

JULIETE ILHA PARTICHELLI

**SENTIDOS PRODUZIDOS A RESPEITO DA LEITURA
EM DOCUMENTOS DO PIBID UFFS**

Trabalho de conclusão de curso de graduação apresentado como requisito para obtenção de grau de Licenciatura em Letras Português e Espanhol da Universidade Federal da Fronteira Sul.

Orientador: Prof.^a. Dra. Angela Derlise Stübe

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em:
09/12/2014.

BANCA EXAMINADORA

Irene Cristina Kohler.

Prof.^a Me. Irene Kohler – UFFS

Stela

Prof.^a Me. Mary Stela Surdi - UFFS

Prof.^a Dra. Claudia Finger Kratochvil - UFFS

Sentidos produzidos a respeito da leitura em documentos do PIBID UFFS¹

Juliete Ilha Partichelli²

julieteilha@gmail.com

RESUMO: Este trabalho objetiva analisar efeitos de sentido produzidos sobre leitura em documentos do PIBID. Como arquivo, selecionamos os seguintes documentos: Portaria 96, de 18 de julho de 2013, da Capes, que regulamenta o PIBID; o Programa Institucional do PIBID/UFFS, regido pelo Edital CAPES n°61/2013 e o Subprojeto de Letras *Campus* Chapecó. O PIBID é um programa do governo que objetiva inserir os acadêmicos de licenciatura no âmbito escolar, almejando, assim, elevar a qualidade da formação inicial. A leitura se constitui como uma prática fundamental na construção de sujeitos-professores nesse programa. Teoricamente, sustentamo-nos na Análise de Discurso de orientação francesa, que nos permite compreender marcas linguísticas que emergem nos documentos analisados, para problematizar relações interdiscursivas. No gesto de interpretação, uma das regularidades que mais ressoa é a concepção de leitura como modo de alcançar níveis mais elevados de conhecimentos teóricos e de aprimoramento da língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Análise de Discurso; Leitura; PIBID.

1 Introdução

Ao longo da nossa formação acadêmica tivemos a oportunidade de participar, por cerca de três anos e meio (2011 a 2014), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), o qual nos possibilitou inúmeras experiências que produziram efeitos na construção do fazer docente, propiciando maior segurança para que pudéssemos assumir o desafio de ser professor. Em função desse período no PIBID, procuramos aspectos que fossem relevantes no programa para realizarmos nosso Trabalho de Conclusão de Curso.

A partir da leitura dos documentos do PIBID, ainda no momento de inserção no subprojeto, verificamos que a referência a práticas de leitura era recorrente no programa. Como almejava trabalhar com leitura e o programa PIBID estava muito presente naquele momento em nossas atividades cotidianas, buscamos encontrar regularidades e dispersões entre os documentos quando toca em práticas de leitura, que possibilitassem compreender

¹ Trabalho de Conclusão de Curso submetido ao Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó, como requisito parcial para aprovação no CCR Trabalho de Conclusão de Curso II, orientado pela Profa. Dra. Angela Stübe.

² Acadêmica da 9ª fase do Curso de Graduação em Letras Português e Espanhol – Licenciatura, UFFS, *Campus* Chapecó.

efeitos de sentido que emergem sobre leitura em documentos do programa. Com isso, a problematização deste estudo se inicia.

Como arquivo desta pesquisa, analisemos a Portaria 96, de 18 de julho de 2013, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); o projeto do Programa Institucional da UFFS, submetido e aprovado pela Capes; e o Subprojeto de Letras *Campus* Chapecó. Por meio da leitura de tais documentos, compreendemos que há um lugar privilegiado para a leitura, como evidenciamos no artigo 13 da Portaria 96, que integra a seção dois - critério de seleção do projeto: “a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala” (BRASIL, 2013, artigo 13, inciso III). Esta afirmação aponta a importância da leitura no programa.

Partimos do pressuposto que esses documentos regulam e estabelecem um papel importante para a leitura, como um dos modos para alcançar os objetivos do Programa. Dado o pressuposto, pretendemos analisar sentidos que são produzidos sobre leitura e ressoam nos documentos. Por isso, para analisar, nos pautaremos nas noções de interdiscurso e intradiscurso com o intuito de entender marcas linguísticas regulares.

