

## O discurso pedagógico da leitura: o visível e o dizível

### The pedagogical discourse reading: the visible and the speakable

*Sarah Suzane Bertolli Gonçalves\**, *Alexandre Ferreira da Costa\**

*\*Universidade Federal de Goiás (UFG)*

---

**Resumo:** Este artigo visa descrever o discurso pedagógico da leitura, contrapondo o visível e o dizível em relação ao tratamento didático da leitura na escola, tendo como base os documentos oficiais que norteiam a prática docente, dentre eles os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (LP) e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Serão problematizadas as noções de visibilidade e dizibilidade, dentro do contexto do combate, entendido como relação essencial do pensamento, por meio da análise da contradição de um enunciado, que remete ao discurso pedagógico, presente na manifestação do protesto que ficou conhecido como "anti-Dilma", ocorrido no dia 15 de março de 2015. O alicerce teórico deste trabalho contemplará a *Arqueologia do Saber* de Foucault (2014), as ideias de Deleuze (2005) e Veyne (2014), a concepção de letramento literário de Soares (1998), a pedagogia da autonomia e a valorização da leitura de Freire (1996), bem como as análises de Rojo (2000), no que concerne à prática de linguagem em sala de aula, em seu trabalho de transposição didática dos PCNs.

**Palavras-chave:** Discurso. Foucault. Leitura. Escola.

---

**Abstract:** This article aims to describe the pedagogical discourse reading, opposing the visible and the speakable in relation to educational treatment of reading in school, based on the official documents that guide the teaching practice, including the National Curriculum Parameters (PCNs) Portuguese Language (LP) and the National Textbook Program (PNLD). Will be problematized visibility notions and dizibilidade within the combat context, understood as essential relationship of ideas, by analyzing the contradiction of a statement, which refers to the pedagogical discourse, present in the manifestation of protest that became known as "anti- Dilma ", held on 15 March 2015. the theoretical foundation of this work will include the Archaeology of Knowledge Foucault (2014), the ideas of Deleuze (2005) and Veyne (2014), the concept of literary literacy Soares (1998), the pedagogy of autonomy and appreciation of reading Freire (1996), as well as the analysis of Rojo (2000), concerning the practice of language in the classroom, in their didactic transposition work of NCPs.

**Keywords:** Speech. Foucault. Reading. School.

---

## A análise do discurso

O discurso pedagógico da leitura sempre foi palco de combate entre educadores, em decorrência das muitas concepções teóricas e metodológicas de ensino, que envolvem as tecnologias da informação e da comunicação, as quais buscam recontextualizar as práticas textuais na escola. Veyne (2014, p. 60), explicando uma ideia de Nietzsche, que também foi elaborada por Foucault, explica que "o combate, e não a razão, é uma relação essencial do pensamento". Deleuze (2005) lembra que Magritte, em uma carta destinada a Foucault, recorda que o que é visível e pode ser descrito visivelmente é o pensamento. Foucault (2014) analisa que a descrição do discurso está em oposição à história do pensamento, visto que não é possível reorganizar o sistema de pensamento partindo de discursos, sendo possível perceber enunciados e intenções dos sujeitos envolvidos. Em decorrência disso,

[...] a análise do campo discursivo é orientada de forma inteiramente diferente; trata-se de compreender o enunciado na estreiteza e singularidade de sua situação, de determinar condições de sua justa existência, de fixar seus limites da forma mais justa, de estabelecer suas correlações com outros enunciados a que pode estar ligado, de mostrar que outras formas de enunciação exclui (FOUCAULT, 2014, p. 34).

Foucault (2014, p. 33) acrescenta, ainda, que "[...] a descrição de acontecimento do discurso coloca outra questão bem diferente: como apareceu um determinado enunciado, e não outro em seu lugar?". Contemplando a instância do acontecimento, esse mesmo autor também discorre que somente nesse contexto, envolto por enunciados, apreendemos outras formas de regularidades e relações, a saber:

- Relações entre enunciados
- Relações entre grupos de enunciados assim estabelecidos
- Relações entre grupos de enunciados e acontecimentos de uma ordem inteiramente diferente (técnica, econômica, social e política)

Em consonância com essa perspectiva, Sarfati (2010) explica que

três critérios caracterizam um discurso: sua situação sociológica em relação a dado grupo social (**posicionamento**), a qualidade de seu

suporte midiático (**inscrição**) e, por fim, o regime que regula as relações que os textos procedentes de um discurso mantêm entre si ou com textos de outro tipo de discurso (**intertextualidade**) (SARFATI, 2010, p. 23, grifos do autor).

Portanto, convém destacar que, nessa concepção de análise do discurso de linha francesa, a linguagem é a representação e a expressão, possuindo capacidade de simbolização concernente à espécie humana. Dessa forma, envolve tanto a língua como outros sistemas de signos; e o discurso, objeto do conhecimento da análise do discurso, "designa o conjunto de textos considerados em relação a suas condições históricas (sociais, ideológicas) de produção" (SARFATI, 2010, p. 22).

Em relação às concepções da análise do discurso, Sarfati (2010) discorre que prevalecem duas abordagens: a analítica, que tem suas origens nos estudos de Louis Athusser e pressupõe que o discurso "oferece polos de resistência, estratégias ocultas que só a análise pode trazer à luz" (SARFATI, 2010, p. 119) e a integradora, nascida da *Arqueologia do Saber* de Michel Foucault, que entende que o discurso "é acessível à análise quando é posto em relação com outros parâmetros que lhe dão sentido" (SARFATI, 2010, p. 119). Essa última orientação exige do sujeito, que descreve e analisa o objeto, o conhecimento da situação do discurso, então a perspectiva é de contextualização, interdependência e articulação dos componentes do discurso.

Foucault (2010), quanto à dizibilidade, explica que essa definição se concentra no que é possível falar, no que foi constituído como domínio do discurso e qual tipo de discursividade foi destinado àquele domínio.

Para Foucault (2010), o questionamento não está na interpretação do discurso,

[...] mas sobre o fato e as condições de sua aparição manifesta; não sobre os conteúdos que podem encobrir, mas sobre as transformações que efetuaram, não sobre o sentido que neles se mantêm como uma origem perpétua, mas sobre o campo onde coexistem, permanecem e apagam-se. Trata-se de uma análise dos discursos na dimensão da exterioridade. (FOUCAULT, 2010, p. 11).

