítico, preparado

para ‘agir em sociedade’. Sob esse viés, vale lembrar que o DCTMA se constitui enquanto um documento governamental, marcado pelo discurso oficial, que busca orientar os caminhos e/ou rumos do processo de ensino e de aprendizagem a partir do estabelecimento de princípios e diretrizes indiciam um processo discursivo da memória.

Por conseguinte, enquanto documento norteador, de caráter governamental, o DCTMA destaca a importância da leitura como uma habilidade fundamental para a compreensão e interpretação de textos. No entanto, a implementação dessas diretrizes pode ser comprometida por questões como a falta de recursos adequados, a infraestrutura inadequada das escolas e a formação insuficiente dos professores. Isso pode resultar na realização de práticas que não promovem uma leitura crítica e profunda, limitando-se muitas vezes a abordagens superficiais de decodificação textual.

Tal perspectiva pode resultar em falta de engajamento e motivação para a leitura. Nessa direção, constatamos que o documento mobiliza uma diversidade de concepções de leitura e de linguagem, haja visto que em seu enunciado prescreve um compilar de estratégias sugeridas como caminho que favorecerá não só o acesso à leitura, mas a uma complexa e diversificada forma de realização da leitura enquanto prática de linguagem.

Vale ressaltar diante dessa premissa que, para compreendermos o funcionamento do conceito de leitura prescrito no DCTMA em uma realidade educativa onde agir em sociedade vai além da ideia de instrumento de comunicação, julgamos necessário pontuar as concepções de linguagem que direcionam o ensino da língua levando em consideração diferentes concepções de leitura, mais especificamente, a concepção estruturalista, a concepção interacionista e a concepção discursiva de leitura, pois as teorias que explicam o processo da leitura sofreram mudanças de acordo com o desenvolvimento da própria linguística que em seu processo constitutivo nos apresentam acerca dos estudos da linguagem novas propostas e formas de ver os usos e representações da leitura.

A concepção de linguagem desempenha um papel fundamental diante dos processos de ensino e de aprendizagem depreendidos na aula leitura, já que ela influencia a forma como os professores exploram a linguagem como um sistema complexo e dinâmico, promovendo não apenas a compreensão textual, mas também a habilidade de expressão pessoal e criatividade por meio da escrita e da fala.

Sempre atravessadas por uma concepção de leitura, as concepções de linguagem desempenham um papel crucial na definição das estratégias de ensino e de aprendizagem de leitura nas séries finais do ensino fundamental nas escolas maranhenses, dito de outro modo, as concepções de linguagem realizam um movimento que segundo Pêcheux

(2014), constituem simultaneamente e contraditoriamente, o lugar e as condições ideológicas de transformação das relações de produção do sentido (PÊCHEUX, 2014, p. 131). Essas concepções moldam a forma como os professores abordam o processo de leitura e como os alunos interagem com os textos.

Nessa direção, por muito tempo uma concepção mais tradicional de leitura, focada na decodificação e compreensão literal, nos levou a estratégias de ensino mais centradas na identificação de informações explícitas nos textos, sem dar espaço para a exploração de significados mais profundos. Não favorecendo o alcance dos objetivos propostos pelos documentos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e os Planos Nacionais de Educação (PNE), estabelecem princípios e diretrizes que visam garantir a concepção de texto como unidade de sentido por meio da qual a língua se manifesta e os sujeitos interagem (MARANHÃO, 2019, p. 90).

O ensino e a aprendizagem de leitura se inscrevem como um movimento de retomada da experiência docente marcada pela perspectiva de uma visão em que a leitura realizada na escola compreende a constituição do sentido ligado à forma linguística e seus mecanismos, em que o texto é uma estrutura e tudo está contido nele, cujos limites coincidem com os limites da página escrita e o leitor ao decodificá-lo deve encontrar as ideias.

Sob esse viés, uma concepção mais contemporânea de leitura considera a interpretação ativa, a análise crítica e a reflexão sobre os contextos sociais e culturais em que os textos estão inseridos, enquanto a abordagem enunciativa-discursiva, que se baseia na teoria da enunciação de Bakhtin, enfatiza a interação dialógica e o papel central do contexto na construção do significado, capacidade de ler com compreensão é considerada crucial para o desenvolvimento intelectual e cidadão dos alunos, sendo muitas vezes apresentada como uma habilidade essencial para a participação ativa na sociedade contemporânea.

Todavia, vale ressaltar que ao evocar em seu enunciado que o ensino de leitura deve promover a interação entre os sujeitos, a partir da diversidade dos gêneros textuais constituídos não apenas pela língua oral e escrita, mas também aqueles nos quais a língua está integrada a outros recursos (MARANHÃO, 2019), o documento evoca o trabalho docente realizado com suas diretrizes embasadas a partir da perspectiva teórica postulada na concepção interacionista que vincula a leitura e a prática do ato leitor realizada na escola somados ao âmbito social e aos campos político e ideológico.

Conforme Chartier (2004) não existe prática que não se articule sobre as representações pelas quais os indivíduos constroem o sentido de sua existência – um sentido inscrito nas palavras, nos gestos, nos ritos. Em meio a esse contexto, a leitura e seu ensino, na escola maranhense, também dão ênfase a concepção interacionista de leitura onde todo o conhecimento prévio que aluno carrega consigo, transforma-se em elemento de sua aprendizagem.

De acordo com o DCTMA (2019), reconhecer o uso língua em sua realidade diversa e plural conduz ao reconhecimento de que sobre os modos de interação recaem essas características que também estão presentes nos gêneros textuais. Por esse viés, o documento vai de encontro com a concepção interacionista como postula Geraldi (2011, p. 34) mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é um lugar de interação humana. A leitura é entendida levando – se em consideração a relação da linguagem com a sociedade haja visto que a língua não é um sistema abstrato, autônoma, dissociada das práticas sociais de uso.

Partindo dessa premissa, consideramos que ler um texto é algo mais sério, mais demandante. Ler um texto não é "passear" como afirma Freire (1992, p.40). Ler um texto é se colocar frente a produção do sentido a partir dos efeitos evocados pelo ato de leitura realizado atentado para suas representações e usos. Sob essa ótica, o ensino e a aprendizagem de leitura devem ser feitos por meio de textos, como produto das relações sociais, levando em consideração também as variedades linguísticas que mobilizam.

Convém ressaltar a partir do exposto, que há diversos fatores que caracterizam o ensino e a aprendizagem de leitura nas escolas maranhenses transcendendo o fazer cotidiano do professor no tocante ao conceito de leitura enunciado pelo DCTMA. Somado a isso, é importante reconhecer as concepções de linguagem fundadas por concepções de leitura pois estas refletem a opacidade de outras palavras representativas de vozes que retomam outros ditos na formação do aluno leitor proficiente.

CAPÍTULO III – CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo, discutimos os caminhos e os percursos metodológicos que compuseram esta pesquisa. Para tanto, abordamos a natureza da pesquisa, os instrumentos de coleta dos dados e a constituição do *corpus*, além de justificar a escolha deste descrevendo as categorias e os procedimentos de análise. Para contemplar os objetivos deste estudo, foi necessário buscar um caminho metodológico que proporcionasse a possibilidade de conhecer não só o conceito das concepções de leitura e de linguagem, mas também a relação estabelecida entre as concepções e o discurso oficial prescrito no DCTM, e como eles se articulam com o contexto educacional ao qual se insere a legitimidade das práticas de linguagem definida para o desenvolvimento das aulas de Língua Portuguesa no ensino fundamental.

Pensando o caminho que respeita pesquisadores que nos antecederam, nossos procedimentos metodológicos envolvem a leitura e discussão do referencial teórico da Análise do Discurso de linha francesa, de trabalhos acadêmicos que, de alguma forma, fossem atinentes à abordagem das concepções de leitura e concepções de linguagem, bem como do Documento Curricular do Território Maranhense (em específico do componente curricular Língua Portuguesa) com um olhar mais criterioso para suas implicações no tocante ao ensino e a aprendizagem de leitura nas escolas dos municípios da região central do Maranhão, na região do Médio Mearim.

Vale ressaltar que, em virtude de nossa inserção e experiência docente no contexto de implantação das diretrizes prescritas no DCTMA durante o marco de sua implementação nas escolas maranhenses, julgamos ser importante iniciar esta seção com uma explicitação do nosso objeto de pesquisa.

3.1 Objeto da pesquisa: efeito de sentido

Pretendemos refletir, neste espaço, sobre a constituição do sentido projetado a partir do que enuncia o DCTMA, haja visto que buscamos compreender os apagamentos, os deslocamentos que constituem a materialidade das concepções de leitura e de linguagem que fundamentam as práticas de leitura definidas no documento.

Fazer circular sentidos atravessa o ensino e a aprendizagem de leitura preconizada pelo processo educativo sistematicamente organizado pela escola. Todavia, decorrente de nossa experiência enquanto professora de Língua Portuguesa em uma das escolas da rede

pública municipal maranhense, entendemos que o discurso institucionalizado marca no discurso pedagógico o aspecto ideológico que dissimula e aprisiona a constituição da produção do sentido a partir da realização de práticas de linguagem, mediante os efeitos projetados pelas pronominalizações e modalizações deônticas constituintes das habilidades apreendidas nos documentos que norteiam o fazer do professor do componente De Língua Portuguesa.

Por esse viés, registramos que o objeto desta pesquisa é o efeito de sentido, haja visto que, coadunados com os postulados da AD, compreendemos como importante não o conteúdo, mas os sentidos produzidos, levando em consideração suas condições de produção. Diante do processo de formular e fazer circular o sentido, a leitura realizada nas aulas de Língua Portuguesa promove o funcionamento da produção dos efeitos que projetam a matéria-prima para o fio do discurso como uma posição ocupada ou atravessada por dizeres de outro, ou seja, vozes e sentidos que circulam ou já circularam antes e em outro lugar.

3.2 A constituição do *corpus*

Em uma pesquisa que se situa no campo da Análise do Discurso, é importante saber que a AD permite verificar tal fato através das marcas linguísticas observadas no funcionamento do intradiscurso. A partir da análise intradiscursiva, chegar-se-á ao nível interdiscursivo, que trata das relações que a sequência discursiva estabelece com o seu exterior constitutivo. Dessa forma, o analista do discurso procura compreender, então, na produção dos sentidos, o gesto de interpretação, considerando que as condições de produção incluem o contexto sócio-histórico e ideológico no qual se encontram inscritas.

Vale ressaltar que, por adotarmos a AD como um fundamento que sustentará as bases teóricas para esta pesquisa, nossos procedimentos metodológicos envolvem a leitura e a discussão do referencial teórico da AD, mais especificamente dos trabalhos filiados à linha de corrente francesa. A constituição de nosso *corpus* leva em conta o construto teórico de arquivo e compõe-se de excertos de enunciados do Documento Curricular do Território Maranhense (2019).

Nesse sentido, por compreendermos que os sentidos não são literais, inserimo-nos no campo dos estudos da linguagem enquanto analista/professora pesquisadora na busca por irromper com a transparência das práticas de linguagem prescritas pelo DCTMA para o ensino e a aprendizagem de leitura, colocando em evidência toda opacidade e

intencionalidade do discurso que evoca concepções de leitura e de linguagem traduzidas no enunciar do texto do documento. É importante ressaltar que na Análise do Discurso não existem modelos prontos; os princípios metodológicos que norteiam o processo interpretativo do analista resultam da observação e análise das materialidades discursivas inscritas em meio à realidade.

Nessa conjuntura, as análises da materialidade discursiva do DCTM nos direcionam à busca por compreender que o lugar do qual o documento enuncia evoca as condições de produção que constituem o enunciado, atribuindo sentidos às próprias condições específicas, na medida em que prescreve o caminho do fazer didático do professor a partir do engessar das práticas de linguagem: a interpretação aparece como transparente, como o sentido já-lá, caracterizando o trabalho ideológico que atende ao discurso institucional da escola.

Concordamos que o sentido não é fechado, fixo ou mesmo que se esgota neste estudo. A depender do viés escolhido por um analista, pode-se, ao longo de um trabalho de análise, chegar a derivas de efeitos de sentido, haja visto que entendemos que o sentido se inscreve numa constante aferição inerentemente atrelada ao modo como o analista é afetado pelo *corpus*, pois o sentido pode escapar, pode ser outro.

A partir dos fundamentos do viés teórico da AD pechetiana, as condições de produção de um discurso não são espécies de filtros ou freios que viriam inflectir o livre funcionamento da linguagem (PÊCHEUX, 2014). Considerando as condições de produção, podemos interrogar acerca dos sentidos estabelecidos em diferentes formas de produção na medida em que compreendemos que os sentidos não se inscrevem na transparência da palavra; são as condições de produção que nos possibilitam acessar a dimensão ideológica e conflituosa que se materializa na língua, ou seja, em seus usos e representação.

Diante do exposto, a constituição de nosso *corpus* leva em conta o constructo teórico de arquivo, pois duas vertentes despontam a partir das formas de ler o arquivo: uma que consiste em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam essa leitura, mergulhando a leitura literal numa leitura interpretativa, e outra através da qual os aparelhos de poder de nossas sociedades gerem a memória coletiva (PÊCHEUX apud ORLANDI, 2014). Perspectiva que nos abre possibilidades para compreensão das polissêmicas maneiras de compreender as condições de produção que atravessam a constituição do texto do DCTMA.

O nosso *corpus* de análise compõe-se de excertos recortados do DCTMA (2019) e justifica-se pelo fato de que este se refere às series finais do ensino fundamental numa perspectiva regional – uma resposta das diretrizes da BNCC como forma de sistematização do discurso oficial mais recente acerca do ensino e da aprendizagem de leitura nas aulas do componente curricular de Língua Portuguesa. Nesse contexto, devido à sua recente aprovação e em decorrência do momento pandêmico que nossa sociedade atravessou nos anos definidos para sua aplicação, notamos que são poucas as pesquisas em torno do DCTMA.