Para sustentar as análises, escolhemos como aporte teórico a Análise de Discurso (AD) de orientação francesa, que problematiza a produção de sentido em sua historicidade. No gesto de interpretação, toda leitura de arquivo implica “saber que o sentido pode ser outro” (ORLANDI, 2012, p. 15), e isso ocorre porque a interpretação é afetada por fatores sociais, históricos, culturais e ideológicos. Se abordamos que leitura é um processo de produção de sentidos, ela é movimento, deriva, desloca, pois em cada leitura, o sujeito produzirá outros sentidos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) orientam o ensino no país, servindo de base para o projeto PIBID, e preveem que “os sentidos possibilitam ler o mundo” (BRASIL, 2000, p. 39), que as práticas de leitura privilegiem o trabalho com a língua em uso, em constante modificação. A partir dos PCNs e do referencial teórico que adotamos, partimos do pressuposto de que a leitura, em todos os documentos a serem analisados, possuem um caráter menos restritivo e sistemático no que se refere à leitura.

No programa PIBID a leitura também possui um papel importante, como verificamos através do artigo 13 da Portaria de 18 de julho de 2013. Esse programa por sua vez como principal objetivo contribuir com a formação do licenciando, para que, depois, como professor, as experiências vivenciadas durante a sua participação nesse programa repercutam positivamente na educação. Outro objetivo do PIBID é o incentivo à licenciatura, como tentativa de resgatar o gosto por esta profissão que vem sendo tão desprestigiada.

Na instituição de ensino a qual o PIBID que nos propomos analisar está inserido, a UFFS, espera-se, por meio da efetivação desse projeto e subprojeto, que os objetivos da CAPES, que constam no site³, sejam alcançados. Desse modo, o projeto almeja por meio da execução dos subprojetos, obter níveis mais elevados na qualificação dos cursos de licenciatura, principalmente quando a referência é a leitura, pois a sociedade necessita de alunos e professores leitores.

Portanto, entender a especificidade do processo de leitura, em contexto de formação universitária de professores, e mais especificamente no projeto PIBID, é um movimento importante para este estudo, já que os pibidianos são licenciandos, logo futuros professores. Objetivamos, por meio de análise documental, analisar sentidos sobre leitura que norteiam o PIBID.

Para dar conta dessa discussão, organizamos este artigo nos seguintes tópicos: tópico 2 - intitulado *Fundamentação teórica - interfaces da leitura*, tendo como base a Análise de Discurso; tópico 3 - *Apresentação do corpus: o Projeto PIBID*, no qual apresentaremos o que é, e como se constitui projeto e subprojeto; tópico 3.1 - *História do PIBID*, em que pretendemos apresentar como, historicamente, o projeto PIBID se constituiu; tópico 3.2 – *Estado da Arte*, que construímos com o objetivos de apresentar as regularidades entre este trabalho e outros já desenvolvidos; 4 - *Análise documental*, o qual é dividido em quatro tópicos, 4.1 – Análise da portaria 96 , de 18 de julho de 2013; 4.2 – Análise do Projeto Institucional, 4.3 – Análise do Subprojeto de Letras e 4.4 Análise comparativa entre esses três documentos. Por fim, no tópico 5 estão nossas considerações finais e no 6 nosso referencial teórico.

2 Fundamentação teórica - interfaces da leitura

*Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face
neutra e te pergunta,
sem interesse pela resposta, pobre ou terrível,
que lhe deres:
trouxeste a chave?*

(Carlos Drummond de Andrade)

³ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Tendo como base para a realização deste trabalho a AD, ao longo deste capítulo pretendemos abordar a visão discursiva acerca de conceitos em torno da leitura, de modo a esclarecê-los, já que esses serão pertinentes para as análises.

A leitura, na análise de discurso de perspectiva francesa, pode ser compreendida como produção de sentidos múltiplos, o que possibilita muitas interpretações, já que o sujeito está inserido socialmente e é afetado por fatores históricos e ideológicos que sustentarão seus discursos. Desse modo, percebemos que não há um único conceito de leitura. Para introduzir a discussão, Orlandi, em um de seus artigos de (2012), apresenta e problematiza sentidos sobre leitura que circulam no cotidiano.