Nesta perspectiva, o que se busca no discurso são suas condições de existência - o que Pêcheux (1983) denomina de condições de produção; bem como a relação com o campo prático no qual se desenrola.

## O discurso pedagógico da leitura: análise dos PCNs de Língua Portuguesa

Dentro dessa perspectiva de análise do discurso, cabe pensar agora qual seria o discurso pedagógico da leitura. Nos termos da formulação de Orlandi (1987), o discurso pedagógico tende a ser autoritário: “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende: a escola” (ORLANDI, 1987, p. 28).

Nesse contexto, Fiorin (2011, p. 212) explica que “[...] os procedimentos que constroem os sentidos de um texto são de dois tipos: os procedimentos linguístico-discursivos [...] e as relações com a sociedade e a história”. Em consonância com essa ideia de construção dos sentidos do texto, situa-se a proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Portuguesa (1997), que considera o TEXTO como a unidade básica de ensino e os GÊNEROS DISCURSIVOS como objeto de ensino.

Segundo Rojo (2000, p. 28), os PCNs “buscam parametrizar referências nacionais para as práticas educativas, procurando fomentar a reflexão sobre os currículos estaduais e municipais, já em andamento em diversos estados e municípios”. Entretanto, esse documento oficial do Ministério da Educação (MEC) deve ser o elemento norteador apenas, pois órgãos e escolas necessitam construir seu próprio currículo.

Dentro do discurso pedagógico da leitura, no contexto da contemporaneidade, situam-se as ditas práticas inovadoras de leitura, as quais não são pautadas pela mera decodificação, mas envolvem outras estratégias de leitura, a fim de conduzir à formação do leitor. Essas práticas podem ser consideradas formas desviantes, visto “que se opõe ao peso da tradição, à inércia dos conhecimentos adquiridos ou às velhas práticas do pensamento.” (FOUCAULT, 2010, p. 12-13).

Propondo novas práticas de leitura, os PCNs (1997) descrevem como estratégias de leitura:

- Seleção: foco nos índices/ pontos úteis e relevantes.
- Antecipação: criação de hipóteses do que ocorrerá.
- Inferência: interpretação das “entrelinhas”, do que não foi dito explicitamente.
- Verificação: arremate da eficácia das estratégias empreendidas.

Em relação à leitura, a Revista Nova Escola, veículo de informação e formação docente, consultada em seu suporte virtual, traz, em seu especial “Tudo sobre a leitura”,

destaque para essas estratégias de leitura, no contexto da leitura voltada para o prazer. O dossiê foi organizado da seguinte maneira: a importância da leitura, diferentes gêneros nas aulas de Língua Portuguesa, leitura na creche, leitura na pré-escola, leitura no ensino fundamental I, leitura em todas as disciplinas do ensino fundamental II, leitura na formação de jovens e adultos; e formação de professores leitores. Uma das reportagens desse dossiê traz a seguinte manchete: *Roger Chartier, o especialista em história da leitura*. O texto foi produzido pelo jornalista, filósofo e tradutor Márcio Ferrari. Ele informa que,

para o campo do ensino da leitura e da escrita, a obra do pesquisador traz grandes contribuições, na medida em que ilumina os diferentes interesses e usos que aproximam leitores, autores, missivistas, escribas etc. de gêneros e formatos de textos também variados. A atenção a essas questões contribuiu muito para dar apoio à base teórica dos trabalhos de educadores como as argentinas Emilia Ferreiro e Delia Lerner, em particular à noção de que a leitura implica uma elaboração de significados que não estão apenas nas palavras escritas, mas precisam ser construídos pelo leitor. Não por acaso, os primeiros estudos de Chartier - em parceria com o historiador francês Dominique Julia - foram sobre a história da Educação, com enfoque principal nas comunidades de estudantes e nas instituições. Essa reflexão levou Chartier a questionar o papel da circulação e apropriação dos textos (NOVA ESCOLA, 2009).

Sobre essa transformação no discurso pedagógico da leitura, antes concebido somente no âmbito da decodificação, atividade recorrente nos manuais didáticos conhecidos como "cartilhas", é reiterada por Chartier (2009) a importância do leitor na construção dos sentidos do texto. Salienta-se, em decorrência disso, que se deve buscar na transformação do discurso, as transformações de suas condições de existência. Em relação às transformações, Foucault (2010, p. 19) sinaliza, ao analisar o dispositivo médico, que "[...] essas transformações nas condições de existência e de funcionamento do discurso não se refletem, nem se traduzem, nem se exprimem nos conceitos, nos métodos ou nos enunciados da medicina: elas modificam as regras de formação deles".

Conforme explica Bourdieu (1977, p. 168-169), "é necessária a constituição de dispositivos de rompimento ou interrupção do fluxo rotineiro das ações para que os mecanismos de sustentação sejam contemplados pelos sujeitos." Assim, o discurso pedagógico da leitura passou por rompimentos que foram visíveis na transformação das práticas, tanto no âmbito da sala de aula, como na mudança do tratamento didático da língua presente nos livros didáticos, sendo que os PCNs, que norteiam a prática docente, também

concebem essa valorização da leitura. Foucault (2010, p. 22) explica que "uma política progressista é uma política que reconhece as condições históricas e as regras específicas de uma prática." Portanto, o que emerge como visibilidade no tratamento didático da leitura é uma transformação nas políticas educacionais, parametrizadas por documentos do MEC, como os PCNs - que possuem viés discursivo, valorizam a leitura e a importância da autonomia do aluno.

Na apresentação dos PCNs de Língua Portuguesa está previsto que

o domínio da língua oral e escrita é fundamental para a participação social efetiva, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento. Por isso, ao ensiná-la a escola tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso aos saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito inalienável de todos (BRASIL, 1997, p. 15).

Portanto, os PCNs entendem que o ensino da língua oral e escrita, como forma de participação social efetiva, tomando a linguagem como instrumento de comunicação, expressão do pensamento e interação entre os indivíduos, cabe à escola.