Tal questão nos faz levar em consideração que o material com o qual trabalham os analistas do discurso é constituído de dados efetivos de discurso, que são as vezes designados como texto (MAINGUENEAU, 2015). Coadunados com Maingueneau (2015) e em virtude de nossa inserção e experiência profissional no contexto em que se insere nossa pesquisa, a prática de construção deste *corpus* sofre inevitavelmente seu efeito que nos direciona a construir dados também a partir das experiências vivenciadas no contexto escolar de nosso cotidiano.

Nessa direção, decorrente do viés teórico embasado no que postula a AD, segundo Pêcheux e Fuchs (2014), na construção do *corpus* é relevante também nos atermos aos corpora experimentais, visto que segundo os autores esta é uma das formas de o analista assumir no nível do extradiscursivo na construção de dados decorrentes de uma situação concreta, suscitando ênfase na subjetividade constituída na experiência vivida.

Dessa forma, o recorte das materialidades discursivas não é neutra; cada dado selecionado busca compreender e interpretar os processos discursivos determinados pela história em sua relação com o dizer, a partir do movimento intradiscursivo que atravessa as concepções de leitura e de linguagem inscritas no fazer da prática das aulas De Língua Portuguesa. Ao analisarmos o conjunto dos dados encontradas no DCTMA, selecionamos e agrupamos os recortes em categorias para as análises em seu contexto.

3.3 Categorias de análise: condições de produção, interdiscurso e memória discursiva

A partir da ancoragem na AD pechetiana, nesta seção apresentamos as categorias de análise constituintes de *corpus* desta pesquisa. Consideramos que as condições de produção são elementos fundamentais para compreender como um discurso é construído e interpretado, ou seja, as condições de produção incluem fatores sociais, históricos,

políticos e ideológicos que influenciam o contexto em que um discurso emerge. O interdiscurso proposto por Pechêux (2014) se refere à influência de outros discursos presentes no momento da produção e recepção de um discurso, isto é, o interdiscurso engloba os pré-construídos que são mobilizados e ressignificados, podendo tanto reforçar como contestar certas ideias e posições discursivas.

Por fim, a memória discursiva, que por sua vez, relaciona-se à forma como os discursos se sedimentam ao longo do tempo, perpetuando certas ideias e representações. Segundo a teoria pechetiana, a memória discursiva é uma dimensão social e histórica, sendo construída e reconfigurada através das práticas discursivas ao longo do tempo. Essa memória influencia a produção de novos discursos, pois ela traz consigo uma carga ideológica e cultural que molda as possibilidades de significado e interpretação.

Tal como foi definido, nosso *corpus* abraça a propriedade essencial de permitir realizar uma análise acerca dos efeitos de sentido projetados pelas concepções de leitura e de linguagem mobilizadas para o ensino e para a aprendizagem da leitura apreendido nas aulas de Língua Portuguesa orientadas a partir do DCTMA. Ao assumir a concepção de linguagem enunciativa-discursiva, tal documento assevera o ensino com ênfase em competências educacionais que definem habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos no processo educativo ofertado pelas escolas maranhenses.

A complexidade do ensino e da aprendizagem de leitura na escola maranhense passa então por um momento de reconfiguração da prática docente que pauta seu trabalho na formação do aluno *leitor proficiente*. Sob essa ótica, nossas análises ancoram-se no aporte teórico da AD, haja visto que, compreender o funcionamento discursivo remete mais que a identificação das marcas linguísticas com ênfase apenas na perspectiva do domínio linguístico como referente. Vai além do languageiro, por não coadunar com a contínua vivência do ato leitor decodificador, utilizado como mero instrumento de comunicação entre os sujeitos. Significa pautar o ensino de leitura a partir da materialidade de seus usos e representações, levando em consideração que o sentido é variável, por isso não se fixa ora no texto, ora no leitor, ora no autor, mas na relação constituída histórica e socialmente.

É importante enfatizar que, ao nos referirmos a languageiro, temos o intento de nos referir mesmo à realização da leitura na escola com ênfase das práticas de leitura em que o professor dá ênfase ao ensino e à aprendizagem de leitura pautado em concepções de leitura e concepções de linguagem que transformam suas escolhas metodológicas. Isso reduz as possibilidades de realização do interpretar a partir dos possíveis efeitos de

sentidos capazes de serem produzidos mediante o ato da leitura na escola. No cotidiano das aulas de Língua Portuguesa, ainda vivenciamos a realização de atividades de leitura a partir de uma variedade de textos de gênero verbal, não verbal e semióticos que colocam o aluno para dar respostas desconexas ou distantes de seu uso na realidade social na qual ele constantemente declara não está desenvolvendo o gosto pelo ato de ler ou mesmo conseguindo entender o sentido do texto lido.

Ao concordarmos que os sentidos estão atrelados à historicidade e abertos a se tornarem outros em épocas diferentes e em decorrência das relações de força que evoca posições, que de acordo com Pêcheux (2014), nossa hipótese é de que esses lugares estão representados nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Posto desta forma, asseveramos que em nosso processo de análise, além da categoria condição de produção discutida até aqui, também destacamos o interdiscurso e a memória discursiva como categorias que servirão de base para o movimento analítico:

O que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* a ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro. Se assim ocorre, existem nos mecanismos de qualquer formação social regras de projeção, que estabelecem as relações entre as *situações* (objetivamente definíveis) e as *posições* (representações dessas situações). (PÊCHEUX, 2014, p. 82).

Compreendemos a partir do que expõe o autor que as noções de formação imaginária, por remeter o conceito de memória discursiva, constituem o movimento de análise apreendida em nossa pesquisa frente as materialidades aqui discutidas. Somamos esses conceitos ao de condições de produção, a partir dos postulados da AD, pois eles são fundamentais para compreendermos o movimento discursivo que apreendemos neste estudo.

CAPÍTULO IV – ENTRE RETOMADAS E CONSTITUIÇÃO

Neste capítulo, dedicamo-nos a apresentar a partir de uma perspectiva discursiva a análise do *corpus* levando em consideração nossos objetivos e pergunta de pesquisa formulados. Desta forma, retomamos nosso objetivo geral: discutir e problematizar acerca das concepções de leitura e concepções de linguagem que atravessam as prescrições constituintes do que enuncia o Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA) em específico no que se refere ao componente curricular de língua portuguesa das series finais do ensino fundamental, buscando compreender as discursividades mobilizadas para o ensino e a aprendizagem de leitura.

Neste estudo, justificamos a mobilização de um estado de leitura conforme defendido por Barzotto (1999). Nosso objetivo é compreender o funcionamento do efeito de sentido das concepções de leitura e linguagem, a partir das materialidades discursivas extraídas do DCTMA. Isso se torna relevante pois o sentido desloca-se entre derivas de interpretações, evidenciando a relação entre os efeitos de sentido presentes no texto do DCTMA e as orientações prescritas. Essas orientações moldam a prática docente, buscando promover uma formação de qualidade que atenda às demandas da sociedade à qual o aluno leitor proficiente está inserido.

4.1 Uma prática prescrita: do dizer ao fazer

Nesta subseção, concentramo-nos nas reflexões dos enunciados em meio ao confronto, o qual nos oferece a oportunidade de analisar as materialidades do documento em relação ao prescrito que dita as ações a serem deduzidas para o ensino de leitura nas aulas do componente de língua portuguesa nas séries finais. Esse processo é conduzido por uma análise que evoca posições e lugares ideologicamente construídos.

Quando direcionamos nosso pensamento para as políticas voltadas ao ensino e à aprendizagem de leitura nas escolas maranhenses, observamos a necessidade de considerar o contexto de origem do DCTMA, uma vez que este estabelece a forma como o trabalho docente será executado. Isso é feito a partir de orientações que direcionam as atividades do professor de Língua Portuguesa. É importante ressaltar que o ensino e a aprendizagem de leitura incorporam elementos de outros documentos normativos, os quais se baseiam no discurso de um currículo mínimo. Esse currículo postula capacidades

e habilidades mínimas que definem o aluno leitor proficiente, delineando o que pode ser ensinado pela escola e como isso deve ser feito.

O modo como as práticas de linguagem são enunciadas no DCTMA (2019) nos chama atenção, pois apresenta um deslocamento marcado pela necessidade de especificar os usos e representações da linguagem em cada uma das habilidades que constituem as orientações do documento. Isso deixa em evidência uma posição, uma função que pode permanecer inalterada ou se transformar de maneira contínua.

O que é enunciado pelo documento carrega intencionalidades dimensionadas a partir das relações estabelecidas entre as habilidades e as práticas de linguagem que inscrevem o funcionamento de uma tecitura de responsabilidades organizadas a partir de uma esfera administrativa do fazer e das funções da escola. Sob essa ótica, o DCTMA se configura, no cenário educacional, como um documento político que norteia todas as ações a serem desenvolvidas pelo professor.

Assim, consideramos analisar dois recortes do DCTMA (2019) retirados do texto de apresentação da seção *Trabalho, ciência e tecnologia* (situada no documento como tema integrador) e da seção área de linguagens, que aborda a constituição dos caminhos que conduzem os alunos a aprendizagens relacionadas às múltiplas linguagens (MARANHÃO, 2019). O primeiro desses foi retirado da apresentação do documento, um texto constituído por duas laudas marcadas pelo engendramento da materialidade linguística que retoma a posição que os responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem nas escolas maranhenses podem e devem ocupar.

Excerto 1:

1 O Documento Curricular do Território Maranhense ***servirá de*** base para que as escolas das
2 redes públicas e privadas ***(re)elaborem*** seus Projetos Político-Pedagógicos (PPP) e planos 3
de aulas de seus docentes. ***É preciso***, pois, ***que todos assumam o compromisso*** com a
4 promoção de aprendizagens significativas, uma vez que o currículo ***deve ser conhecido***, 5
discutido e incorporado pelos ***profissionais de educação***, que se constituem como sujeitos 6
da ação educativa, inclusive os que pensam as políticas públicas educacionais.

(MARANHÃO, 2019, p. 5-6)

Nas linhas 1 e 2, o documento estabelece o seu propósito, definindo não apenas a ação a ser realizada, mas também delineando os espaços nos quais suas orientações serão implementadas. Nas linhas 3 e 4, o documento apresenta um efeito que combina necessidade e unidade, emergindo de uma falta de compromisso evidente na transparência do enunciado. Nas linhas 5 e 6, o documento efetua um movimento de identificação e

definição de posições enquanto constrói a ilusão de que o que é dito corresponde diretamente ao que foi pensado.

Na linha 1 do trecho em questão, observamos que o documento estabelece o seu objetivo ao empregar o sentido de funcionalidade através da expressão “servirá de”. Essa enunciação se configura como uma condição essencial para a concretização da ação para a qual o objetivo está definido. Isso é especialmente relevante, uma vez que age como um elemento constitutivo de subordinação diante dos responsáveis pela implementação do documento no contexto escolar diário. Por sua vez, o enunciado “servirá de”, no recorte, marca a evidência da transparência do sentido que mascara sua dependência em relação ao interdiscurso (PÊCHEUX, 2014b). Assim, ela evoca um efeito que vai além de simplesmente indicar uma função de apoio ou suporte, incorporando implicitamente uma conotação de hierarquia e dependência.

Na linha 2, temos o sentido da marcação linguística “(re)elaborem”, que deixa evidente a necessidade de um “refazer”, mediante a prescrição imperativa que evoca o sentido de ordem a ser cumprida. Trata-se de modalidades impostas como necessidade-pensada pelo processo sem sujeito da necessidade-real, ou seja, o processo natural-social objetivo – econômico, político e ideológico (PÊCHEUX, 2014b). Assim, o enunciado “reelaborem”, decorrente de um documento novo e elaborado a partir das contribuições de todos que fazem o processo de ensino – como enuncia o próprio documento –, discursiviza aspectos que se referem à legitimidade do efeito de incompletude e inscreve a retomada que dissimula o discurso de autoridade constituída no documento.

Na linha 3, tem-se a indicação da noção de finalização da ação em andamento marcada na formulação “é preciso”, na perspectiva de que ocorre a discursividade no sentido de precisar; assim, tem-se o efeito que irrompe uma necessidade a ser sanada e que faz funcionar o sentido de conclusão da ação. Ainda na linha 3, a formulação “que todos assumam” realiza uma retomada em terceira pessoa, tomando como referente a possibilidade de falta por parte dos responsáveis pelo processo de ensino e de aprendizagem, fortalecendo o efeito de subordinação frente às posições assumidas na escola. Conforme o postulado da teoria pechetiana, isso se configura enquanto uma formulação que não é neutra, mas sim permeada por ideologias subjacentes que moldam a maneira como os professores compreendem a perspectiva deontica enunciadas pelo DCTMA.

Continuando na linha 3, também podemos constatar o sentido como possibilidade de prática realizada sem comprometimento, na forma como o substantivo “compromisso”

aparece enunciado no DCTMA (2019), evocando o efeito de falta, pois necessita ser asseverado para complementar a formulação “que todos assumam”, e se inscreve na decorrência de uma situação determinada. As noções inscritas nesse funcionamento têm um sentido porque o próprio funcionamento é coextensivo aos efeitos de paráfrase-reformulação, do interdiscurso e do esquecimento nº 2 (PÊCHEUX, 2014b). A utilização dessa formulação carrega consigo traços da visão de mundo e das posições ideológicas, levando em consideração as relações de poder e os efeitos ideológicos presentes na produção do sentido.