Orlandi (2012) parte do conceito de leitura que se tem no senso comum e apresenta dois conceitos de leitura muito usados para defini-la. O primeiro é o usado dentro do mundo acadêmico, no qual a leitura possui uma singularidade voltada para a construção de conhecimentos teóricos. Orlandi (2012, p. 7) pontua que “‘leitura’ pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”. Neste caso, a leitura possui um papel funcional, no qual o acadêmico “receberá” inúmeros textos e, através deles, construirá seus conhecimentos.

No ambiente escolar, segundo Orlandi (2012), ler pode simplesmente significar a escolarização, na qual o sujeito aprende juntar letras, em seguida frases, até chegar em um patamar maior, ao texto. No entanto, para a AD este discurso sobre leitura é restritivo, mecânico, a leitura tem de tornar-se significativa para o leitor, não mera decodificação de palavras.

A leitura de um texto pode resultar em compreensões diferentes, de indivíduo para indivíduo, já que os discursos são carregados de sentidos históricos e ideológicos. Isso porque a ideologia tem o trabalho de “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” (ORLANDI, 2005, p. 46), que é influenciada pela história, pois, ao longo do percurso do indivíduo, os fatores históricos e ideológicos o ajudam a constituir-se como sujeito.

Com base no que já fora escrito acima, algumas leituras serão feitas em momentos diferentes da vida do sujeito, logo as suas interpretações também serão distintas, pois já não resgatamos também o mesmo sujeito. Assim, podemos afirmar que um texto em contato com leitores ou momentos históricos diferentes, pode vir a originar um produto final de interpretação muito variado, logo não teremos um texto, mas sim vários dentro de seu contexto. É como pontua Coracini (2010, p. 100): “a leitura remete a processos de

significação determinados ideologicamente e a consciência crítica refere-se à reflexão sobre esses processos.”

O que Coracini (2010) apresenta sobre os processos de significação está intimamente ligado às condições de produção do discurso, pois o “sujeito, que interpreta, lê a partir de sua posição sujeito, o sujeito leitor crítico lê refletindo sobre sua posição sujeito, sobre as condições e produção de sua leitura, por isso ele não interpreta apenas, ele compreende” (ORLANDI, 2008, p. 14). Portanto, o sujeito age e interpreta por meio das condições nas quais está inserido.

Segundo a perspectiva discursiva, o texto não é uno, fechado. Os sentidos produzidos dependerão de interpretações feitas pelos sujeitos, pois não é possível controlar os sentidos produzidos pelo leitor em torno dos discursos. Como afirma Orlandi (2008, p. 60), a leitura consiste em o “que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito”. Desse modo, podemos verificar que estamos sempre à procura de lacunas, almejando alcançar camadas mais profundas, submergindo nos dizeres, o que possibilita conhecermos novas interfaces.

As múltiplas interpretações também são produzidas por fatores sociais, culturais e históricos, permitindo com que a significação da leitura gere sentidos diferentes entre os sujeitos, ou até mesmo interpretações distintas entre mesmos de uma mesma comunidade, podendo significar tudo a alguém e, ao mesmo tempo, para outro indivíduo, nada. Coracini (2010, p. 16) explica que “O imaginário discursivo habita o sujeito e determina o seu dizer”. Assim, podemos entender que o imaginário discursivo é um conjunto de representações construídas ao longo do processo discursivo e que participam ativamente dos dizeres.

A memória, por sua vez, segundo Stübe Netto (2008, p. 55), é “inconsciente – diz respeito aos traços que se inscrevem no enunciador, constituindo-o traços esses que constantemente modificam-se (-no), deslocam-se (-no), condensam-se, ressignificam-se (-no)”. A memória está em constante modificação, o sujeito encontra-se inserido em um meio social repleto de discursos e conhecimentos distintos, que acabam resultando em um atravessamento dos discursos já existentes e daqueles que ainda nem foram ditos. Desse modo, a memória faz parte da produção dos discursos, (re)significação de dizeres, para serem ditos e/ou esquecidos.