Em relação aos modos de transposição didática dos PCNs às práticas de sala de aula, Rojo (2000) explica que o documento menciona quatro níveis de concretização destes princípios, a saber:

1. Construção dialogada dos PCNs;
2. Diálogo dos Parâmetros com outras propostas e documentos neste nível;
3. Elaboração do projeto educativo de cada escola;
4. Realização do currículo em sala de aula, que envolve a produção e usos dos materiais didáticos.

Em consonância com essa perspectiva de se pensar o contexto escolar, a fim de pensar as necessidades e dificuldades da escola, é essencial que cada instituição de ensino elabore seu próprio projeto educativo, seu currículo. O pensamento de Pêcheux (1983), ao pensar no âmbito da linguagem as questões do materialismo histórico, vem ao encontro do posicionamento de Rojo (2000), ao explicar sobre a concretização dos princípios de transposição didática, haja vista que ele defende que a ideologia possui materialidade e sinaliza o discurso como sendo o lugar em que ela acontece. Pêcheux (1983) defende, ainda, que o discurso tem sua base na linguagem, seja em sua forma verbal ou não verbal – e a

linguagem não é transparente.

Sendo a escola a instituição detentora do discurso pedagógico da leitura, Bolognini (2007) explica que

os espaços de enunciação das instituições são ocupados por posições-sujeito ancorados a diferentes interdiscursos. As instituições são lugares nos quais discursos normativos circulam. Mas existem nelas diversas posições-sujeito, o que possibilita que os efeitos de sentido dos materiais simbólicos sigam diversas direções. Essas diversas direções podem ocorrer devido a incompletude da linguagem, devido a sua não transparência e, sobretudo, devido ao fato de ocorrerem posições-sujeito interpeladas ideologicamente de maneira diferente (BOLOGNINI, 2007, p. 78).

Bolognini (2007, p. 78) defende, ainda, que “a escola administra seus efeitos de sentido que circulam em uma sociedade [...]. A diversidade das posições-sujeito que coexistem na escola possibilita a heterogeneidade dos discursos.” Então, as instituições são espaços de enunciação em que ocorrem, consoante Pêcheux (1983), a divisão do trabalho de leitura ou de interpretação.

Os PCNs, ao pensarem nessa harmonização entre educação, linguagem e discurso, argumentam que

produzir linguagem significa produzir discursos. Significa dizer alguma coisa a alguém, de uma determinada forma, num determinado contexto histórico. Isso significa que as escolhas feitas ao dizer, ao produzir um discurso, não são aleatórias – ainda que possam ser inconscientes -, mas decorrentes das condições em que o discurso é realizado (BRASIL, 1997, p. 25).

Assim, retomam-se as ideias de Pêcheux (1983), que defende a importância do contexto de produção para a emergência de um discurso em detrimento de outro. As questões da intertextualidade e do dialogismo bakhtiniano também podem ser inferidas no documento do MEC, pois os PCNs (1997, p. 26) entendem que “[...] a produção de discursos não acontece no vazio. Ao contrário, todo discurso se relaciona, de alguma forma, com os que foram produzidos.”

Portanto, a perspectiva de ensino de língua portuguesa adotada pelos PCNs é

enunciativa e discursiva, sendo esses termos repetidos e explicados em diversos momentos no documento. Entretanto, há contradição no discurso pedagógico quando da transposição didática dos PCNs. A contradição entre o visível e o dizível é percebida em alguns materiais elaborados pelo MEC que pretendem servir de suporte de formação ao docente; bem como objetivam a transposição didática dos PCNs. Rojo (2000) analisa um exemplo dessa contradição, quando descreve que no livro *Parâmetros em Ação: material de apoio para a formação de multiplicadores* (1999), direcionado para professores e formadores do Ensino Fundamental, os termos e a perspectiva enunciativa e discursiva são apagados e dão lugar a um trabalho de base textual, sendo que, inclusive, a questão dos gêneros discursivos não é contemplada. Dessa forma, ainda que os PCNs (1997, p. 35) proponham a interação de educação, linguagem e discurso; e sinalizem que outrora o tratamento didático da língua portuguesa “foi marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” a própria substituição de DISCURSO por TEXTO transforma a perspectiva da formação continuada.

Em relação a essa distinção entre texto e discurso, Barros (2011) define que

a semiótica distingue texto e discurso. O discurso é a última etapa da construção dos sentidos no percurso gerativo da significação. É nessa etapa que a significação se apresenta de forma mais concreta e complexa. O discurso pertence, portanto, ao plano do conteúdo dos textos. O texto, por sua vez, distingue-se do discurso por ter conteúdo (o do discurso) e expressão (BARROS, 2011, p. 209).

Na tentativa de transposição didática, o programa de desenvolvimento profissional continuado *Parâmetros em Ação* contempla a perspectiva textual e não discursiva. Nas palavras de direcionamento do material, com texto destinado aos professores, assinado pelo então Ministro da Educação, Prof. Paulo Renato Souza, a base textual é reiterada:

a ideia central desse projeto é favorecer a leitura compartilhada, o trabalho conjunto, a reflexão solidária, a aprendizagem em parceria. O projeto está organizado em módulos de estudo compostos por atividades diferenciadas que procuram levar à reflexão sobre as experiências que vêm sendo desenvolvidas nas escolas e acrescentar elementos que possam aprimorá-las. Para tanto, utiliza textos, filmes, programas em vídeos que podem, além de ampliar o universo de conhecimento dos participantes, ajudar a elaborar propostas de trabalho com os colegas de

grupo e realizá-las com seus alunos. A proposta do projeto PARÂMETROS EM AÇÃO tem a intenção de propiciar momentos agradáveis de aprendizagem coletiva e a expectativa de que sejam úteis para aprofundar o estudo dos Referenciais Curriculares elaborados pelo MEC, intensificando o gosto pela construção coletiva do conhecimento pedagógico, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional dos participantes e, principalmente, criando novas possibilidades de trabalho com os alunos para melhorar a qualidade de suas aprendizagens (BRASIL, 1999, p. 5, grifo nosso).

Ainda que esse material de formação continuada possua como foco a leitura, bem como contemple atividades importantes, como o trabalho com a psicogênese da língua escrita de Ferreiro (2002), na identificação do nível de alfabetização do aluno; e ideias interessantes de projetos e sequências didáticas, que inclusive priorizam a leitura, seria crucial que a perspectiva discursiva dos PCNs (1997) não se apagasse.