Na linha 4, sob uma determinação que lhe impõe margens, separação e limites (PÊCHEUX, 2014b), a formulação “deve ser conhecido” indica que ainda existe falta de conhecimento acerca do documento elaborado em colaboração por todos os envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem da escola maranhense. Além disso, aponta na direção de uma lacuna, uma falta evidente da determinação modalizada pelo verbo “deve”, que também inscreve o funcionamento de uma obrigação em meio às intencionalidades de implementação de um ensino e de uma aprendizagem que favoreçam a formação do aluno proficiente em atendimento da demanda da sociedade. Com isso, o efeito de sentido projetado pela formulação “deve ser conhecido” vai além do significado aparente, revelando as complexas dinâmicas linguísticas e ideológicas que estão em jogo.

Na linha 5, é estabelecida uma relação de conclusão evocada pela discursividade “discutido e incorporado”, que se configura a partir do funcionamento de uma palavra de ordem tomada em uma conjuntura política dada (PÊCHEUX, 2014b). Sob esse viés, observamos a evocação do efeito de conclusão, mas no sentido de obrigação, na medida em que funciona completando o sentido da determinação prescrita pelo enunciado do DCTMA (2019), na medida em que mobiliza o funcionamento de ligação entre a ideia de que a relação da ação feita foi anteriormente concluída. O efeito de responsabilização a partir da retomada constituinte da formulação “profissionais de educação” nos é apresentado como ponto de sustentação que conecta o efeito de conclusão entre exterioridade e ação do dizer orientadas pelo DCTMA (2019). No excerto, a evidência de determinação é imposta inicialmente frente a uma coletividade da qual os “profissionais de educação” são retomados no documento sob a posição de responsáveis pela ação de implementação do ensino.

O próximo excerto foi retirado da seção intitulada *Trabalho, ciência e tecnologia*. O excerto suscita derivas de interpretações, pois o enunciado recortado deixa em evidência um movimento de retomada no qual irrompe o tema integrador “trabalho”,

apresentado enquanto uma dimensão específica do processo de aprendizado na vida escolar, com base em uma visão de mundo (MARANHÃO, 2019, p. 27).

Excerto 2:

1 Uma educação *que instrumentaliza para* a vida *não pode deixar* de lado o tema do *trabalho*.
 2 Logo, trabalho implica vários conhecimentos produzidos socialmente e culturalmente que,
 3 na prática, se *aliam à formação de competências* que tornam a pessoa apta a resolver
 4 situações-problema e a trabalhar em equipe. Cabe à escola propiciar situações de
 5 *aprendizagem que permitam* o desenvolvimento de habilidades e competências *requeridas*
 6 pelo *mundo do trabalho* contemporâneo: adaptação ao “novo”, novos instrumentos, novas
 7 rotinas, novo fazer; ser proativo, ou seja, ágil e flexível no raciocínio e na tomada de
 8 decisões; identificar e resolver problemas; trabalhar em equipe; desenvolver inteligência emocional.

(MARANHÃO, 2019, p. 35-36)

Na linha 1, é possível observar o movimento de reafirmação das funções da escola, indicado pela construção “que instrumentaliza para”, que introduz a operação de um processo originado da situação inferida através da travessia de diferentes interpretações, em que o sentido explicita o efeito de intenção, propósito, instigados pelo uso da marca linguística “para”. Dito de outro modo, a realização de uma ação mediante a discursividade “instrumentaliza” realçada pela partícula “que”. Isso deixa evidente o efeito que dissimula os interesses por atender as demandas da sociedade à qual se inscrevem o ensino e a aprendizagem a serem apreendidos no contexto da escola maranhense. Nessa direção, a ação entre o dito e o não dito é regulada (PÊCHEUX, 2014a, p. 178). Logo, podemos constatar que o efeito evocado pela formulação “que instrumentaliza para”, destacada no excerto, se refere à construção de um quadro de referência discursiva que molda a interpretação dos enunciados de acordo com determinadas ideologias e posições de poder, por meio das quais o professor é constituído como sendo a origem do que diz, ao mesmo tempo em que aquilo que diz corresponde ao que quer dizer.

Ainda na linha 1, temos o advérbio “não”, marcando um sentido de dependência constitutiva da relação de qualificação do efeito de positividade mobilizada pelos verbos “pode” e “deixar”, colocando em funcionamento a permissão e a obrigação da realização de um fato necessário – a substantivação “trabalho”. Dito de outro modo, faz funcionar o efeito que discursividade “trabalho” enquanto tema, dissimulando a relação que o DCTMA objetiva estabelecer entre formação de qualidade e aluno preparado para ingressar no mercado de trabalho.

Na linha 3 do excerto, podemos perceber que o movimento de retomada no sentido de integração conceitual e procedimental marcado pela formulação “aliam à formação de competências”. Isso torna evidente, uma vez que que, para o DCTMA, essas competências auxiliarão os alunos a se tornarem cidadãos aptos a seguir nos estudos, para atuar no mercado de trabalho (MARANHÃO, 2019) – o que nos leva a pensar no que Pêcheux (2014^a) falou sobre o conjunto estruturado de elementos articulados.

Diante da formulação da linha 3 do excerto, temos a evidência do viés mercadológico e utilitarista do processo de ensino e de aprendizagem depreendido na escola maranhense, evocado pela modalização “aliam”, inscrita em terceira pessoa. Tal sentido estabelece a necessidade de mobilização dos conhecimentos conceituais centrados na “formação de competências”, a fim de integralizar a aplicabilidade desses conhecimentos no cotidiano da preparação do aluno, como forma de dar conta da complexidade de demandas surgidas na sociedade.

Na linha 5, a formulação “aprendizagem que permitam” faz funcionar a circulação do discurso de qualidade, com ênfase na autoridade que relaciona capacidade e habilidade enquanto categorias que fornecem e impõem o sentido; discurso concebido enquanto presença repressiva do que diz Foucault (2008). Nessa direção, percebe-se que a ênfase ao discurso de qualidade mobiliza um movimento que visa controlar e legitimar conhecimentos e normas. Podemos observar isso na discursividade “requerida”, pois seu efeito mobiliza não apenas uma característica de qualificação da ação educativa, mas também uma funcionalidade vista como um caminho para que, a partir de sua formação escolar, o aluno possa ter acesso ao trabalho enquanto ação transformadora de sua realidade social.

Nas linhas 5 e 6, ao considerar a formulação “requerida pelo mundo do trabalho”, observamos um movimento de retomada das habilidades e competências, com ênfase nas capacidades desenvolvidas pelo aluno durante o processo de ensino e de aprendizagem. Diante dessa discursividade, se inscreve ao mesmo tempo, o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscritos o sujeito e a situação no sentido concreto e empírico do termo (PÊCHEUX, 2014a).

Nessa perspectiva, há uma evidenciação do sentido da ação realizada para satisfazer às demandas do mercado de trabalho, ação fundamentada na abordagem tradicionalmente tecnicista do ensino. Isso é atravessado pelo efeito de antecipação que culmina na perspectiva interacionista proposta no DCTMA. No entanto, essa perspectiva se apresenta no documento ora de maneira substantivada (na qual o conceito de trabalho

é explorado), ora a partir de modalizações que invocam o funcionamento do efeito neoliberal na construção do trabalho como uma ferramenta de desenvolvimento intelectual e profissional a serviço do “mundo do trabalho”.

Vale assinalar que o diálogo com a realidade se inscreve não apenas no ato (no fazer), mas também na compreensão do modo como se constitui a experiência, como projeta nas orientações das práticas de linguagem o efeito de autoridade, marcado pela obrigação do cumprimento de ações previamente estabelecidas no sentido de normatização. Dito de outro modo, segundo o documento, a implementação das orientações modificam não só a visão de ensino, como também as escolhas feitas para o funcionamento dessas frente às necessidades da formação de qualidade.

4.2 O Documento Curricular do Território Maranhense: entre ditos e deslises

A escola sempre foi palco para o discurso autoritário de mudança, que tem como objetivo (re)construir os processos de ensino e de aprendizagem engendrados na promoção de uma formação do aluno para atender as demandas de uma dada sociedade que a cada dia urge pelo leitor proficiente. Não é nosso intento construir uma linha histórica de todas as prescrições apresentadas no que enuncia o texto ou o quadro organizador curricular do Documento Curricular do Território Maranhense, porém, apresentamos nesta seção, reflexões acerca do efeito de sentido projetado pelas prescrições de um documento de cunho governamental, implementado não apenas para nortear, mas para servir de base que fundamenta as ações realizadas pelo trabalho do professor do componente curricular de língua portuguesa nas escolas maranhenses.

Favorecer a formação do aluno leitor proficiente, aquele que faz uso da linguagem não mais como mero receptor/espectador, mas como protagonista, sujeito não apenas de sua formação, mas sujeito do mundo no mundo, assume no documento um tom que nos inquieta enquanto profissionais de carreira na educação, pois, se de fato a escola é o lugar onde, por princípio, veicula-se o conhecimento que a sociedade julga necessário construir (BRASIL, MARANHÃO, 2019, p. 5), também se configura enquanto lugar de contradições, marcadas ideologicamente.

As pesquisas acerca dos documentos oficiais que norteiam os processos de ensino e de aprendizagem de leitura na escola brasileira não são recentes, mas no que se refere ao Documento Curricular do Território Maranhense (DCTMA), por ser um documento novo apresentado aos professores como um discurso de mudança capaz de re(construir)

e desconstruir o saber tradicionalmente constituído frente as práticas de ensino e de aprendizagem, merece nossa considerável atenção, haja visto que as representações e os diferentes sentidos projetados em seu enunciado constituem relação intimamente teórica e ideológica frente as escolhas didáticas e metodológicas do professor, principalmente se tomamos como foco de estudo o componente curricular de língua portuguesa.

Não há dúvidas de que toda atividade de prática de linguagem é didática, por se tratar da leitura frente suas formas de uso e representação por parte do aluno leitor. Todavia, concebemos que no documento, há um processo que sistematiza as práticas de linguagem por ano/série, definindo as habilidades que devem ser desenvolvidas na aula, estas são apresentadas como imprescindíveis para que o ensino e a aprendizagem de leitura possam ser apreendidos pelo professor e assimilado pelo aluno inscrito neste contexto escolar.

Dito de outro modo, a elaboração do documento se configura como documento governamental por assumir caráter normativo que regula as ações voltadas para o ensino, designando o efeito das relações de lugar, de tempo e posição sujeito, que consideramos em concordância com Foucault (2008), que é uma posição determinada, em um jogo enunciativo que a extrapola. Determinação esta que se inscreve em meio conflitos teóricos e metodológicos marcadamente ideológicos, haja visto que o DCTMA apresenta as práticas de linguagem como estratégias que legitimam uma concepção de linguagem determinada pelos elaboradores do documento.

É importante ressaltar que existem formas diversas de leitura, e lançados a pensar a língua (oral ou escrita) como instrumento de interação social a partir do prescrito no Documento Curricular do Território Maranhense, embasados pelo alicerce conceitual de interdiscurso e intradiscurso, bem como dos esquecimentos nº1 e nº2 postulados pela AD pechetiana por nos apresentar que sempre há um exterior que também lhe é anterior não como mera trama do processo de troca de informações, mas como mecanismo que se engendra ideologicamente frente a constituição do sentido, realizo neste trabalho a análise de três excertos recortados do DCTMA (2019).

Em cada excerto destacado, é levado em consideração não só as marcas linguísticas constituintes do enunciado no documento, mas a relação que se estabelece entre o efeito de sentido que projeta as prescrições definidas para a ação do professor frente o ensino e a aprendizagem de leitura propostos no DCTMA (2019) e os deslocamentos, as substituições que evocam o atravessar de outras concepções de leitura

e de linguagem a partir da prescrição a de habilidades para as práticas de linguagem como referente único capaz de apreender o ensino e a aprendizagem de qualidade.

Cabe salientar que a perspectiva de análise adotada se encontra ancorada em minha questão de pesquisa anteriormente citada, favorecendo discutirmos acerca das implicações do movimento de desconstrução e de (re)construção do sentido da aula de leitura decorrentes do efeito de sentido projetado pelo prescrito no DCTMA. Neste sentido, os excertos recortados não foram eleitos a *priori*, isto é, decorem tanto da experiência de leitura da materialidade linguística do documento realizada nas formações de professores, como no exercício da docência do componente de língua portuguesa nas séries finais do ensino fundamental das escolas maranhenses da região do Médio Mearim e na formação acadêmica após ingresso na pós-graduação em linguística. A observância e vivência empírica com os processos de circulação/implementação do documento, também me forneceram pistas discursivas fundantes das reflexões discutidas acerca da constituição do efeito de sentido projetado pelo que enuncia o documento.

Sob essa ótica, no primeiro excerto recortado do DCTMA(2019), se constata a realização de um movimento de retomada do imaginário de escola definido pelo documento por ser um espaço que organiza e planifica os processos de ensino e de aprendizagem com referência ao que deve, como deve e porque deve ser ensinado na escola, dito de outro modo, o discurso de autoridade ideologicamente constituído no ambiente escolar, é tomado como referência para tornar o professor sujeito responsável pelo sucesso ou insucesso do processo apreendido no ambiente escolar. Tomado como exemplo as articulações constituídas nas marcas linguísticas enunciadas no DCTMA(2019), ainda no primeiro excerto, podemos apreender que é colocado em evidência o funcionamento de uma materialidade linguística movimentando relações que colocam em jogo o efeito de um já dito, que atravessa dizeres em um tempo e lugar socialmente determinado, deixando na opacidade as relações que remetem a constituição teórica e metodológica adotadas para a realização do trabalho feito pelo professor das escolas maranhenses.