Estes discursos já ditos e que estão para se dizer nos remetem às noções de interdiscurso e intradiscurso. A primeira é “representada como um eixo vertical onde teríamos todos os dizeres já ditos – e esquecidos e o [...] intradiscurso – que seria o eixo da formulação,

isto é, aquilo que estamos dizendo naquele momento dado, em condições dadas” (ORLANDI, 2005, p. 33). Podemos afirmar que esses dois eixos participam ativamente do que é dizível, pois está em concomitância à constituição e à formulação do dizer. O interdiscurso remete o enunciador a inscrever-se em algumas filiações discursivas já ditas que resultam de um arquivo. Na prática discursiva, remetemos ao arquivo, que permite entrelaçar o já dito, com o dito, formando o dizível, o intradiscurso.

Quando possuímos um material e nos propomos a analisá-lo, logo, já possuímos na memória discursiva conhecimentos em torno daquele assunto, por isso ao longo da leitura vamos resgatando de nossa memória, os conhecimentos já adquiridos, fazendo com que nós produzamos sentidos acerca do tema. No entanto, isso não significa que o sentido produzido seja aquele que o autor proponha, pois a interpretação ocorre por meio dos conhecimentos novos e dos já existentes na memória discursiva, podendo originar um novo discurso. Orlandi explicita esta ocorrência:

Compreender é saber como um objeto simbólico (enunciado, texto, pintura, música etc) produz sentidos. É saber como as interpretações funcionam. Quando se interpreta já se está preso em um sentido. A compreensão procura a explicitação dos processos de significação presentes no texto e permite que se possam ‘escutar’ outros sentidos (ORLANDI, 2005, p. 26).

Existem muitos modos diferentes para significarmos a leitura, já que, a AD leva em conta os fatores sócio-históricos, como também a finalidade para que se lê, quando se lê. Ao longo de nosso percurso histórico como leitores, saboreamos e rejeitamos inúmeros textos, os quais, anos mais tarde, podem vir a ser úteis ou até a fazerem sentido. Desse modo, podemos pontuar que todo texto pode ser considerado uma leitura, desde que esta seja significativa para o leitor, não mera decodificação de letras. Coracini (2010) critica justamente esta concepção de leitura como ato de decodificação apresentado por muitos autores, já que seguindo estes “modelos” o sujeito simplesmente depreende sentidos de palavras.

O texto é polissêmico, pode propiciar variadas interpretações, assim como aborda Orlandi:

Há pois muitas versões de leitura possíveis. São vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto. São diferentes possibilidades de leitura que não se alternam mas coexistem assim como coexistem diferentes possibilidades de formulação em um mesmo sítio de significação. (ORLANDI, 2008, p. 71)

As interpretações produzidas pelos leitores podem variar, segundo Orlandi, entre a *parafrástica* e a *polissêmica*. A primeira, segundo Orlandi (2012, p. 14), é o “reconhecimento

(reprodução) de um sentido que se supõe ser o do texto (dado pelo autor)”, enquanto a segunda “define pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto”. Essas interpretações, que circulam em torno dos discursos se diferenciam. Na parafrástica, as interpretações giram em torno do que já fora dito, sempre se mantendo algo do discurso anterior, como se ele fora apenas sedimentado, ou seja, “produzem diversas formulações do mesmo espaço do dizer” (ORLANDI, 2005, p. 36).

A linguagem polissêmica possibilita ao sujeito múltiplos sentidos a serem produzidos, ela é um movimento de sentidos que possibilitam à interpretação um outro dizível. Estamos sempre em um longo processo de construção e constituição de nossos discursos, que são afetados por outros discursos já ditos, podendo resultar também em várias interpretações, por isso podemos dizer que a língua está sujeita a equívocos. Se não houvesse esse movimento na língua, não haveria interpretações e a língua seria estanque.