Sobre o ensino da leitura e da escrita, Signorini (2007) observa que as práticas escolares de leitura são percebidas somente como complementares, inclusive pelos materiais de uso em sala de aula - livros didáticos, por exemplo; enquanto que as práticas de escritas são mais valorizadas e possuem mais espaço na sala de aula. Acrescenta também que o trabalho com a leitura informativa no processo de formação é mais frequente:

nesse sentido, são significativas as práticas escolares padronizadas de leitura para qualquer gênero ou tipo de texto, pautada por moldes de leitura do texto informativo do tipo descrito em trabalhos de divulgação científica estudados na formação regular e continuada, particularmente os de orientação psicognitiva (SIGNORINI, 2007, p. 328).

Convém salientar que, no contexto da argumentação, o "significativo" a que a autora se refere não é usado na intenção de que essas práticas escolares padronizadas de leitura, pautadas exclusivamente nesse molde específico e estático, devem ser valorizadas e permanecer como estão, mas no sentido de que são usuais e ocupam considerável espaço nas práticas de linguagem na sala de aula. Signorini (2007) ainda percebe que, provavelmente, essa estratégia, essa forma de se ensinar a leitura, se dá em decorrência da formação docente.

Percebe-se nesse ponto a contradição entre o visível e o dizível no discurso pedagógico da leitura, pois configuram-se como objetivo geral de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental, etapa da formação do leitor "valorizar a leitura como fonte de informações, via de acesso aos mundos criados pela literatura e possibilidade de fruição

estética, sendo capazes [os alunos] de recorrer aos materiais escritos em função de diferentes objetivos” (BRASIL, 1997, p. 42). Entretanto, e nisto borbulha o paradoxo, o tratamento didático da língua materna, em algumas escolas, centra-se no ensino de frases descontextualizadas que servem como pretexto para cópias caligráficas, as quais permeiam a memória de muitos de nós, como prática obrigatória e punitiva. Em contrapartida, nubladas são as recordações de práticas de leitura em sala de aula, vigorando, ainda nos dias hoje, um espaço com armários cinzas, com cadeiras organizadas em fileiras, cujos sujeitos passivos da aprendizagem permanecem durante horas ouvindo a “transmissão do conhecimento” feita pelo professor.

Ainda pensando sobre o que se deve ensinar nas aulas de português, os PCNs também sinalizam que o trabalho com a leitura objetiva a formação de leitores competentes, pois

não se formam bons leitores oferecendo materiais de leitura empobrecidos, justamente no momento em que as crianças são iniciadas no mundo da escrita. As pessoas aprendem a gostar de ler quando, de alguma forma, a qualidade de suas vidas melhora com a leitura (BRASIL, 1997, p. 36).

Assim, o documento concebe, também, a leitura como interessante e desafiadora se essa prática desperta e cultiva o desejo de ler mais. Aprofundando sobre a questão do “leitor competente”, os Parâmetros explicam que

um leitor competente só pode constituir-se mediante a prática constante de leitura de textos de fato, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente. Esse trabalho pode envolver todos os alunos, inclusive aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente (BRASIL, 1997, p. 54).

E para esses alunos que “ainda não sabem ler convencionalmente”, educandos em processo de formação da leitura, a Revista Infância (set. 2005), vinculada ao MEC, trouxe como matéria de capa a fotografia de crianças e bebês sorrindo e atentos, um no colo da professora que lê um livro para seus alunos, proporcionando um momento de experiência literária, contato efetivo com o texto e fruição estética. A matéria de capa *O prazer da leitura se ensina*, de autoria de Adriana Maricato, defende que

[...] a criança lê do seu jeito muito antes da alfabetização, folheando e olhando figuras, ainda que não decodifique palavras e frases escritas. Ela aprende observando o gesto de leitura dos outros – professores, pais ou outras crianças. O processo de aprendizado começa com a percepção da existência de coisas que servem para ser lidas e de sinais gráficos (INFÂNCIA, 2005, p. 18).

Esse artigo da Revista *Infância* possui como alicerce teórico as ideias de Magda Soares, do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (CEALE/UFMG) que explica que esse aprendizado da leitura se chama *letramento* e destaca que é importante que a criança tenha convívio com livros desde a tenra idade. Defende, ainda, que para se ter na escola um programa de formação de leitores é preciso que os professores também sejam leitores. Em seguida, a matéria veicula diversos depoimentos de educadores, de diferentes partes do Brasil, que passaram a valorizar mais a leitura em sua prática pedagógica e colheram resultados incríveis, pois sentiram o desabrochar da criança para o universo da leitura.

Em oposição ao tratamento didático da cartilha alfabetizadora, os PCNs explicam que

a leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir dos seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita, etc. Não se trata simplesmente de extrair informações da escrita, decodificando-a letra por letra, palavra por palavra (BRASIL, 1997, p. 53).

Em decorrência do cumprimento das atividades do livro didático e por esse se constituir como um dos materiais pedagógicos mais usuais na sala de aula,

[...] as práticas escolares de leitura/ escrita, os materiais didáticos utilizados pelo professor [...] são objetos culturais nem sempre contemporâneos, alinhados por ele em função de tecnologias de reprodução disponíveis [...] e de organização do conteúdo de ensino e das atividades didáticas (SIGNORINI, 2007, p. 324).

Reitera-se a importância, portanto, da atualização dos livros didáticos, pautada nos documentos do MEC, a fim de que os materiais sejam mais uma ferramenta aplicada em sala de aula que tenha a perspectiva de valorização da leitura, do espaço destinado a cada tipo e estratégia de leitura; e não na mera decodificação, tão criticada pelos PCNs, que marcou o tempo das cartilhas alfabetizadoras.