Com efeito, no primeiro excerto recortado da apresentação do DCTMA, em que uma voz enuncia o que é a escola na visão do documento, temos ao mesmo tempo o efeito das relações de lugar nas quais se acha inscrito o sujeito e a ‘situação’ no sentido concreto e empírico do termo, isto é, um ambiente material e institucional, os papéis sociais mais ou menos colocados em jogo (PECHÊUX, 2014a, p. 169), como podemos observar:

Excerto 1:

1 No atual contexto, *urge* que *as funções escolares sejam exercidas* plenamente. Logo, é
 2 preciso *ousar* na construção de uma escola onde *todos* sejam *acolhidos* e tenham *sucesso*.
 3 É com esse propósito que o presente documento *é apresentado para* os educadores e
 4 educadoras do território maranhense. *É destinado, sobretudo*, àqueles que *direta e*
 5 *indiretamente contribuem* com a formação humana em seus diferentes níveis e etapas
 6 de desenvolvimento, contemplando crianças, adolescentes, adultos e idosos, homens e
 7 mulheres de todas as etnias, religiões, posições sociais, políticas e econômicas.

(MARANHÃO, 2029, p. 5)

Logo de início na linha 1, o emprego do modalizador *urge*, evoca o funcionamento do efeito emergente de uma necessidade a ser cumprida de imediato, asseverando a possibilidade da existência de uma escola que anteriormente não alcançou o objetivo por atender em tempo hábil as demandas determinadas pela sociedade que a criou. Diante deste efeito, o sentido vai se constituindo atravessado na transparência de uma falha a ser sanada pela escola maranhense neste momento de nova caracterização que se implementa, ainda na linha 1, a formulação “*as funções escolares sejam exercidas*”, marca o efeito de sentido da voz do enunciador que retoma um dito anterior, característico de documentos governamentais que assumem o discurso de autoridade. Temos por esse viés, o atravessar de uma ordem de dependência marcada especificamente como simultaneidade, anterioridade (PÊCHEUX, 2014a, p. 117). Está é constituída a partir do imaginário discursivo decorrente do que enuncia a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por exemplo, documento homologado em 2017, que prescreve as competências e as habilidades necessárias para depreender o ensino e a aprendizagem no ambiente escolar, um documento governamental, que advém de um forte processo de discussão e colaboração com os diferentes sujeitos que fazem a educação brasileira (MARANHÃO, 2019, p. 5). Dito de outro modo, documento normatizador que toma como referência a escola, enquanto lugar para o exercício das funções escolares a partir do engendrar de mecanismos indicativos do encontro teórico e metodológico prescritivo, que simultaneamente legitima um discurso científico atravessado pelo discurso de autoridade.

Na linha 2, algumas as marcas linguísticas escolhidas trazem o modalizador verbal ‘*ousar*’ que evoca o efeito do acontecimento de uma vontade enunciada mediante determinação que de acordo com o postulado da teoria pechetiana, se constitui como uma ordem de dependência, configurado enquanto ato performativo que em suas modalidades particulares de existência, materializa posições frente o processo educativo depreendido pela escola, sob essa ótica, é possível entender que é enunciado a partir da voz dos

elaboradores do DCTMA(2019), que dentre as necessidades de implementação do documento, este se inscreve como fator imperativo, centrado na autoridade enunciada, e ao mesmo tempo transparece quem precisa de orientação sistematicamente organizada.

A marca linguística ‘*todos*’, presente na linha 2 do excerto, muito embora evoque o efeito de indeterminação direta do sujeito, colocado pelo DCTMA (2019) como responsável pelo processo educativo depreendido na escola maranhense, faz referência a uma pluralidade indicada pelo efeito de aceitação necessariamente prescrita. Sob essa ótica, propomos chamar este efeito de ocultação parcial, esquecimento nº 2 (PÊCHEUX, 2014a, p. 175). Pois este, vai se constituindo no documento normatizador a partir do movimento que mobiliza a adjetivação ‘*acolhidos*’, evocando simultaneamente efeito de aceitação, admissão como complemento da realização de uma meta cumprida, levada em consideração pelo efeito evocado pelo substantivo ‘*sucesso*’, empregado como complemento do efeito de sentido mobilizando a relevância das funções a serem exercidas pela escola.

Vale ressaltar, que na linha 3 do excerto, a formulação ‘*é apresentado para*’, remete desconhecimento no sentido de marcar a necessidade de legitimidade da ação realizada no cotidiano da escola. O enunciado tem por característica colocar o ‘dito’ e em consequência rejeitar o ‘não dito’ (PÊCHEUX, 2014a, p. 175). Percebe-se mais uma vez o efeito de necessidade colocando a realização de uma ação de forma prescritiva, que nos remete questionamentos como por exemplo, esse documento foi mesmo elaborado pelos professores maranhenses? Se sim, por que prescrever uma apresentação para? O fato é que o enunciado da formulação destacado na linha 3 do excerto, se inscreve entre a tradição e o esquecimento, ele faz aparecerem as regras de uma prática. Dito de outro modo, atravessado pelo pressuposto de determinação prescrita, apresenta uma proposta de trabalho para os professores da escola maranhense como deixa evidente a formulação ‘*É destinado, sobretudo*’ destacada na linha 4 do excerto.

Sob esse viés, começamos por afirmar que a forma verbal *é*, presente nas formulações das linhas 3 e 4, além de modalizar a ênfase de uma ação anteriormente prescrita, faz funcionar o deslize de sentido entre dito e não-dito que atravessa ao mesmo que apaga o professor enquanto sujeito protagonista da elaboração do DCTMA(2019), pois se percebe o mascaramento de ações que colocam em jogo o “retorno do saber no pensamento”, que produz uma evocação sobre a qual se apoia a tomada de posição do sujeito (PÊCHEUX, 2014b, p. 114). Esse retorno a nosso ver, provoca não apenas deslises do sentido no tocante a priorização do para quem é o documento em especial, mas

favorece que seja apagado ações desse professor maranhense anteriores a elaboração do documento normativo implementado mediante um movimento que mobiliza a ilusão de autonomia constitutiva deste professor.

Ao concebermos sentido e efeito projetado na configuração das relações constituem da materialidade do processo de ensino e de aprendizagem das escolas maranhenses, no segundo excerto, recortado do enunciado que constitui o DCTMA (2019), é abordado a presença ambígua frente uma existência espontânea do sentido que irrompe na evidência da constatação que veicula e máscara a forma normatizadora do documento, enunciando orientações de estratégias sistematicamente organizadas a partir da retomada do dito que é efeito de um já-dito, dito entre derivas de representações e usos da linguagem.

Neste segundo excerto, é levado em consideração as marcas linguísticas que apontam a normatização também das posições ideológicas que adquirem seu sentido atravessado pela opacidade que mobiliza o funcionamento do real intrinsecamente ligado à relação entre linguagem e ideologia. O movimento de um efeito ideológico, pelo qual a subjetividade aparece como fonte, origem, ponto de partida ou ponto de aplicação (PÊCHEUX, 2014b, p. 121). Podemos conceber sob esse viés que, o que é enunciado no documento, se materializa no fazer e nas funções da escola criada pela sociedade, na sutil transparência da constituição de um espaço onde os processos ideológicos atravessam as relações estabelecidas frente os processos de ensino e de aprendizagem dados na escola maranhense. Através da análise das formações discursivas presentes em cada uma das formulações destacadas no excerto, é possível identificar como certos sentidos são privilegiados e outros fazem aparecer o acesso ao não-dito como dito de outro modo.

Pode-se observar ainda no segundo excerto, um papel de destaque dado as aprendizagens e ao discurso de autoridade de uma voz institucional constituída no interior da elaboração do DCTMA(2019), haja visto que ele considera que, na escola maranhense, as formas de ensino normatizadas, assumem os conhecimentos e aprendizagens projetando os preceitos teóricos decorrentes da legislação educacional brasileira que de acordo com ao BNCC (2018, p. 11), abordagem ambígua para afirmar que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento de competências, que orientam com fundamento teórico respaldado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, a definição das aprendizagens essenciais, e não apenas dos conteúdos mínimos a serem ensinados.

Excerto 2:

1 A aprendizagem e o desenvolvimento *daqueles que se encontram na escola* é
 2 responsabilidade de *todos que dela fazem parte*. Assim, a Secretaria da Educação do
 3 Estado do Maranhão, as Secretarias Municipais de Educação e a rede privada de ensino
 4 *devem propiciar* as condições básicas para que isso efetivamente aconteça, bem como
 5 *assegurar* a formação continuada indispensável para *o bom desempenho dos professores*
 6 e *o alcance* do sucesso escolar dos estudantes.

(MARANHÃO, 2029, p.5)

Na primeira linha deste segundo excerto, fica evidente a retomada do efeito de encaminhamento, direcionamento prescrito como caminha que realiza um movimento de encontro organizado a partir de uma autoridade que diante do documento estrutura distanciamentos atravessado no sentido produzido pela marca linguística daqueles, fazendo referência a personificação de uma presença que ao mesmo tempo está presente, mas distante da escola. Suscita o tom de surpresa por favorecer um encontro do aluno com o conhecimento ou com a escola? Mesmo não sendo esse nosso foco, é relevante deixar marcado o emergir de novas inquietações a cada leitura das materialidades linguísticas constituintes do DCTMA (2019). É um fazer lembrar do aluno e da função do professor frente a realização de seu trabalho, mesmo não explicitando cada um isoladamente. Um movimento de retomada para fortalecer o imaginário que a escola maranhense constitui acerca do aluno e do professor inscritos em meio a articulação do dizer enunciado no documento.

Concebe -se na linha 2 do segundo excerto, um efeito de complemento das prescrições feitas no DCTMA(2019), marcado na transparência da formulação ‘*todos que dela fazem parte*’, em que o discurso sugere e ao mesmo tempo impõe antecipação de posições ocupadas, pelo fato de que há a evidência de que o irromper de um elemento no enunciado funciona como se tivesse sido pensado antes, em outro lugar (PÊCHEUX, 2014b, p. 142). Desta forma, fica em evidência o sentido que visa por exemplo, determinar uma exterioridade, passivando de maneira conclusiva, mesmo por indefinição direta, a constituição de uma posição, que recai sobre o fazer do professor, em decorrência do que se sabe do Outro decorrente do funcionamento do pré-construído acerca das concepções de escola, aluno e de professor.

Na linha 4, as marcas linguísticas da formulação ‘*devem propiciar*’, trazem a evidência do sentido que condiciona obrigações, modalizando as prescrições enunciadas pelo DCTMA (2019), por esse viés, compreende-se que a materialidade constituída na apresentação do documento, de uma maneira ou de outra, mesmo deixada na opacidade

do dizer, projeta o efeito que evoca os liames que fazem circular as coisas-a-saber (PÊCHEUX, 2012), que são mediadas pela ideologia e pelas condições de produção. Institui-se sob esse viés, um movimento de transposição da autonomia de uma prática intimamente relacionada com o sentido de obrigação anteriormente prescrita.

Ao analisar as marcas linguísticas das linhas 5 e 6 do excerto 2, um dos aspectos que chama a atenção, é o efeito projetado pela modalização *assegurar*, visto que em meio ao enunciado constituinte pelo DCTMA (2019), torna ainda mais evidente o prescrever da realização de uma ação ao mesmo tempo direcionada e infalível, focada não no papel da escola, mas do professor por ela interpelado como responsável pelo processo de ensino e de aprendizagem depreendidos na escola. Complementando o sentido da formulação ‘*o bom desempenho dos professores*’, também destacado na linha 5 do segundo excerto, marca o sentido que se refere a um acontecimento, circunscrito em um espaço e em um tempo, mas atravessado pelo domínio dos dizeres já-ditos e/ou esquecidos. Tomados em redes de memórias, dando lugar a filiações identificadoras (PÊCHEUX, 2012, p.54), a discursividade destacada na linha 5 do excerto inscreve o sentido que retoma a posição do professor no que se refere especificamente a legitimidade de sua atuação enquanto protagonista do processo educativo. Pode-se perceber em qual posição o professor é colocado e o funcionamento do mecanismo da ideologia operando na formulação ‘*o bom*’, mobilizando o que ele deve fazer e como deve fazer seu trabalho diante do processo de ensino e de aprendizagem no qual se inscreve o DCTMA.

Na linha 6 do segundo excerto, a formulação ‘*o alcance*’, marca a designação de uma ação constituída em meio a concretização de metas estabelecidas por normas, diretrizes e políticas educacionais que vão sendo imbricados diante de um objeto complexo, que se constitui a partir de diversos elementos interligados que moldam a maneira como o ensino e a aprendizagem se legitima no cotidiano de escola. Sob essa ótica, é dado ênfase a transformação de obrigações e deveres prescritos nos documentos oficiais, como as leis de educação e os currículos escolares, em ações práticas e efetivas que devem ser realizadas pelo professor no cotidiano da sala de aula. a discursividade ‘*o alcance*’ materializa uma possibilidade constitutiva do dizer na medida em que, todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro (PÊCHEUX, 2012, p. 53). O sentido categoriza o êxito que decorre dos esforços promovidos mediante o legitimar das orientações enunciadas no DCTMA (2019), apagando ao mesmo tempo praxes profissional e aquisição do conhecimento teórico anteriormente experienciados pelo professor.