As variadas interpretações estão associadas e são sustentadas pela própria língua, pois é através dela que os sentidos se materializam no texto e possibilitam o gesto interpretativo. Como o texto nunca está fechado, pronto, acabado, os sentidos acabam sendo construídos pelo leitor/ouvinte no momento da leitura/escuta levando-se em conta suas experiências de mundo e sua relação com o outro e com o simbólico. “a interpretação é constitutiva da própria língua. E onde está a interpretação está a relação da língua com a história para significar” (ORLANDI, 2005, p. 78).

O discurso é, muitas vezes, confundido com o ato de fala em público, mas a AD problematiza esta definição, dizendo que ela é isso e muito mais, já que é por meio da linguagem que os discursos se materializam. Para a AD, o discurso é o estudo da língua em uso, “fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história” (ORLANDI, 2005, p. 15), logo, não se tem como restringir o ato de fala.

O discurso, para Orlandi (2005), não pode ser restrito ao esquema elementar de emissor – receptor – código, pois esse não é mera transmissão de informação, um veículo para a comunicação. É como pontua a autora já citada, que a linguagem se “põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação” (2005, p. 21).

A noção de texto, por sua vez, segundo Orlandi (2012), no senso comum, pode ser uma unidade que abarca inúmeras letras, sílabas, palavras que constituirão uma informação. Contudo, para a AD, o texto não pode ser reduzido a emaranhado de palavras. Ele possui

informações que o significam, e que do qual se pode apontar várias interpretações, podendo significar em leitores distintos outros significados, levando sempre em conta os fatores sócio-históricos e as condições de produção. Segundo a mesma autora (2008, p. 112), o texto

é uma unidade feita de som, letras, sinais diacríticos, margens, notas, imagens, sequências, com uma extensão dada, com (imaginariamente) um começo, meio e fim, tendo um autor que se representa em sua origem, com sua unidade, lhe propiciando coerência, não-contradição, conferindo-lhe progressão e finalidade.

Por meio da Análise de Discurso, se torna possível explicitar “os processos de significação, tornando visível a espessura semântica do texto” (2008, p. 194). Por meio do texto, “o leitor deve apropriar-se dos processos de significação que jogam no texto. Processos que são função da historicidade – isto é, a história do sujeito e do sentido - do texto, do discurso” (ORLANDI, 2008, p. 194).

Os textos são e estão sempre cheios de discursos que já foram produzidos por outrem, que acabam também por produzir efeitos de sentido diferentes entre os sujeitos, pois o sentido não está nas palavras do texto, mas sim no posicionamento do sujeito perante ele. Orlandi (2012, p. 13) explica o porquê disso: “Os sentidos que podem ser lidos, então, em um texto não estão necessariamente ali, nele. O(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos”, pois não possuímos textos autossuficientes que dispensem a troca intertextual, assim como a unidade textual não apresenta em si uma verdade, mas sim significa por meio de gestos de interpretação dos sujeitos.

Orlandi, por sua vez, define que o texto é “pragmaticamente como a unidade complexa de significação, [...] que se constitui, portanto, no processo de interação” (ORLANDI, 2012, p. 28). Deste modo, o texto é uma unidade que deve ser analisada além do que é visto (lido), já que há o sujeito, a finalidade, os conhecimentos históricos e a ideologia estão em meio ao processo discursivo do texto.

A materialidade do texto não comporta um fechamento de significações, os textos

não são documentos que ilustram idéias pre-concebidas, mas monumentos nos quais se inscrevem as múltiplas possibilidades de leitura [...] suas condições de produção em relação à memória, onde intervém a ideologia, o inconsciente, o esquecimento, a falha, o equívoco. (ORLANDI, 2005, p. 64).

Portanto, o texto possui uma complexa linha de fatores que o constituem, permitindo a cada sujeito interpretações distintas.

Os leitores, frente ao texto, não aprendem e internalizam puramente o que leem, mas sim fazem relações com outros textos já lidos, é o que escreve Orlandi (2012, p. 50) “o aluno

traz, para a leitura, a sua experiência discursiva”. Desse modo, o leitor significará os sentidos através da mescla que ele fará das perspectivas e formula uma interpretação mais singular do que aprendeu. Já que “uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito-falante aí se reconhece” (ORLANDI, 2012, p. 77).