Soares (2004) salienta, ainda, que a adequada escolarização da literatura é aquela que se direciona às práticas de leitura que ocorrem no contexto social, às atitudes e aos valores que correspondem ao tipo de leitor que está em formação. Tece também um argumento, que se encontra em consonância com o pensamento de muitos educadores brasileiros:

À medida que o analfabetismo vai sendo superado, que um número cada vez maior de pessoas aprende a ler e a escrever, e à medida que, concomitantemente, a sociedade vai se tornando cada vez mais centrada na escrita (cada vez mais grafocêntrica), um novo fenômeno se evidencia: não basta apenas aprender a ler e a escrever. As pessoas se alfabetizam, mas não necessariamente adquirem a competência para usar a leitura e a escrita, para envolver-se com as práticas sociais da escrita: não leem livros, jornais, revistas, não sabem redigir um ofício, um requerimento, uma declaração, não sabem preencher um formulário... (SOARES, 2004, p. 45-46).

Diante dessa crise da leitura, qual é o papel dos educadores, sobretudo dos que lecionam para os anos iniciais da Educação Básica? Soares (2004) explica que a função primordial do professor é criar condições para que a criança realize sua experiência literária, propiciar acesso aos livros e dialogar com os leitores em formação sobre suas leituras e sentidos atribuídos a elas – ou seja, promover o letramento literário.

Sobre a noção de crise, Foucault (2008, p. 81) explica que "a crise é esse fenômeno de disparada circular que só pode ser controlado por um mecanismo superior natural e superior, que vai freá-lo, ou por uma intervenção artificial". Portanto, é necessário problematizar a crise, ser crítico. Segundo Orlandi (1987, p. 86), "[...] ser crítico, tanto pelo lado do locutor quanto do ouvinte, é questionar as condições de produção desses discursos"; e "[...] a postura crítica está em não se absolutizar essa perspectiva pela qual se observa o fato" (ORLANDI, 1988, p. 35).

Segundo Geraldí (1990), o que a pesquisa acadêmica apresenta acaba se tornando método a ser reproduzido na escola, por isso a noção de crise da leitura na escola gerou pesquisa e aplicação das ideias de Barthes (1996), que destaca a importância de se formar

leitores por meio do prazer da leitura, ideia ainda amplamente difundida e defendida por educadores e teóricos. Em consonância com essa perspectiva de ler por prazer, Geraldi (1984) explica que a fruição do texto é a que mais contribui para o desenvolvimento e consolidação do gosto pela leitura:

Com “leitura-fruição do texto” estou pretendendo recuperar de nossa experiência uma forma de interlocução praticamente ausente das aulas de língua portuguesa: o ler por ler, gratuitamente. E o gratuitamente aqui não quer dizer que tal leitura não tenha um resultado. O que define este tipo de interlocução é o “desinteresse” pelo controle do resultado”. Recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se exclui por princípio— o prazer— me parece o ponto básico para o sucesso de qualquer esforço honesto no “incentivo à leitura” (GERALDI, 1984, p. 30).

Nesta perspectiva do prazer do texto, Barthes (1996) explica que

se leio com prazer essa frase, essa história ou essa palavra, é porque foram escritas com prazer (esse prazer não está em contradição com as queixas do escritor). Mas – e o contrário? Escrever no prazer me assegura – a mim, o escritor – o prazer do meu leitor? De modo algum. Esse leitor, é mister que o procure (que eu o “druque”), *sem saber onde ele está*. Um espaço de fruição fica então criado. Não é a pessoa do outro que me é necessária, é o espaço: a possibilidade de uma dialética do desejo, de uma imprevisão do desfrute: que os dados não sejam lançados, que haja um jogo (BARTHES, 1996, p. 09, grifos do autor).

Convém ressaltar que os PCNs preveem o fruir estético do texto como estratégia de formação de leitores, pois o que define esse tipo de relação com o texto e eleva a fruição à condição potencial de formação de leitores é a despreocupação com o resultado da leitura, trazendo para a sala de aula o que jamais deveria estar ausente dela: o prazer de ler um texto, o prazer da leitura como experiência estética, podendo ser realizada de maneira individual ou coletiva. Agamben (2005), ao conceituar o dispositivo, salienta a importância do processo de subjetivação dos desejos, que absorvem os indivíduos pela oferta da felicidade. Portanto, promover a leitura como algo prazeroso pode fazer com que essa atividade se torne desejável para os alunos.

O discurso pedagógico da leitura, embevecido pelas ideias de Barthes (2002) e

convencido pelo alarde da crise na leitura, é pautado também em pesquisas como a Retratos da Leitura no Brasil, realizada e coordenada pelo Instituto Pró-Livro, cujo último resultado, que compreende a 3ª edição da pesquisa, foi divulgado em 2012, e considera que pessoa leitora é aquela que leu pelo menos um livro nos últimos três meses. Na pesquisa, foram contemplados indivíduos de todas as idades e níveis de escolaridade, sendo entrevistados em seus domicílios 5.012 brasileiros de 315 municípios. Essa edição da Retratos da Leitura revelou que o brasileiro entende que as bibliotecas, locais de efetivo letramento literário, são lugares de mistério e silêncio, sendo que acham outras atividades mais atrativas, como assistir televisão. Paradoxalmente, 64% dos entrevistados pensam que a leitura é "uma fonte de conhecimento para a vida". Entretanto, a média de livros lidos "inteiros" por ano foi de 2,1. Outra pesquisa com dados sobre a leitura é o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), que em 2012 constatou que o Brasil somou apenas 410 pontos em leitura, dois a menos do que alcançou na penúltima pesquisa, feita em 2009, e 86 pontos abaixo da média dos países da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), o que faz com que nosso país fique na 55ª posição no ranking de leitura, abaixo de países como o Uruguai, Chile, Tailândia e Romênia.

Em decorrência desse quadro que confirma a crise da leitura literária, é fundamental que a escola compreenda o seu papel em relação à importância do ato de ler, pois, de acordo com Zilberman (1997, p. 23), "rejeitar a leitura é, portanto, rejeitar a escola". Sobre isso Rojo (2000, p. 65) alerta que, na formação de alunos leitores e escritores, é preciso "ultrapassar os limites estreitos de suas práticas exclusivamente escolares, conhecendo e compartilhando da diversidade textual vivenciada pelos alunos". Diante desse contexto, Cagliari (2010) salienta o compromisso da escola com a leitura, ao ressaltar que:

de tudo o que a escola pode oferecer de bom aos alunos é a leitura, sem dúvida, o melhor, a grande herança da educação. É o prolongamento da escola da vida, já que a maioria das pessoas, no seu dia a dia, lê muito mais do que escreve. Portanto, deveria se dar prioridade absoluta à leitura no ensino da língua portuguesa, desde a alfabetização (CAGLIARI, 2010, p. 160).