Revela-se diante do destacado no *excerto 2*, ao nosso ver, que, com a implementação do DCTMA (2019), a inscrição do professor na escola maranhense, decorre mediante a ilusão de que sempre se pode saber do que se fala (PÊCHEUX, 2012, p. 55). É mobilizado o movimento por meio do qual a inscrição do professor é marcada atravessada por liames constituídos em decorrência de uma deriva de orientações afetadas por prescrições designadoras, tanto dos papéis da escola como do trabalho do professor. Fato que, toma o discurso em circunstância determinada, onde o sentido aparece como puro efeito do já-dito, haja visto que mediante o funcionamento das substantivações ‘*o bom*’ e ‘*o alcance*’, marcam uma posição do professor como sujeito margeado em meio a ilusão subjetiva a as formas subjetivas de sua realização.

Sobe esse viés, é possível conceber que a forma como o DCTMA (2019) enuncia, exige considerar um duplo movimento entre o que o documento enuncia e a constituição do sentido fundado pelas bases teóricas dos estudos da linguística. O primeiro, inscreve os caminhos a serem trilhados frente o trabalho realizado pelo professor, implicando a constituição do sentido mediante realização da ação isolada de um sujeito responsável por mediatizar o processo de ensino e de aprendizagem simultaneamente, e, outro que marca o dizer em um contexto previamente determinado, que implica empreender um jogo de possibilidades inscritas em uma multiplicidade de práticas atravessadas pelo já-dito, dizer constituído como caminho capaz de produzir os usos e representações da linguagem necessários a formação do aluno, em especial do aluno leitor proficiente.

Como exemplo, recortamos do DCTMA (2019), um terceiro excerto que analisa o dizer dos enunciados que definem/determinam as práticas de linguagem organizadas para se trabalhar o ensino e a aprendizagem de leitura, a partir do componente curricular de língua portuguesa das series finais do ensino fundamental. Sob essa ótica, as marcas linguísticas destacadas no excerto três, indicam a materialidade de algumas habilidades que inscrevem filiações de sentido constituído a partir dizeres anteriores que implicam a existência determinante do todo complexo.

O que vale lembrar que, recortado do que enuncia o DCTMA(2019), documento inscrito em meio aos processos de ensino e aprendizagem com foco na qualidade, mas também na formação do aluno leitor proficiente, o terceiro excerto, apresenta um recorte destacado do enunciado constituinte do organizador curricular das séries finais do ensino fundamental do componente curricular de língua portuguesa, mostra o eixo e o campo de atuação de uma prática de linguagem, bem como o objeto de conhecimento e a habilidade contempladas simultaneamente no 6º, 7º 8º e 9º ano, para que possamos analisar a partir

e algumas marcas linguísticas destacadas, a constituição do sentido inscrito entre o dito e suas possibilidades de derivas.

Excerto 3:

1 Eixo: leitura; Campo de atuação: artístico-literário; *Objeto de conhecimento: adesão* às
2 práticas de leitura. HABILIDADE - EF69LP49: *Mostrar-se* interessado e envolvido pela
3 leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo, e receptivo
4 a textos que *rompam com seu universo de expectativas*, que representem um desafio
5 em relação às suas possibilidades atuais e suas *experiências anteriores de leitura*,
6 *apoiando-se nas marcas linguísticas*, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática
7 e nas orientações dadas pelo professor.

(MARANHÃO, 2029, p. 128; p. 142; p. 156; p.173.)

De início, vale ressaltar que o enunciado apresentado no excerto 3, articula um definições sistematicamente organizadas mediante uma prática de linguagem com foco na leitura enquanto eixo que favorece o ensino e a aprendizagem, caracterizando a realização de uma prática de linguagem estruturada de forma segmentada explicitamente atravessada por uma perspectiva homogênea que toma, a produção do sentido, a nosso ver, enunciando um lugar com referência na materialidade dos processos de leitura com foco em mobilizar o atendimento a normatização dada nas orientações do DCTMA(2019).

Na linha 1 do excerto, as marcas linguísticas constituintes da formulação ‘*Objeto de conhecimento*’ evocam o sentido que toma como referente os conceitos acerca dos conhecimentos científicos e do cotidiano social e cultural do aluno, através dos quais a habilidade será constituída enquanto experiência dos usos da linguagem, que ao nosso ver, é um puro já-dito inscrito em um contexto determinado articulado na transparência modalizadora da marca linguística *adesão* que designa uma ação que se refere a uma manifestação da aceitação.

Na linha 2, a habilidade EF69LP49, a pronominalização *mostrar-se*, marca em terceira pessoa do singular o sentido que evoca a indeterminação do sujeito, mas ao mesmo tempo indica, que a ação modalizada no enunciar do verbo ‘*mostrar*’, toma como referente o sujeito mesmo em situação de indeterminação. Dito de outro modo, o sentido é um sempre já-la, constituído na ilusão do dizer que toma o sentido esquecendo daquilo que o determina, como se o sentido se prendesse ao linguístico materializado no documento para fazer funcionar o movimento de materialização das ações prescritas.

A linha 4 do excerto, apresenta as marcas linguísticas destacadas na formulação ‘*rompam com seu universo de expectativas*’, mobiliza a o sentido da abordagem de uma ruptura, não como uma forma mediante relação complementar que vem se imprimir sobre as ações prescritas pelo DCTMA(2019), primeiramente por retomar um sujeito indeterminada em terceira pessoa do plural, empregando a modalização verbal *rompam*, evocando elementos que tomam como referente, o contexto cotidiano do sujeito, configurada pela aluno das séries finais marcando ainda a formulação ‘*com seu universo de expectativas*’, realizando um movimento da constituição normatizada acerca da realização das práticas de linguagem fixando o mobilizar do uso da língua no ambiente escolar.

Sob essa ótica, o enunciado das marcas linguísticas destacadas no excerto 3, marca a transparência de que aquilo que está pré-construído, que incide sobre o cotidiano do ambiente ao qual se inscreve o aluno em ‘*com seu universo*’, mobiliza um movimento em que o sentido funciona introduzindo uma designação dependente da relação marcada por outros dizeres e todos os possíveis dizeres anteriores. É inscrito uma rede de sentidos frente a tecitura dos dizeres, remetendo-as a memórias e as circunstâncias que mostram que o sentido não está apenas no que diz as palavras, mas na relação com a exterioridade, nas condições em que eles são produzidos.

A partir do enunciado ‘*apoiando-se nas marcas linguísticas*’, em destaque na linha 6 do excerto 3, é possível notar que a constituição do sentido atravessado pela ilusão que inscreve o funcionamento da circulação de uma ação que determina formações discursivas nas quais se inscreve os dizeres que tomam como referente o que o aluno que fara uso da linguagem com foco nas ‘*marcas linguísticas*’ constituídas na transparência do prescrito pela prática de linguagem discutida no excerto.

É importante ressaltar, que o enunciado ‘*experiências anteriores de leitura*’ do excerto 3, na linha 5, inscreve o dito ao passo que chama atenção para o movimento de transparência e opacidade que incidem de forma articulada atravessando o dizer dito em outro lugar, mesmo na prevalência de uma determinação normativa, imprime um acontecimento frente o ensino e a aprendizagem de leitura, na medida em que remete articular uso e representação da linguagem pelo aluno.

Diante do exposto, se concebe que o acontecimento tem e não tem lugar, segundo as construções discursivas nas quais se encontram inscritos os enunciados que sustentam esses objetos e acontecimentos (PÊCHEUX, 2012, p. 52). Assim, coadunados a esse ideário teórico, podemos depreender que o sentido constituído no enunciado apresentado pelo excerto 3, é compreendido não somente em meio determinações restritas a

designação desconexa da realidade material inscrita em seu contorno constitutivo em detrimento ao encadeamento discursivo, mas como uma diversidade de possibilidades em que o sentido está sustentado nas condições de produção que devem ser levadas em consideração.

O quarto excerto, analisamos uma prática de linguagem seguida de uma das atividades sugeridas para o eixo leitura que norteiam no DCTMA (2019) o movimento de mobilização da concepção de linguagem discursiva-enunciativa levando em consideração os postulados teóricos de Coracine (1995-2005), coadunados com os preceitos teóricos da análise do discurso de linha francesa. O quarto excerto, foi recortado do organizador curricular constituinte do componente curricular de língua portuguesa do DCTMA (2019).

Excerto 4:

1 HABILIDADE: EF69LP34 - **Grifar** as partes essenciais do texto, **tendo em vista** os objetivos
2 de leitura, produzir marginálias (ou tomar notas em outro suporte), sínteses organizadas em
3 itens, quadro sinóptico, quadro comparativo, esquema, resumo ou resenha do texto lido (com
4 ou sem comentário/análise), mapa conceitual, dependendo do que for mais adequado, **como**
5 **forma de** possibilitar maior compreensão do texto, a sistematização de conteúdos e
6 informações e um posicionamento frente aos textos, se esse for o caso.
7 Atividades sugeridas: Leitura, individual e coletiva, realizando a troca de textos produzidos
8 entre alunos, **considerando a escrita adequada às normas gramaticais.**

(MARANHÃO, 2019, p. 127, 141,154,171)

Conforme Coracini (1991), só se aprende de fato o que se precisa ou se quer saber. Segundo a autora é preciso, portanto, que o aluno tenha algo a dizer ou algo a fazer com o que lê, para que ele produza sentido. Coadunados com a autora, observamos que na linha 1, a discursividade *grifar* mobiliza o funcionamento de uma ação centrada na persistência de uma prática reducionista do ensino, visto que orienta sublinhar no texto chamando atenção do aluno leitor a partir da observância do signo, da forma como ponto de partida para a constituição do sentido. Observamos uma substantivação reforça o sentido como dependente exclusivo do dito no texto.

Na linha 1, de acordo com a habilidade EF69LP34 a realização da prática de linguagem está marcada pelos elementos linguísticos '*tendo em vista*' que o texto utilizado mobiliza o(s) sentido(s) ali inscritos que esperam para serem desvelados pelo leitor. Observamos o mobilizar de uma visão estruturalista e mecanicista da linguagem, segundo a qual o sentido estaria arraigado às palavras e frases, estando, desse modo, na

dependência direta da forma (KATO, 1985 in: CORACINI 1995, p.13). Conforme as autoras, uma visão que mobiliza na transparência das prescrições do DCTMA atravessa a habilidade EF69LP34 constituindo sentidos que circulam sustentados com base na concepção de leitura decodificadora a partir da qual o sentido passa a ser decifrado de forma linear.

Nas linhas 4 e 5, o sentido da discursividade '*como forma de*', realizam um movimento que constitui dependência a um momento específico de uma ação do leitor frente a prática de linguagem enquanto característica essencial para a constituição do sentido. O efeito de valor circunstancial dado pela formulação, retoma uma concepção de leitura com foco no texto, uma visão estruturalista, que defende que o sentido está no texto independente do leitor, haja visto que se configura como visão de leitura que pressupõe um modelo em que o sentido vai do texto para o leitor.

Na linha 8, um fator relevante destaca o emergir de questões que abordam as concepções de leitura e de linguagem enquanto mecanismos presentes na metodologia do cotidiano das aulas de leitura imbrincadas simultaneamente, dissociadas ou em um movimento de complementaridade. A discursividade '*considerando a escrita adequada às normas gramaticais*', nos coloca diante do efeito de funcionamento da língua frente um investimento inexequível do movimento de interação a partir da leitura de um texto determinado, a exemplo, lembramos aqui uma aula em que para o aluno realizar a atividade de leitura solicitamos que ele preenchesse uma ficha de leitura pontuando os elementos de uma frase, as suas relações de concordância, de subordinação entre outros aspectos gramaticais seguido da resposta a um questionário interpretativo do texto lido que mobiliza especificamente a transcrição do que está dito, que marca a cópia de fragmentos, bem como a identificação de personagens, dito de outro modo, realizamos uma atividade reafirmando o sentido obviamente fixado no texto.

Segundo Coracini (1995, p. 15), acionando esquemas [...], se vê tolhido por um objeto autoritário ao qual se imputa a existência de um núcleo de sentido, "conteúdo comum", independente dos componentes situacionais. Conforme a autora, a linguagem é mobilizada como a mera junção de um conjunto de informações que devem ser internalizados numa perspectiva de estoque de conteúdos (codificados e decodificados) necessários ao desenvolvimento contínuo dos saberes necessários a realização do aprender que vai favorecer a inteligibilidade do aluno para que em seguida ele possa fazer uso da língua.

Nesse excerto, percebemos que a prática de linguagem e a sugestão de atividade recortadas do DCTMA muito embora se constituam frente a concepção de linguagem fundado no imaginário das práticas de ensino centradas no texto e no contexto de produção, inscreve não apenas a linguagem como interação entre aluno e texto ou mesmo texto e aluno para produção de sentidos, pois enquanto professor vivenciamos na rotina das aulas de leitura os alunos apresentando sérias dificuldades para ler as entrelinhas, isto é, ler percebendo um contexto e relacionando este a seu contexto de vida.

As práticas de linguagem prescritas no organizador curricular do componente curricular de língua portuguesa das séries finais do ensino fundamental, bem como as sugestões de atividades que enuncia, remetem o ensino e a aprendizagem de leitura assim como nos documentos que o antecede e que lhes fundamenta, sempre levando em consideração uma relação texto e leitor, independente do gênero abordado, na busca de formar o aluno que a sociedade deseja e diz precisar constituindo um efeito de funcionamento de uso e de representação da leitura mediante relação de dependência entre as concepções de leitura e de linguagem evocadas pelas práticas de linguagem prescritas no DCTMA.

4.3 O Documento Curricular do Território Maranhense: um exercício de retomadas

A materialidade do ensino e da aprendizagem depreendidos na escola maranhense, se inscreve diante da definição de competência 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”. (BNCC, 2017, p. 8). Fato que nos leva a entender que enquanto professor de carreira na educação básica, somos constantemente lembrados de que estamos inscritos em um contexto educacional que sempre decorre de um documento governamental, constituído sob as bases teóricas que irrompem uma organização do ambiente escolar a partir de definições que simultaneamente organizam e norteiam o fazer didático e metodológico diante da ação realizada pelo professor.