O discurso se inscreve em uma formação discursiva (FD), essa entendida como “um campo de regularidades no discurso - ordens, correlação, posições, funcionamentos e transformações – sobre um dado objeto” (STÜBE, 2008, p. 64), pelo qual o sujeito acaba por reconhecer-se em meio a milhões de sujeitos iguais a ele, pois é nela que constituímos uma identidade que nos torna diferentes dos outros indivíduos.

Assim como o texto não possui uma definição fechada, possui também leitores dos mais variados estilos, buscando em um mesmo texto especificidades distintas, que resultarão em interpretações múltiplas, podem significar tudo e ao mesmo tempo nada, já que os sentidos produzidos através da interpretação foram e sempre serão influenciados pelos discursos presentes socialmente.

Quando se fala em leitor, Coracini (2010) analisa e questiona a visão de alguns teóricos que apresentam o leitor como um receptor das informações contidas nos textos, sendo o texto independente, cabendo somente ao sujeito desvendá-lo. Mas não é desta maneira que o leitor deve ser entendido na AD, ele necessita de amparo e suporte para este “descobrir” as informações, levando sempre em conta que o sujeito não é uma tábula rasa que só recebe e absorve as informações contidas no texto. Toma-se como verdade, neste artigo, a leitura como aponta Orlandi, pois

Se considerarmos a linguagem não apenas como transmissão de informação, mas como mediadora (transformadora) entre o homem e sua realidade natural e social, a leitura deve ser considerada no seu aspecto mais consequente, que não é o de mera decodificação, mas o da compreensão. (ORLANDI, 2012, p. 50)

As construções de sentido, por serem atravessadas pela história também devem ser refletidas temporalmente, afinal “a exterioridade tal como ela se inscreve no próprio texto e não como algo lá fora, refletido nele” (ORLANDI, 2008, p. 87 – 88), a historicidade vem incluída no texto fazendo parte dele.

Com base no que fora abordado até este momento podemos exprimir que

a Análise de Discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como está investido de significância para e por sujeitos. Essa compreensão, por sua vez, implica em explicar como o texto organiza os gestos de interpretação

que relacionam sujeitos e sentidos. Produzem-se assim novas práticas de leitura. (ORLANDI, 2005, p. 26)

Ao longo deste trabalho, ficou visível a importância dos sentidos e das interfaces que possui um texto, mas, ainda nos deparamos com a seguinte questão, presente em muitos materiais didáticos que tratam do ensino: o que o autor quis dizer? É óbvio que nunca chegaremos exatamente às intenções do autor, porque o sujeito-autor não é “senhor de suas palavras”, ou seja, ele não tem o controle sobre o seu dizer, apenas tem a ilusão de ter esse controle. Afinal, os sentidos não são passíveis de compreensão total, já que um mesmo texto pode significar de diferentes formas para sujeitos diferentes e, inclusive, significar de outro modo para um mesmo sujeito em outra leitura.

As interpretações que os discursos nos possibilitam, não são meramente decodificados pelo outro, e sim agem no outro produzindo efeitos de sentidos. O autor nos deixa alguns vestígios para que possamos interpretar. Entretanto, como não dominamos o discurso, não podemos controlar as interpretações de outrem, “O processo de produção de sentidos está necessariamente sujeito ao deslize, havendo um ‘outro’ possível que o constitui” (ORLANDI, 2005, p.79).

Os sentidos podem acabar constituindo uma lacuna, que se forma entre sujeito leitor e sujeito escritor, está associada às interpretações, pois produzimos inúmeras interpretações possíveis do autor e dos leitores, que não necessariamente precisam ser as mesmas. Compreender a importância da interpretação é fundamental para a AD, já que

a impossibilidade de se ter acesso a um sentido escondido em algum lugar atrás do texto. A questão do sentido torna-se a questão da própria materialidade do texto, de seu funcionamento, de sua historicidade, dos mecanismos dos processos de significação. (ORLANDI, 2008, p.21)

Então, pode-se perceber que há vários caminhos para serem percorridos ao longo do processo leitor, mas o mais importante é a solidificação e garantia do espaço da leitura. Devemos romper com os velhos conceitos tradicionais que ainda perpetuam nos dias atuais, impossibilitando a efetivação da leitura. Esse tradicionalismo, no qual o professor acaba silenciando o aluno, que indiretamente é silenciado pelo livro didático, já que se toma como verdade a resposta presente no livro (CORACINI, 2010). Este fato também é problematizado por Orlandi (2012, 115): “a leitura ideal do professor é fornecida pelo livro didático”, e todos os elementos históricos, sociais, ideológicos dos alunos acabam por ser “apagados”.