Entretanto, a contradição entre o que é priorizado na escola é perceptível quando a comunidade escolar, inclusive familiares e responsáveis, analisam apenas o desempenho da criança na escrita, evidenciando o grafocentrismo presente em nossa sociedade. Alguns até contestam a escola, especialmente o professor, sobre o ensino gramatical nas aulas de língua materna. Raramente se ouve questionamento sobre o tempo dedicado à leitura na sala de aula.

## Visibilidade e dizibilidade no discurso pedagógico

Deleuze (2005) comenta em relação à arqueologia de Foucault que essa possui dois elementos de estratificação: o enunciável e o visível. Explica, ainda, que o saber "define-se por suas combinações do visível e do enunciável, próprias para cada estrato, para cada formação histórica. O saber é um agenciamento prático, um dispositivo de enunciados e visibilidades" (2005, p. 60). Em relação à definição de estratos, Deleuze (2005, p. 57) conceitua que "os estratos são formações históricas, positivities ou empiricidades, 'camadas sedimentares', eles são feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível. "Pensando com Foucault, em relação à natureza, ele defende que os enunciados são determinantes, mas as visibilidades são determináveis. Deleuze (2005) inclusive retoma a pintura de Magritte *Isto não é um cachimbo* para exemplificar essa ideia; em seguida, explica que

uma época não preexiste aos enunciados que a exprimem, nem às visibilidades que a preenchem. São os dois aspectos essenciais: por um lado, cada estrato, cada formação histórica implica uma repartição do visível e do enunciável que se faz sobre si mesma; por outro lado, de um estrato a outro varia a repartição, porque a própria visibilidade varia em modo e os próprios enunciados mudam de regime (DELEUZE, 2005, p. 58).

Na tentativa de descrever o visível e o dizível no contexto do discurso pedagógico, problematiza-se um enunciado que marcou um acontecimento, ocorrido no dia 15 de março de 2015, em Brasília, descrito em portais veiculadores de notícias como Pragmatismo Político e Brasil Post. Trata-se de uma fotografia polêmica registrada no protesto que ficou conhecido como "anti-Dilma". A fotografia mostra manifestantes portando uma faixa amarela, em companhia de outros cartazes que pediam a intervenção militar, com o seguinte texto: "Chega de doutrinação marxista. Basta de Paulo Freire."

**Figura 1** – Enunciado sobre o discurso pedagógico



**Fonte:** <<http://www.pragmatismopolitico.com.br/2015/03/onu-responde-manifestantes-que-pediram-basta-de-paulo-freire.html>>.

O repúdio dos blogueiros dos referidos sítios *web* veio por meio do *print* de internautas que responderam ao enunciado através de citações do educador enxovalhado pelos manifestantes. Sendo educador e filósofo, Paulo Freire não possui influência somente no Brasil, mas no mundo inteiro. Patrono da Educação Brasileira desde 2012, ele já foi homenageado em instituições de ensino de renome, como Harvard, Cambridge e Oxford. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (ONU) também se manifestou, postando em sua página oficial do *Facebook* uma frase famosa do educador: "Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas mudam o mundo."

Pensando sobre esse acontecimento, lembramos Veyne (2014, p. 31), quando explica que "o discurso é essa parte invisível, esse pensamento impensado em que se singulariza cada acontecimento da história".

Foucault (1979, p. 22) explica que o desafio do seu trabalho é "mostrar como o acoplamento entre uma série de práticas e um regime de verdade forma um dispositivo de saber-poder." Nesta perspectiva, "o discurso comanda, reprime, persuade, organiza, ele é o ponto de contato, de atrito, eventualmente de conflito entre as regras e os indivíduos. Seus efeitos sobre o conhecimento podem ser assim efeitos de poder." (VEYNE, 2014, p. 169).

Veyne (2014, p. 16) também defende que "objeto não se separa de discurso". E ao pensarmos no enunciado e nas condições de existência do discurso difundido na manifestação do protesto, compreendemos que esse regime de verdade e a constituição desse dispositivo de saber-poder desencadeiam, também, em práticas. Foucault (2010) defende que, quanto à dizibilidade, essa definição se concentra no que é possível falar, no que foi constituído como domínio de discurso e qual tipo de discursividade foi destinada àquele domínio.

Importante destacar que

o enunciado é em si mesmo repetição, embora o que ele repete seja outra coisa - que pode, contudo, ser-lhe estranhamente semelhante e quase idêntica. Então, o maior problema para Foucault seria saber em que consistem essas singularidades que o enunciado supõe (DELEUZE, 2005, p. 23).

A contradição do enunciado "Basta de Paulo Freire", literalmente (mais) uma bandeira dos manifestantes do protesto, está também na coincidência do dia 15 de março ser comemorado o Dia da Escola, instituição profundamente defendida por Freire (1996), em sua visão que direciona à autonomia e à liberdade e aponta teorias e métodos para o sujeito da aprendizagem: o aluno. Sua prática pedagógica e idealismo lhe renderam a prisão e a proibição de suas obras. O paradoxo também está presente no "basta", pois, infelizmente, as escolas brasileiras não estão embasadas nos princípios de Paulo Freire. Além disso, o autor da desbotada faixa amarela é professor. A articulista Maíra Streit, da Revista Fórum, conversou com Eduardo Sallenave, professor de história de 27 anos, que mora em Brasília e foi quem escreveu os dizeres que geraram repercussão na mídia. Na entrevista com a jornalista, ele criticou a política educacional brasileira, o Ministério da Educação (MEC) e debochou, inclusive com palavras de baixo calão, do educador Paulo Freire. Em resposta ao texto da manifestação, a Prof<sup>ª</sup> Maria Stella Graciani, doutora em educação pela Universidade de São Paulo (USP) explica que Freire é "um arauto da cidadania, dos direitos humanos e do resgate da identidade, no projeto ético-pedagógico que ele deixa para a história. É uma obra libertária, democrática, que prioriza o diálogo, inclusive aceitando as contradições".