Em sua implementação o Documento Curricular do Território Maranhense no cotidiano de nossas escolas, busca nos inscrever mediante a instituição de duas categorias: uma que se refere a um novo constructo do conhecimento (MARANHÃO, 2019, p. 82) que irrompe competências e habilidades a nosso ver, marcadas pelo sentido utilitarista. E

outra categoria que se refere a responsabilização do professor diante do funcionamento das práticas de linguagem inscritas no documento enquanto lugar e/ou estratégia que favorece a qualidade do processo de ensino e de aprendizagem.

Sob esse viés, nessa seção analisamos dois excertos que apresentam não só uma visão utilitarista acerca das competências e das habilidades prescritas no DCTMA(2019), mas que apresentam a evidência do funcionamento de uma série de formações imaginárias, designando o lugar que o documento atribui ao professor e ao aluno ao passo que o documento institucionaliza o fazer apreendido na escola maranhense, estabelecendo normas como forma de orientações didáticas e metodológicas desconsiderando que para realização de uma aula, por exemplo, o professor se inscreve a partir de uma deriva de concepções teóricas que se relacionam ao constituir o fazer do professor.

De início, o excerto 1 recortado do tópico Princípios Pedagógicos parte constituinte do texto de apresentação do DCTMA (2019), muito embora verse acerca dos direitos de aprendizagem, a dinâmica das formulações constituídas no enunciado, inscreve cada um de nós professores das séries finais do ensino fundamental das escolas maranhenses, em um contexto que remete a pressuposição não de um equívoco, mas uma relação direta com a dissimulação do efeito de ‘falha’.

Excerto 1:

1 O direito de aprender será assegurado *a partir de* uma conduta de *compromisso permanente*
 2 do professor com o sucesso escolar *de cada um* que estiver sob sua responsabilidade, em
 3 função do reconhecimento do valor social do conhecimento no mundo contemporâneo. Na
 4 perspectiva da educação integral, *a prática docente deverá contribuir* proporcionando a
 5 aprendizagem significativa, favorecendo a articulação dos conteúdos aos contextos reais, por
 6 meio da seleção dos conteúdos essenciais à formação humana, promovendo atividades
 7 críticas e reflexivas, como situações-problema, estudos de caso, análise de fatos do cotidiano,
 8 projetos de pesquisas e atividades que proporcionem o pensamento profundo.

(MARANHÃO, 2019, p. 20)

Nas linhas 1 e 2, o excerto deixa explícito uma relação de ligação constituída em meio ao sentido de necessidade e dependência marcados pela preposição ‘*de*’ ao realizar no enunciado uma relação recíproca entre a ação a ser feita e o responsável por realizar a ação evocado na formulação ‘*de cada um*’. Diante dessa relação, podemos perceber que o sentido de falta é mobilizado pela discursividade ‘*compromisso*’ que evoca o efeito de obrigação para ser apreendida estritamente pelo professor. É deixado em evidência que

o sentido funciona “por contradição” (PÊCHEUX, 2014b, p.142). A partir dessa premissa, nos chama atenção, que a formulação ‘*a parti de*’, indica um movimento de retomada voltado as responsabilidades do professor diante de seu fazer na escola em específico na sala de aula, indicando que até então, não havia sido dada ênfase a essa perspectiva do fazer do professor.

O que vemos no excerto, é que logo de início na linha 1, além de trazer o sentido de obrigação assumida mobilizado pelo substantivo ‘*compromisso*’, marca o efeito de autoridade do enunciador indicando dependência que pressupõe continuidade, asseverada pelo termo *permanente*, no sentido de que antes da implementação do DCTAM (2019), tal possibilidade tenha sido retirada do contexto ambiente escolar, sendo necessário a ênfase do discurso institucional que evoque o tom imperativo sobre a personificação do lugar ocupado pelo professor mediador do processo de ensino e de aprendizagem.

O efeito que realiza a discursividade ‘*compromisso*’, faz funcionar uma obrigação assumida como evidência de um elemento pré – dado (PÊCHEUX, 2014b, p. 156). Fator que inscreve o discurso institucional dissimulado em meio aos dizeres do DCTMA (20291), a nosso ver, fica evidente na medida em que, concordamos que o enunciado não é simplesmente a utilização, de um certo número de elementos e regras linguísticas (FOUCAULT, 2008, p. 111). Sob essa ótica, fica evidente na linha 1, uma retomada que recai sob o olhar voltado para o fazer a partir do que o professor não apenas do que pode ser feito, mas especificamente no que se refere ao que deve ser realizado pelo professor.

Na linha 4, a formulação ‘*a prática docente deverá contribuir*’, constitui o movimento que de forma simultânea reforça o sentido de obrigação modalizado pela discursividade ‘*deverá*’ e marca o caráter categórico do dizer enunciado no DCTMA (2029), ao passo que indica uma ação futura, constituindo o sentido de retomada do dito imbricado a perspectiva temporal. Produzido atravessado a partir de tudo o que já foi dito antes, independentemente, em outro lugar, isto é, especificamente pelo movimento de determinação do interdiscurso (PÊCHEUX, 2014b, p. 176). Tal determinação, se inscreve marcada por uma continuidade dissimulada na opacidade do dizer que orienta e normatiza o fazer do professor mediante a atravessamento do efeito de exterioridade como postula a teoria da análise do discurso pechatiana. É possível verificar na linha 4, que o efeito de sentido também deixa evidente um tom impositivo direcionado a necessidade de ação devido à falta desta marcados pela formulação ‘*deverá contribuir*’, como se anterior a implementação do documento, não se contemplasse essa perspectiva ou mesmo não tenha sido atendido em sua totalidade.

Sob esse viés, vale lembrar que segundo o documento, o professor *tem* a responsabilidade direta de atuar na mediação nesse processo (MARANHÃO, 2019, p. 20). Percebemos que o modalizador *tem*, marca um efeito que é imperativo, no sentido de acontecimento repleto de intencionalidades. O acontecimento, no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória (PÊCHEUX, 2012, p. 17). Dito de outro modo, essas intencionalidades vêm sendo materializadas nas ações das escolas maranhenses, haja visto que são orientações estabelecidas pelos documentos que regem a legislação educacional no país.

Nesse sentido, podemos destacar como exemplo, que para assegurar a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e o alcance do sucesso escolar dos estudantes como orienta o DCTMA (2019), na semana pedagógica do ano de 2020, foi organizado seminários de apresentação e discussão acerca da legitimação do documento na realidade da sala de aula. Organizados em grupos por área de conhecimento, cada um de nós professores, fomos orientados a apresentar uma sequência didática em que a concepção de linguagem enunciativa-discursiva.

Na oportunidade, a partir da escolha dos professores da área de linguagens na qual exerço a carreira docente desde o ano de 2014, podemos perceber que, diante da implementação de uma postura teórica que defende a concepção de linguagem como capacidade de interagir para compreender e assimilar conhecimentos, como norteia o DCTMA (2019), o ensino e a aprendizagem do qual somos constituídos como responsáveis seja numa perspectiva de ação mediadora ou como protagonista uno do fazer, se inscreve imbrincada em meio as relações do dizer e do fazer que enuncia o documento.

O próximo excerto é um recorte do tópico Processos de aprender e ensinar, constituintes do que enuncia o DCTMA (2019) na introdução do documento a partir do qual, se percebe que enquanto documento norteador que orienta o papel da escola e a ação a ser realizada pelo professor, a perspectiva de mobilizar a realização de práticas de linguagem constituídas enquanto estratégias didáticas e metodológicas para favorecer a formação do aluno crítico com proficiência leitora, e preparado para os desafios do mundo contemporâneo, implica o acionar e reativar memórias discursivas constituídas por ideias, valores e representações imbricadas a materialidade das práticas de linguagem que tomam como fundamento os princípios definidos pelas orientações do enunciado no DCTMA.

Excerto 2:

- 1 Orientar o processo ensino-aprendizagem, atuar na mediação ao conhecimento *é* anteceder
- 2 o desenvolvimento do que se aprende, *vislumbrar na potencialidade o caminho a ser*
- 3 *construído* numa salutar interatividade.
- 4 Por isso, qualquer trabalho curricular parte da habilidade, da competência *que se pretende*
- 5 *desenvolver* com o processo educativo.

(MARANHÃO, 2019, p. 20-21)

A linha 1, sinaliza a inscrição da perspectiva do caráter de uso da linguagem que marcado pela discursividade ‘*é*’, deixa a evidência da materialidade do sentido que direciona a realização de ações voltadas para o empreender do fazer. É deixado em evidência uma nova forma de ilusão segundo a qual o sujeito se encontra na fonte do sentido ou se identifica à fonte do sentido (PÊCHEUX, 2014a, p. 173) contribuindo para a assimilação e operacionalização dos usos da linguagem no cotidiano depreendido mediante a ação do professor em atendimento as demandas que suscitam implementar a mobilização de capacidades e habilidades.

No excerto, o fator que caracteriza opacidade em meio a transparência do dizer enunciado na linha 2, se inscreve em meio ao funcionamento da discursividade ‘*vislumbrar na potencialidade o caminho a ser construído*’, a partir da qual o sentido mobiliza um movimento que irrompe o uso e a representação da linguagem inscritos no cenário educacional assumindo um caráter norteador, que aponta aplicabilidade de estratégias no fomento do ensino e da aprendizagem depreendido nas escolas maranhenses. A discursividade destacada na linha 2 do excerto, marca o efeito do engendrar da ancoragem do sentido decorrente de uma relação constituída a partir do interdiscurso, haja visto que deixa em evidência a tensão entre paráfrase e polissemia, ou seja, entre o mesmo e o diferente mediante movimento de retomada do já dito para que seja instaurado o dito de outro modo, ou seja, um novo dito.

As linhas 4 e 5, chamam atenção o funcionamento da discursividade ‘*que se pretende desenvolver*’, inscreve o sentido de estabelecimento das condições necessárias para definição das ações de implementação do DCTMA (2019) no contexto do ambiente escolar. Ao fornecer orientações específicas se realiza através do complexo de formações ideológicas (PÊCHEUX, 2014a, p. 149). Desta forma, podemos levar em consideração que, nas linhas 4 e 5, a transitividade evocada com a discursividade ‘*que se pretende desenvolver*’ deixa na evidência transparente da constituição do enunciado que ‘*sugere/impõe*’ direcionamentos ao trabalho do professor, para serem executados,

colocando em movimento o efeito de autoridade *'pretende'* marcado na opacidade do que está discursivizado, nos fazendo esquecer que não somos a origem do dizer ao mesmo tempo que deixa em evidência uma posição atribuída ao professor atravessada pelos dizeres do outro, isto é, pelos sentidos que circulam ou já circularam antes e em outros lugares.

4.4 Do documento à realidade: vivências do magistério maranhense

Nessa seção, realizamos alguns apontamentos acerca das experiências que vivenciamos durante o período de implementação do Documento Curricular do Território no município onde exerço a carreira docente a alguns anos, haja visto que essa experiência se inscreve enquanto momento formativo de atualização que leva em consideração o que é enunciado na introdução da Base Nacional Comum Curricular, ela “define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (BRASIL, 2018, p.7). Sob essa ótica, se inscreve não apenas a tensão teoria/prática, mas o fomento da reflexão sobre a ação do professor diante daquilo que deve ser ensinado durante o exercício de sua praxe diante da implementação das novas orientações curriculares.

É importante destacar que esses momentos de formação sinalizavam tanto a necessidade de estabelecer um contato direto do professor com as orientações dadas no enunciado do documento, para a partir deste assumir não só o compromisso prático, mas também teórico, bem como sinaliza a necessidade de formação daqueles professores que mesmo possuindo formação superior, essa não corresponde com a área na qual exercia a carreira docente, por exemplo, um licenciado em ciências sociais, colocado como professor de língua portuguesa, haja visto que a demanda de professores com licenciatura em letras, não contempla o quantitativo necessário para a oferta da disciplina no currículo da escola.

Decorrente dessas sinalizações, entendemos que a escola na qual exercemos a carreira docente, se inscreve em um contexto de mudança na postura do professor, é resultante de um movimento que se desloca decorrendo da ideologia de construção participativa do documento, pois de acordo com o documento, 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. (MARANHÃO, 2019. P. 5). Dito de outro modo, o documento enuncia nossa

participatividade em sua elaboração, desta forma, fica marcado o sentido de que sabemos e dominamos os discursos que circulam no documento. Todavia, essa participação promovida a partir do uso de plataformas on-line, exclui uma considerável parte dos professores das cidades maranhenses em decorrência da dificuldade de acesso a internet mesmo na escola. As distâncias territoriais da geografia maranhense, podem ser apontadas como responsáveis por esse fato.

Por outro lado, a dinâmica de estudos da formação promovida pela secretaria de educação do município no qual exerço a carreira docente buscou abranger diferentes aspectos, como a apresentação do documento e sua importância no contexto educacional do Maranhão, haja visto que toma como fundamento a necessidade de superação dos baixos índices apresentados pelas escolas, ao observar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Tais indicadores são os instrumentos que fazem circular aquilo que deve ser aprendido pelo aluno da escola maranhense.

Sob essa ótica, percebemos que as ações do professor em sala de aula se redefinem, colocando os interesses pela busca do conhecimento a ser aprendido e ensinado na escola intimamente relacionados com os interesses das demandas da sociedade por mão de obra qualificada, haja visto que define liames atrelados a um contexto de ensino que sob a transparência de favorecer formação de qualidade, incorpora o conceito utilitarista de competência da BNCC que prima pela mobilização de conhecimentos, atitudes, valores e habilidades, enquanto princípios orientadores de uma educação que atenda às demandas formativas da multifacetada e plural sociedade maranhense.