É comum observar na sala de aula, práticas pedagógicas nas quais o professor acaba não ouvindo o aluno que “traz, para a leitura, a sua experiência discursiva, que inclui sua

relação com todas as formas de linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 50), para optar por respostas prontas e, muitas vezes, fora do contexto escolar no qual se está inserido.

Na seção a seguir pretendemos apresentar o que é, e como se constitui o programa PIBID, para compreender determinadas condições de produção que exercem efeitos nos sentidos sobre leitura.

3 Apresentação do *corpus* - Projeto PIBID

O PIBID é uma iniciativa da CAPES, que tem por objetivos com a execução deste Programa: incentivar o aperfeiçoamento dos conhecimentos teóricos e práticos do licenciando, desde o momento de sua formação; a valorização do professor, já que esta profissão vem sendo pouco escolhida pelos estudantes, visto o trabalho ser exaustivo e pouco remunerado; a inclusão dos acadêmicos de licenciatura na rotina escolar, permitindo a estes vivenciar na prática e de maneira orientada a realidade da escola.

Além disso, o programa almeja o aprimoramento dos conhecimentos científicos dos bolsistas por meio de pesquisas, leituras, escrita de artigos, entre outros, visando a incentivar a formação de qualidade, bem como a melhoria da educação básica pública brasileira. Conforme consta, tanto na Portaria 96 de 18 de julho de 2013, quanto no site da CAPES⁴.

Sendo assim, o PIBID veio alavancar tanto o ensino básico, quanto o superior, já que abarcam os dois ensinos, por meio da participação dos licenciados no ambiente escolar, tornando-os mais preparados para o exercício da docência, como também da comunidade universitária, por meio de atividades extraclases. Portanto, o projeto pensa a formação de professores como um eixo fundamental na busca por uma educação de qualidade. Além disso, o programa possui como base para estas melhorias a leitura, afinal é através dela que alcançamos níveis mais elevados de conhecimento, conforme consta no artigo 13, da Portaria 96, CAPES, de 2013.

Esse programa do governo federal está disponível para todas as instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas. A adesão ao projeto se dá por meio da construção de um projeto institucional, que deve possuir diversas ações, como: valorizar o trabalho em grupo; perpassar os diversos espaços, sala de aula, laboratórios...; participar dos projetos e reuniões pedagógicas da escola; estudo de material teórico; sistematização de portfólio; inserção na escola e outras.

⁴ <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>

Com a construção do projeto institucional, que abarca todas as características propostas que estão na Portaria 96, de 18 de julho de 2013 por meio de uma chamada pública efetuada pela CAPES, o projeto institucional é aprovado ou não. O projeto se constitui de: Um coordenador institucional sendo ele professor de Licenciatura que coordenam o PIBID da Instituição de Ensino Superior (IES), com o auxílio dos coordenadores de área de gestão de processos educacionais. Os coordenadores de área são professores de cada área do conhecimento das Licenciaturas das IEs, que por sua vez são os responsáveis pela orientação do subprojeto. Os supervisores são professores da escola pública, são efetivos na área do subprojeto, que passam por um processo de seleção e fornecem todo o apoio que os bolsistas de iniciação à docência necessitam na escola. E a vaga de iniciação a docência fornecida aos alunos de licenciatura.

Na UFFS, para a escolha dos bolsistas, os discentes passam por um processo de seleção que ocorre na universidade e são selecionados com base na nota obtida em entrevista e por meio de uma carta de intenções elaborada pelos participantes. Além disso, o número de integrantes, tanto de coordenadores de área quanto bolsistas, varia conforme o projeto institucional.