Nesse contexto de se analisar o discurso, Foucault (2010) explica que

o discurso não deve ser assumido como o conjunto das coisas que se diz, nem como a maneira de dizê-las. Ele está outro tanto no não dito ou no sinalizado por gestos, atitudes, modos de ser, esquemas de comportamento, deslocamentos espaciais. O discurso é conjunto das significações coercivas e constringedoras que perpassam as relações sociais (FOUCAULT, 2010, p. 123).

Courtine (2013, p. 27) complementa que "o discurso deve ser compreendido a partir daquilo que Foucault denomina dispositivo, isto é, de um conjunto heterogêneo de instituições e de leis, de coisas e de ideias, de atos e de práticas, de palavras e de textos, de ditos e de não ditos". Veyne (2014, p. 46) evoca metáfora para descrever que os discursos "são os óculos através dos quais, em cada época, os homens perceberam toda coisa, pensaram e agiram".

Tendo em vista, ainda, a contradição existente no enunciado "Basta de Paulo Freire", convém lembrar a ideia de Wittgenstein, retomada por Veyne (2014), que concebe que "a vida se mantém por meio de jogos de linguagem", sendo que

cada jogo de linguagem tem suas verdades, isto é, depende de uma norma que permite distinguir o que se admite e o que não se admite dizer; cada época vive com base em suas ideias feitas (vale também dizer em suas frases feitas) e a nossa não é uma exceção (VEYNE, 2014, p. 99).

De fato, pensando nas ideias e frases feitas (como a manifesta no acontecimento descrito) de nossa época, as quais são amplamente multiplicadas pelos veículos midiáticos, também é crível que esse jogo de linguagem seja entendido como "jogo de verdades", como denominou Foucault (2010) posteriormente.

Deleuze (2005), pensando na constituição dos estratos, nessas formações históricas que abarcam esses jogos de verdades, explica que

entre o visível e enunciável devemos preservar todos esses aspectos ao mesmo tempo: heterogeneidade das suas formas, diferença de natureza ou asinormia; suposição recíproca entre as duas, combates e capturas mútuas, primado bem determinado de um sobre a outra. (DELEUZE, 2005, p. 76).

Destaca-se a ideia do combate, sendo essa; e não a razão, "uma relação essencial do pensamento". (VEYNE, 2014, p. 60). Então, ainda analisando a questão do visível e do dizível, digladiando-se no contexto desse jogo de verdade no âmbito do discurso pedagógico da leitura, concentram-se, de um lado, os manifestantes portando o contraditório enunciado do "Basta", repetido pelo povo, multiplicado por alguns veículos e alguns professores que apregoam o retrocesso como "tábua de salvação", alegando que através das cartilhas os alunos aprendiam e que a política educacional tradicional trouxe bons resultados; do outro lado, a preocupação dos PCNs com a questão da valorização da leitura e da autonomia do aluno - pilares educacionais que estão em consonância com as ideias de Paulo Freire, bem como a busca por informação e formação por parte da escola e dos educadores, que participam de capacitação continuada e elaboram seus planos de aula e projetos pensando na transposição didática desses pilares, ou seja, na prática de linguagem em sala de aula. Basta ver, por exemplo, como a questão da leitura, objeto deste trabalho, está sendo explorada em revistas pedagógicas como a Nova Escola e figura como elemento essencial de avaliação dos livros didáticos.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD, 2014), que analisou as coleções didáticas que serão adotadas para os alunos de escolas públicas em todo o Brasil, também possui essas mesmas preocupações do educador enxovalhado na referida manifestação, haja vista que considera os seguintes pressupostos para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, os quais se configuram, também, como requisitos de análise dos livros didáticos:

- ampliar e aprofundar a convivência do aluno com a diversidade e a complexidade da LP em diferentes esferas de uso, propiciando-lhe um acesso qualificado à cultura escrita disponível para jovens e adultos;
- desenvolver sua proficiência, seja em usos públicos da oralidade, seja em leitura, em literatura e em produção de gêneros textuais relevantes para a formação escolar, para o ingresso no mundo do trabalho e para o pleno exercício da cidadania;
- propiciar-lhe tanto uma reflexão sistemática quanto a construção progressiva de conhecimentos, não só sobre a LP, mas também sobre linguagens, códigos e suas tecnologias;
- aumentar sua autonomia relativa nos estudos, favorecendo, assim, o desempenho escolar e o acesso aos estudos de nível superior (PNLD, 2014, p. 7).

Portanto, outro documento vinculado à prática da linguagem em sala de aula, o PNLN, também considera importante valorizar a leitura e aumentar a autonomia do aluno. O autor de *Pedagogia da Autonomia* defendia que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos e reflexão crítica sobre a prática.

Os PCNs entendem que garantir o acesso aos saberes linguísticos é responsabilidade da escola, que precisa promover a sua ampliação de forma que cada indivíduo se torne capaz de interpretar diferentes textos que circulam socialmente, de assumir a palavra e produzir textos eficazes nas mais variadas situações. Os Parâmetros também concebem que o tratamento didático da língua portuguesa pressupõe uma abordagem que engloba não apenas o texto em si, e a análise sintática, morfológica e lexical do mesmo, mas também a análise contextual, a dissecação dos enunciados, a semântica mais ampla, que envolve o discurso, a relação com a sociedade, com outros textos e com a visão de mundo (lembrando Paulo Freire) do próprio indivíduo.

Entretanto, há contradição entre o visível e o dizível, em relação ao discurso pedagógico da leitura.

Entre o visível e enunciável devemos preservar todos esses aspectos ao mesmo tempo: heterogeneidade das suas formas, diferença de natureza ou asinormia; pressuposição recíproca entre as duas, combates e capturas mútuas, primado bem determinado de um sobre a outra. (DELEUZE, 2005, p. 76).

Portanto, não se pode condenar determinadas práticas tradicionais de leitura em sala de aula, pois as ditas práticas inovadoras de leitura, concebidas pela transposição didática das ideias de fruição estética de Barthes (2002), difundidas por Geraldi (1984), inclusive em suas contribuições para a Revista Teoria e Prática; e atualmente reiteradas em artigos e planos de aula da Revista Nova Escola, foram elaboradas em decorrência da crise no tratamento didático da leitura. Não se pode desprezar as práticas tradicionais de ensino da linguagem, pois, como sinaliza Deleuze (2005, p. 59) "uma época não preexiste aos enunciados, nem as visibilidades que a preenchem".