Um outro aspecto dessa formação promovida pela secretaria de educação onde sou professora de carreira, é a discussão sobre como as orientações do DCTMA podem ser aplicadas no planejamento e na prática das aulas, no nosso caso alinhadas a área de linguagens, especificamente no que concerne as aulas do componente curricular de língua portuguesa, com o objetivo de proporcionar a oportunidade de refletirmos acerca das práticas didáticas e metodológicas que adotamos com o intento de trocar experiências com outros profissionais e adquirir novas ferramentas e metodologias de ensino que estejam fundamentadas pelo o que enuncia as orientações do documento.

Sob esse viés, nos é favorecido uma atualização acerca das políticas educacionais que norteiam o fazer docente, legitimando o discurso de que estas orientações se constituem enquanto um processo fundamental para o aprimoramento da qualidade da educação, haja visto que por meio delas o professor vai impactar diretamente a

aprendizagem do aluno. Porém, a equipe técnica constituída pela secretaria de educação, nos lançou a sorte, ou seja, recebemos o documento, mas além dessa ação de colocar o documento disponível para estudo pelo grupo de professores, cabia a nosso ver, que enquanto equipe gestora, os técnicos responsáveis pela formação proposta, deveriam esclarecer a teoria linguística que faz parte da constituição do documento implementado/estudado. Fato negligenciado, dito de outro modo, o documento foi apresentado com algo pronto e acabado, cabendo a nós professores colocar em prática as orientações constituintes no enunciado do documento.

O grupo de professores no qual estamos inscritos, onde realizamos a leitura e discussões acerca das orientações do DCTMA (2019), é constituído não somente de professores licenciados em letras, nele se inscreve profissionais leigos e outros com formação fora da área de linguagens, como por exemplo, o professor licenciado em ciências sociais, ou mesmo profissionais que possuem apenas a experiência prática na área de atuação e que por conveniência ou indicação dos gestores municipais se inscrevem como professores do componente curricular de língua portuguesa.

Diante desse contexto, percebemos que ser professor em uma região interiorana do Estado do Maranhão cada dia mais carente e inscrita em meio desigualdades constantemente crescentes, até aqui, não se constituído como mero desafio em conhecer as teorias que fundamentam o processo educativo aprendidas nos cursos de formação acadêmica do professor, seja em nível superior ou na forma de cursos de qualificação, haja visto que muitos professores ministram aulas fora de sua área de formação, pois nossa função enquanto profissionais de carreira não se restringe ao transmitir conhecimentos ou produzi-lo de forma estanque e isolada.

As diversas estratégias adotadas pela secretaria de educação do município no qual exerço a carreira docente, dentre as quais podemos destacar formação continuada, workshops e palestras frente a implementação do DCTMA nas escolas por ela gestada, tem como foco apresentar as exigências das atuais práticas que se fundam a partir da ideia de competência voltada para a qualificação no trabalho e da capacidade de resolver problemas em contextos sociais. Dessa forma, como último aspecto dessa formação realizada no início de 2020, se destaca enquanto caráter fundamental da formação, conhecer as principais diretrizes presentes no DCTMA (2019).

É importante lembrar que, a formação foi depreendida no município durante a semana pedagógica que antecede o início do ano letivo, momento reservado para discutir o planejamento didático das ações que serão realizadas na escola pelos professores no

decorre de todo ano letivo. Diante do cronograma da semana de formação, foi estabelecido como meta além do planejamento das aulas, a incorporação das orientações do DCTMA(2019), em cada uma das ações a serem realizadas nas aulas planejadas, haja visto que passaríamos a mobilizar os conteúdos/conhecimentos estrategicamente como práticas de linguagem como orienta o documento.

O documento apresentado como mecanismo de salvação das dificuldades enfrentadas no cotidiano do fazer escolar maranhense, dentre as quais ler e interpretar continuavam requerendo atenção especial, a equipe técnica da secretaria de educação mostrou em slides as diretrizes balizadoras constituídas no documento, orientando que a partir de então o ensino passa a ser pautado em situações reais de uso e representação da linguagem, estimulando não apenas o ato de leitura, mas a reflexão acerca de sua presença no cotidiano do aluno com o objetivo de estabelecer legítima articulação entre as disciplinas e áreas do conhecimento.

A partir dessa perspectiva apresentada, nos dois últimos dias de formação realizamos uma oficina de planejamento na qual foi substituído o formulário do plano de aula, nomeado por alguns como plano de ensino. Ficou evidente a configuração de um momento que favoreceu o conflitar teórico e ideológico, instaurado a partir da discursividade *‘Que possamos criar, inovar e transformar a realidade maranhense!’* (MARANHÃO, 2019, p. 6), enunciada na apresentação do DCTMA(2019) no sentido de fazer circular a necessidade de asseverar o realce de uma exigência acerca do fazer do professor, evocando o efeito de que os objetivos esperados ainda não foram alcançados marcado pela formulação *‘Que possamos’*, no sentido de que ainda não foi realizado uma ação que resultasse no ensino e na aprendizagem esperada, apontando o professor como culpado pelo insucesso das orientações anteriores ao DCTMA (2019).

Sob esse viés, realizamos nosso fazer docente de acordo com Geraldi (2011), no interior das contradições que se presentificam na prática efetiva de sala de aula. Dito de outro modo, em posição de resistência buscamos alinhar as metodologias que já conhecemos e aplicamos no cotidiano da sala de aula para inovar e refazer os processos de ensino e de aprendizagem, estabelecendo uma articulação entre as diretrizes constituídas no documento implementado no currículo da escola com foco na transformação da prática docente voltada para melhoria da qualidade da educação.

De acordo com o DCTMA (2019), o foco nas competências para o alcance dos resultados esperados é um princípio imprescindível para que a ação do fazer do professor possa alcançar e deprender as aprendizagens mínimas esperadas em cada ano ciclo de

aprendizagem. Há uma maior responsabilidade recaindo sobre o fazer diretamente ligado ao contexto da escola que tem como objetivo garantir o aprendizado dando ênfase ao uso de linguagem pelo aluno abrangendo a completude de suas representações diante da sociedade a qual se encontra imerso.

É importante destacar que a equipe técnica que representa a secretaria de educação do município que exerço a carreira docente, é formada por professores com licenciatura em pedagogia, matemática, história, normal superior e geografia. No que concerne a efetivação da mudança no formulário de planejamento de aulas, recebemos um formulário em substituição do antigo contendo as categorias que versam acerca do como ensinar a partir das orientações do DCTMA(2019): Unidade temática; Objeto de conhecimento /Conteúdo; Cód. Habilidades; Objetivos; Metodologia e Avaliação.

Cada uma dessas categorias nos foi apresentada como caminho a ser percorrido pelo professor para que seja favorecido a materialidade das práticas de linguagem na sala de aula. De início, não sendo considerado que está implícito na proposição desse novo formulário de planejamento a inscrição da perspectiva enunciativa-discursiva enquanto concepção de linguagem definida para implementação da prática de linguagem proposta, se faz recorrente o equívoco de ver apenas uma substituição e/ou acréscimo vocabular diante do novo formulário de planejamento.

Analisando como exemplo, um resumo do plano de aula que apresentamos na oficina de planejamento realizada na formação dada na semana pedagógica de 2020 que estávamos participando, abordava a seguinte estruturação: 1) Unidade temática: Leitura/ Campo artístico-literário; 2) Objeto de conhecimento/Conteúdo: Apreciação e réplica/O beijo da palavrinha-Substantivo; 3) Cód. Habilidades: EF69LP44; 4) Objetivos: Identificar e compreender o emprego do substantivo, 5) Metodologia: Reconhecimento das formas de estabelecer múltiplos olhares...6) Avaliação: Atividade oral e escrita. Dessa forma, realizamos a transcrição das orientações do DCTMA (2019), retirado do organizador curricular do componente de língua portuguesa do 6º ano, acrescentando os conteúdos do livro didático usado por um dos colegas do grupo para a preparação de suas aulas. Muito embora não apareça no formulário de planejamento apresentado, fomos solicitados pela equipe técnica responsável pela formação em curso que justificássemos a aula planejada. Então, concluímos a exposição feita afirmando que a produção do sentido durante as aulas de leitura, ao atuar como mediador, criamos um ambiente propício para a interação entre os alunos e as diferentes modalidades textuais, além de

incentivar a reflexão sobre o conteúdo, estimulando o pensamento crítico e a construção de significados a partir das experiências individuais e coletivas.

Vale lembrar, que em momento algum do percurso de elaboração do planejamento, voltamos nossa atenção a perspectiva da teoria da concepção de linguagem evocada que reitera a necessidade de um ensino contextualizado para a transformação e formação do aluno proficiente. Ser um aluno proficiente, de acordo com a legislação educacional do Brasil, envolve o domínio dos conhecimentos, habilidades e competências previstos nos currículos escolares. Além disso, já sabemos que ser um aluno proficiente implica na capacidade de aprender de forma autônoma e contínua, buscando sempre aprimorar seus conhecimentos e habilidades.

Um aluno proficiente demonstra o domínio dos conteúdos curriculares, sendo capaz de compreender, interpretar e aplicar conceitos em diferentes contextos, além de desenvolver habilidades socioemocionais, como o trabalho em equipe, a resolução de problemas e a tomada de decisões éticas. Ao mesmo tempo que as orientações do documento nos aponta os liames do fazer, simultaneamente estabelece as aprendizagens mínimas definidas pela organização das práticas de linguagem enunciadas no DCTMA (2019).

Quando se trata da *metodologia do ensino* de linguagens, propõe-se o uso de um esquema de organização que considere temas definidos de acordo com a realidade dos educandos e daquilo que *precisa ser aprendido* em cada ano, dando destaque a assuntos de interesse e de repercussão global ou local, estabelecendo conexões analíticas para a construção de conclusões e proposições mais assertivas.

(MARANHÃO, 2019, p. 87)

Desse ponto de vista, de acordo com o documento *as metodologias de ensino* que o professor lança mão, alinhadas as orientações do documento que estabelece as aprendizagens essenciais que os alunos devem alcançar em cada etapa da educação básica, induz, no primeiro momento, a adoção imediata da concepção de linguagem discursiva-enunciativa em detrimento das concepções que antecederam a implementação do DCTMA (2019), nas escolas maranhenses, ou seja, aquilo que *precisa ser aprendido*, decorre da dinâmica de superação/substituição de metodologias que se mostraram incoerentes na medida em que não se constituíram de forma a favorecer a formação do aluno proficiente exigido pela sociedade a qual a escola se inscreve.

Vale ressaltar que sempre desenvolvemos o fazer didático e metodológico na escola fundamentado pelas orientações da LDEBEN nº 9394/96, das Diretrizes

Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 4/2013, aprovado em 13 de março de 2013 e a Lei nº 13.005/2014 que estabelece o atual Plano Nacional de Educação (PNE) precederam a Resolução CNE/CP Nº 2/2017 que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Dito de outro modo, sempre depreendemos o fazer diante do processo educativo atendendo as orientações legais da normativa que dá suporte aos processos educativos no país.

Ancorados sob esse viés, muito embora seja afirmado que o DCTMA (2029), aponta *novos* caminhos a serem trilhados (MARANHÃO, 2019, p.9), podemos levar em consideração o efeito de retomada do que já se sabe acerca do fazer didático e metodológico que constitui o cotidiano das aulas depreendidas na escola. Todavia, o que muda, se refere a concepção de linguagem pouco discutida nos momentos de formação junto aos professores de rede municipal de ensino, haja visto que a dinâmica de formação separa os professores em grupos por área de conhecimento.

Ao nosso ver, o momento de formação que tomamos como exemplo nessa seção, consiste apenas na apresentação do documento, haja visto que ele é a resposta dada para solucionar o problema do município no que se refere adequar o nível das escolas às exigências decorrentes das escalas de proficiência instituídas a partir das ações de acompanhamento do Ministério da Educação no que se refere aproximara os indicadores municipais ao nível exigido pelos órgão reguladores do processo educativo ao qual se insere o município.

Nesse caso, na visão dos técnicos que depreendem as ações formativas junto aos professores, a apresentação do documento dialoga principalmente com o estabelecimento e definição de normas no sentido de fortalecer a compreensão de que o professor é responsável pela formação do aluno proficiente, isto é, o professor a partir da aplicabilidade das orientações norteadas no DCTMA (2019), favorece o desenvolvimento das habilidades necessárias para que o aluno possa se engajar diante do processo de aprendizagem, buscando constantemente ampliar seus horizontes e contribuir de forma positiva para a sociedade.

Outro ponto a ser considerado é que a excessiva ênfase na formação do leitor proficiente pode contribuir para uma abordagem mecânica e instrumental das práticas de linguagem na maioria das vezes silenciadas no cotidiano das aulas, em específico do componente curricular de língua portuguesa. Constituindo em meio a um apagamento do acontecimento (PÊCHEUX, 2012, p. 56). Fato que decorre a partir de um discurso

institucional não apenas uma mera transmissão de informações, mas sim um instrumento de legitimação e controle, que molda não apenas as percepções teóricas do professor, mas a posição deste no contexto de legitimidade que atravessa o ensino e a aprendizagem de leitura nas escolas maranhenses.

É no interior dessas fronteiras, que somos conduzidos a mobilizar conhecimentos, técnicas e metodologias habitadas por discursos outros, que vamos assimilando não só a partir da formação acadêmica, mas na vivência do processo de ensino e de aprendizagem que se faz na escola em decorrência da ênfase dada as formas de organizar e planejar a mobilização de uma diversidade de estratégias capazes de promover a qualidade educativa exigida pela sociedade a qual a escola se insere.