Em relação ao discurso pedagógico da leitura pela via da fruição estética, do prazer do texto, lembra-se a contribuição de Foucault (2009, p. 95) ao defender que existe "[...] uma invariante que faz que a população tomada em seu conjunto tenha um motor de ação, e só um: esse motor de ação é o desejo". E explica que "[...] O desejo é a velha noção que havia feito sua aparição e que havia tido sua utilidade na direção da consciência [...]. O desejo é aquilo por que todos os indivíduos vão agir". Nesta perspectiva de desejo e prazer, o discurso

pedagógico da leitura, descrito pelos documentos oficiais do MEC, multiplicado pelos cursos de formação docente, inclusive os de capacitação continuada; e pelas ideias dos educadores, considera as estratégias de transposição didática, de como incentivar a leitura, promovendo práticas de leitura na sala de aula, promovendo o letramento literário por meio da apreciação estética, da fruição, proporcionando o contato efetivo com o livro, a fim de que os jovens leitores, estudantes da Educação Básica, possam sentir essa educação para a sensibilidade, possam desfrutar de momentos agradáveis - e possam desejar repetir esses momentos.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. O que é um dispositivo. *Outra Travessia* – periódico da UFSC. Florianópolis, n. 5, 2005.
- BARROS, Diana Luz. Estudos do Discurso. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à Linguística*. II. Princípios de Análise. São Paulo: Contexto, 2011.
- BARTHES, Roland. *O prazer do Texto*. Tradução de J. Guinsburg. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.
- BOLOGNINI, Carmen Zink. *Refletindo sobre a escola como instituição: o lugar de diferentes efeitos de sentido*. In: KLEIMAN, A.B; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. *Outline of a theory of practice*. Cambridge e Melbourne: Cambridge University Press, 1977.
- BRASIL, Ministério da Educação e Cultura: Secretaria de Educação Básica. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem*. Ed. rev. e ampl. incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência/ Secretaria de Educação Básica. Brasília, 2008.
- \_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. MEC/SEF, 1998.
- BRASIL, *Guia de livros didáticos: PNLD 2015: língua portuguesa: ensino médio*. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014.
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional*

*continuado: alfabetização* / Secretaria de Ensino Fundamental. – Brasília: A Secretaria, 1999.

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2005. (Coleção Pensamento e Ação no Magistério).

CHARTIER, Roger (Org.) *Práticas de leitura*. Tradução de Cristiane Nascimento, 6. ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2009.

COURTINE, Jean-Jacques. *Decifrar o corpo: pensar com Foucault*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

CRV-MG. *Proposta Curricular: orientações didáticas*. Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/INDEX.ASP?ID\\_OBJETO=23967&ID\\_PA=23967&AREA=AREA&P=T&id\\_projeto=27](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/INDEX.ASP?ID_OBJETO=23967&ID_PA=23967&AREA=AREA&P=T&id_projeto=27)>. Acesso em: 27 jul. 2015.

DELEUZE, Gilles. *Foucault*. São Paulo: Brasiliense, 2005.

FERREIRO, Emília. *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez, 2002.

FIORIN, Luiz José. *Introdução à Linguística. II. Princípios de Análise*. São Paulo: Contexto, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. 8ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos II: Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

\_\_\_\_\_. *Ditos e Escritos III: Estética, Literatura e Pintura, Música e Cinema*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Resposta a uma questão*. In: *Ditos e Escritos IV: repensar a política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

\_\_\_\_\_. *Segurança, Território, População: curso dado no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GERALDI, João Wanderley. Prática de leitura de textos na escola. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas/ Porto Alegre: ALB/ Mercado Aberto, n. 3, p. 25-31, jul. 1984.

\_\_\_\_\_. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *O texto e a construção dos sentidos*. 9ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

LISPECTOR, Clarice. *Felicidade clandestina*. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MESQUITA, Samira Nahid. *O Enredo*. São Paulo: Ática, 1986.

NOVA ESCOLA. *Especial Tudo sobre Leitura*, Edição, mar. 2009. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/fundamentos/especialista-historia-leitura-427323.shtml>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A Linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1988.

PÊCHEUX, Michel. *O Discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad. Eni Orlandi. Campinas –SP: Pontes, 1983.

PORTAL FÓRUM. *Professor cria polêmica em protesto contra Paulo Freire: “Pedagogia do Oprimido é coitadismo”*. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/03/professor-cria-polemica-em-protesto-contr-paulo-freire-pedagogia-do-oprimido-e-coitadismo>>. Acesso em: 19 mar. 2015.

ROJO, Roxane. *A prática de linguagem em sala de aula*. São Paulo: Mercado das Letras, 2000.

SARFATI, Élia-Georges. *Princípios da Análise do Discurso*. São Paulo, Ática, 2010.

SIGNORINI, Inês. *Letramento escolar e formação do professor de língua portuguesa*. In: KLEIMAN, A.B; CAVALCANTI, M. *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado das Letras, 2007.

SOARES, Magda. *A escolarização da literatura infantil e juvenil*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al (Org.). *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Letramento e Alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, n. 25, p. 05-17, Jan./Fev./Mar./Abr. 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de Leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TODOROV, Tzvetan. *Estruturalismo e Poética*. São Paulo: Cultrix, 1968.

VEYNE, Paul. *Foucault: seu pensamento, sua pessoa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

ZILBERMAN, Regina. *O leitor e o livro*. Porto Alegre: Ed. PUCRS, 1997.

**SARAH SUZANE BERTOLLI GONÇALVES**

Graduada em Letras e Licenciada em Português pela Universidade Federal de Goiás e mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística da Universidade Federal de Goiás. Bolsista do Programa de Incentivo à Qualificação do IF Goiano. E-mail: sarahbertolli@hotmail.com.

**ALEXANDRE FERREIRA DA COSTA**

Pós-doutor em Linguística pela Universidade de Brasília. Doutor em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas. Professor Adjunto da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Goiás. Coordenador do Grupo de Pesquisa Portos (CNPq - UFG). E-mail: alexandrecoσταaufg@gmail.com.