Dentre outras questões que irrompem a partir da implementação do DCTMA (2019), a experiência vivenciada na escola maranhense chama atenção para a concepção de linguagem que adotamos frente os desafios da formação do aluno proficiente, haja visto que este deve concluir os ciclos e anos escolares, compreendendo e interpretando realidades materializadas a partir das aulas apreendidas na escola. Dito de outro modo, propor um conteúdo determinado para uma aula, requer levar em consideração não apenas conhecimento prévio, mas auxiliar o aluno a estabelecer conexões entre as informações que constituem o conteúdo, definido no documento como objeto de conhecimento, produzindo sentidos a partir do que lhe foi apresentado.

Todavia, ao colocar tanta ênfase na formação do leitor proficiente, corre-se o risco de perpetuar uma visão restritiva do processo de ensino e de aprendizagem a partir da implementação de práticas de linguagem como prescreve o DCTMA (2019), que é apresentado como um norteador que capaz de garantir a inserção dos alunos em um mundo cada vez mais baseado na informação e na comunicação.

Diante dessa perspectiva, vale lembrar que, os primeiros planos de aula elaborados na semana pedagógica correspondente ao período destinado a formação dos professores da escola que exerce a carreira docente, se constituíram como uma cópia explicitamente retirada do DCTMA (2019), não havia nestes primeiros planejamentos intervenções dos professores, pois a formação ofertada fez emergir não apenas conflitar teórico e prático, mas favoreceu o surgimento de questionamentos sem respostas por mais de um semestre letivo devido ao momento pandêmico que assolou a sociedade de forma global.

Somente a partir da metade do segundo semestre, o município reorganizou a agenda de formação para os professores via formato on-line. Tivemos uma perda considerável, haja visto que a implementação do documento foi interrompida, devido a

necessidade de formação para o uso de tecnologias capazes favorecer a continuidade das aulas nas escolas. Mesmo não sendo um tema abordado neste trabalho, se faz necessário pontuarmos esse momento ímpar vivido pelas escolas.

Todo o estudo acerca das especificidades que aborda o DCTMA (2019), a nível municipal, sofreram uma brusca estagnação decorrente da pandemia da Covid19, somente depois dos avanços da vacinação e diminuição dos casos de infectados no Estado, é que em 2023, é realizado o Encontro Presencial da Expedição Formativa Maranhense, um processo formativo que visa a implementação do Documento Curricular do Território Maranhense nas unidades escolares e nas salas de aula do território, desenvolvido pela Secretaria Estadual de Educação do Maranhão, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação em parceria com a Fundação Getúlio Vargas.

Nesse evento, somente alguns professores da rede municipal em que exerço a carreira docente, foram selecionados para participar, haja visto que esses passam a constituir a rede de multiplicadores de formação a nível municipal. Todavia, vale ressaltar que o evento formativo presencial ocorreu em janeiro de 2023, a divulgação do evento foi feita via envio de ofício as secretarias de educação sob responsabilidade da URE, além disso não se registrou a nível municipal outras oportunidades de formação para os professores da rede, mesmo tendo sido incorporado nos sistemas de ensino municipal.

Observamos que há um descompasso na formação dos professores, pois a formação continuada indispensável para o bom desempenho dos professores e o alcance do sucesso escolar dos estudantes, é condição fundamentada pelo DCTMA (2019), disto de outro modo, a implementação do documento nos municípios não deve ficar restrita apenas a incorporação de seus pressupostos legais, devem ser materializadas na rotina cotidiana de forma dos professores.

Sob esse viés, podemos considerar que o efeito de responsabilização que evoca o enunciado do documento, não nos distancia da busca por conhecer as faces do documento que remodela o fazer do professor na medida em que projeta o sentido decorrente não da ruptura, mas do irromper de novas teias de relações que se estabelecem em meio aos processos de ensino e de aprendizagem desenhados no contexto da escola maranhense.

Esse remodelar, se constitui não apenas na troca de um formulário de planejamento por outro, mas no imbricar das concepções de linguagem que atravessam nosso fazer diante das aulas realizadas com o objetivo de materializar as orientações norteadas no documento que vai se institucionalizado mediante sua incorporação nos sistemas de ensino onde exercemos a carreira docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A ideia que temos acerca dos processos de ensino e de aprendizagem de leitura nas escolas da rede pública municipal do interior do Estado do Maranhão se reconfigura a cada nova normativa que nos é apresentada e implementada como instrumento motor do fazer no cotidiano dessas escolas. Observamos que o estabelecimento de novas regras e formas de realizar o fazer cotidiano das escolas, não envolve apenas a implementação de orientações sobre os processos de ensino e de aprendizagem, mas também instituiu a consolidação do discurso institucional normatizador e regulador – que fica oculto em meio à transparência de suas determinações.

Neste trabalho, questionamos como as concepções de leitura e de linguagem atravessam as orientações do DCTMA. Isso ocorre porque acreditamos que essas materializam as escolhas didáticas e metodológicas e marcam um tipo de escola, de aluno e de professor diante da estruturação do ensino de leitura na escola. Tal relação desmistifica e consolida mudanças significativas, como forma de compreendermos os processos e objetivos educativos de escola, levando em consideração um dado momento social ao qual se inscreve.

Com o objetivo de investigar como se constituem os efeitos de sentidos das diferentes concepções de leitura e das concepções de linguagem no DCTMA, uma vez que essas, mesmo deixadas na opacidade do dizer, são colocadas em funcionamento alinhadas à normatização educacional decorrendo da mobilização de práticas de linguagem definidas nas orientações norteadas pelo documento.

O conhecimento nunca se estagna e também nunca consegue explicar todos os fenômenos, favorecendo sempre a inquietação e a curiosidade que nos move enquanto professor pesquisador. Assim, nossas considerações finais versam sobre uma retomada do que constatamos ao longo da pesquisa e da produção escrita do texto que ora se encerra, ao tempo em que deixa abertas reflexões para futuras pesquisas que, de já, idealizamos na área de Linguística.

Convém assinalar a escolha de oito excertos para análise, a partir dos quais constatamos o efeito delimitador tanto da necessidade de atender a formação do aluno leitor proficiente (que marca o conceito utilitarista de capacidade), como o efeito de sentido de dever/obrigação que marca a realização do trabalho docente voltado para atender às demandas da sociedade.

O percurso realizado a partir das análises deste estudo tem como alicerce os fundamentos conceituais da teoria pechetiana da análise do discurso, que marca uma etapa nova frente nossas percepções teóricas e práticas no tocante ao ato de nas diversas formas de ensino e de aprendizagem. A partir de nossas análises, percebemos que não há uma atualização entre o discurso do Documento Curricular do Território Maranhense (2019) e o da Base Nacional Comum Curricular (2018), quanto às práticas de linguagem ou mesmo intencionalidades dos processos educativos enunciados pelo documento, através do efeito de autoridade evidente nos modalizadores que constituem grande contingente do que enuncia o documento.

Observamos nos discursos delineados pelo DCTMA (2019) o esforço em (re)conhecer a predominância da concepção de linguagem enunciativa-discursiva, caracterizada como uma unidade que tem a capacidade de guiar a construção de significados através da execução de práticas de linguagem. Essas práticas são todas intermediadas pelo professor no contexto das aulas de leitura, com um enfoque específico nas aulas de leitura dentro do componente curricular de língua portuguesa.

Essa experiência formativa assevera uma pluralidade de interpretações acerca das orientações dadas pelo documento. Entendemos que as ideologias não são feitas de “ideias, mas de práticas” (PÊCHEUX, 2014a, p. 130). Coadunados com Pêcheux (2014a), entendemos que o efeito evocado pela experiência constitui o preceito de autonomia ideologizado de que o professor é detentor de todo o conhecimento teórico constituinte da área que atua. Entretanto, isso desconsidera o fato de que os professores participantes eram da área de linguagem, mas possuem pouco ou quase nenhum domínio acerca dos conceitos teóricos que abordam as concepções de leitura e de linguagem.

Desta forma, compreendemos que a implementação do documento versa acerca do discurso que se instaura sempre na atmosfera do “já dito”, que projeta um interior que lhe é próprio, que deixa em evidência as intenções de um enunciador inscrito em meio à opacidade do dizer.

Nessa direção, este trabalho se inscreve em meio a um contexto que sugere/impõe comportamentos e ações para implementar práticas de linguagem, e marca o efeito da concepção estruturalista da linguagem. Assim, prevalece a norma padrão da língua ora como soma, ora como afastamento da compreensão leitora do aluno que realizará a atividade de leitura. Percebemos que a mobilização das práticas de linguagem enunciadas busca realizar a superação não das dificuldades de leitura como um problema singular,

mas como a superação dos baixos índices relacionados à leitura proficiente que o aluno deve mobilizar para atender as demandas da sociedade.

Acreditamos que conhecer um documento normativo do fazer didático e metodológico do professor vai sempre nos inscrever em um lugar de resistências, haja visto que a realização de nosso trabalho junto à escola deve articular as orientações dos documentos oficiais que norteiam nosso trabalho, alinhado aos pressupostos teóricos que constituem nossa forma de ver e de fazer o ensino e a aprendizagem de leitura na escola.

Qualquer tentativa de eliminar conflitos, substituindo-os com a harmonia, acaba apenas adiando o momento de conflito (CORACINI, 1995). Nesse sentido, consideramos este trabalho como marco inicial para outros estudos, contribuindo para aguçar curiosidades que resultem na mobilização da leitura/interpretação. Dessa forma, ao promover a emergência de sentidos plurais e contraditórios, favorecem-se simultaneamente os usos e representações da leitura realizada pelo aluno na escola, transcendendo os objetivos em prol de uma formação que realmente contemple as necessidades do aluno de se inscrever em um contexto social cada vez mais conflitante teórica e ideologicamente.

Assim, com esta pesquisa, esperamos contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere às práticas de linguagem, considerando uma maior incidência acerca dos reflexos e debates sobre os usos e representações da leitura: não como ferramenta de estímulo ao atendimento das demandas do mercado de trabalho, mas com ênfase na compreensão de que atribuir responsabilidades inclui colocar a escola não mais como espaço de fortalecimento do discurso de institucionalização da formação de qualidade para o mercado de trabalho.

Discutimos a linguagem na escola maranhense não como mera capacidade ou habilidade, mas como de fato compreensão e ação legítima: uma (re)leitura deste aluno maranhense e da escola que ele está inscrito, na medida em que o ensino e a aprendizagem de leitura transitam e significam mudança não de lugar, mas de posicionamento, mediante a ruptura com o discurso que evoca apenas autoridade/obrigação.

REFERÊNCIAS

AUROUX, S. **O nascimento das metalinguagens**. In: A revolução tecnológica da gramatização. Tradução de Eni Orlandi. Campinas: Unicamp, 1992.

BARZOTTO, Valdir Heitor (Org.). **Estado de leitura**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura no Brasil, 1999.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Leitura, escrita e relação com o conhecimento**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL, MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO. **Documento Curricular do Território Maranhense: para a Educação Infantil e o Ensino fundamental**. 1ª ed ed. Rio De Janeiro: FGV, 2019.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf . Acesso em: 10 de agosto de 2021.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira**. Campinas, Sp: Pontes, 1995.

CORACINI, MJ. **Concepções de leitura na (pós) modernidade**. In: LIMA, Regina Célia de C. P. (Org.) da Boa Vista, São Paulo: Unifeob, 2005.

CONEIN, Bernard. et al. **Materialidades Discursivas**. Campinas, São Paulo: Editora da UNICAMP, 2016.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**. 2ª edição. Lisboa: DIFEL - Difusão Editorial, S. A., 1988. 244 p. (Coleção Memória e Sociedade)

CHARTIER, Roger. **Leituras e leitores na França do Antigo Regime**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

CHARTIER, Roger. **Práticas da leitura**. 5ª edição. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. 8ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999. — (Coleção tópicos)

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. 7ª ed. – Rio de Janeiro, Forense Universitária, 2008.

GERALDI, Wanderley. **O texto na sala de aula**. 1.ed. - São Paulo: Ática, 2011.

GERALDI, Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & Joao Editores, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

MARTINS, André Luiz Baptista. et al. **Documentos Oficiais, formação de professores de línguas e subjetividade**. Campinas, São Paulo: Pontes Editores, 2018.

MAINGUENEAU, Dominique. **Discurso e análise do discurso**. 1ª edição. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

PÊCHEUX, Michel. **Por uma análise automática do discurso: uma introdução a obra de Michel Pêcheux**. 5ª ed. — Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2014a.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi et. al.- 5ªed.- Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2014b.

PÊCHEUX, Michel. **O Discurso - estrutura ou acontecimento**. 6ª Edição, Campinas: SP. Pontes Editores, 2012.

PÊCHEUX, Michel. **Papel da memória**. In: ACHARD, Pierre et. al. O papel da memória. 4.ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 43-51.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. et al. **Estado de leitura**. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 1999.

SILVA, Dami da(org.) et al. E por falar em intervenção, ...1ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.

ORLANDI, Eni, P. **Análise de Discurso**. In: ORLANDI, E. P.;LAGAZZI RODRIGUES, S. (Org.). Introdução às ciências da linguagem - Discurso e textualidade. Campinas: Pontes, 2006.

ORLANDI, Eni, P. **Gestos de leitura: da história no discurso**. 4ª edição. Campinas, SP: Editora da UNICAMPI, 2014.

ORLANDI, Eni, P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 13ª edição. Pontes Editores, Campinas – SP. 2020.