Portanto, a constituição deste programa é formulado como acima já fora descrito, e a efetivação deste, cumprindo todos os seus objetivos explicitados na proposta da CAPES, vem como um projeto inovador para o ensino.

Para que possamos conhecer melhor o PIBID, no tópico a seguir veremos brevemente o percurso histórico pelo qual passara o programa.

3.1 História do PIBID

“Não há história sem discurso. É aliás pelo discurso que a história não é só evolução mas sentido, ou melhor, é pelo discurso que não se está só na evolução mas na história.”
(ORLANDI, 2008, p. 18)

Percebemos que ao longo da história do PIBID, não se possuía um documento com caráter normativo, que garantisse uma reflexão sistemática sobre leitura e escrita na efetivação do projeto, como uma das habilidades a serem aperfeiçoadas pelo pibidiano. A Portaria 96, de 18 de julho de 2013 por sua vez, possui em vários artigos e incisos que focam o papel da leitura no processo de formação do professor.

Como sabemos, ao longo dos anos, vem se buscando uma melhoria na qualidade do ensino, tanto do superior como do básico, deste modo através de uma chamada pública, em 2007

operacionaliza o Programa de Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID, como ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESu, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, com vistas a fomentar a iniciação à docência de estudantes das instituições federais de educação superior e preparar a formação de docentes em nível superior, em cursos de licenciatura presencial plena, para atuar na educação básica pública. (MEC, 2007, p.1)

Portanto, desde 2007, o PIBID é um programa do governo que está em vigor, propiciando ao licenciando a prática docente orientada. Porém, nesse edital, as únicas instituições que tinham direito a se inscrever no programa, eram universidades e centros tecnológicos federais. Esse edital também possuía abrangência apenas nas disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática para o ensino Médio, e Ciências e Matemática para os anos finais do ensino fundamental, as demais licenciaturas eram complementares.

No entanto, a partir do edital de 2009, a CAPES estendeu o programa também para as universidades particulares e passa a ofertá-lo para as demais áreas do conhecimento, sem privilegiar uma ou outra área.

Dada a importância desse programa, em 2013, o PIBID veio a se tornar uma Política de Estado, que se integra às políticas educacionais, que são regidas pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB). A LDB torna o PIBID parte integradora da educação em caráter de política, não mais projeto que possa a qualquer momento ser cancelado.

Na seção a seguir, os dados sobre leitura encontrados nos documentos serão sintetizados, e então poderá se compreender em que consiste a leitura nos documentos do PIBID, já que ao longo da seção anterior pode-se verificar o quão importante esta é na construção dos sujeitos.

3.2 Estado da arte – *pesquisando estudos acerca do PIBID*

Pesquisamos acerca de trabalhos existentes sobre o PIBID ao longo de seu processo histórico, com objetivo de encontrar semelhanças e diferenças entre os documentos encontrados e o estudo aqui produzido.

Visitando o Scielo⁵, um site que possui inúmeras revistas e artigos científicos, das mais diversas áreas do saber, encontramos com a expressão “PIBID” sete trabalhos, que abordam as vivências, experiências, oficinas que foram vivenciadas pelos pibidianos no período ao qual permaneceram no programa como no trabalho de (MATEUS, 2013; NEITZELI, PAREJA, HOCHMANN, 2013; FREITAS, 2014). Pesquisando no Google Acadêmico, a partir da palavra “PIBID”, encontramos muitos trabalhos de relatos de experiências, que apresentam a implementação dos subprojetos nas escolas, oficinas e didáticas pedagógicas, que foram desenvolvidas ao longo dos subprojetos⁶.

Os livros “Iniciação à Docência: Experiências, significações e perspectivas”, de Ferreira, Maraschini e Cambrussi e “Experiências de Formação de Professores de Línguas e o PIBID”, de Mateus, Kadri e Silva, apresentam as experiências vividas pelos pibidiano, reflexões sobre a formação inicial, com também oficinas e atividades desenvolvidas em sala. A relação entre teoria e prática, “as práticas foram previstas no subprojeto de forma a possibilitar a articulação dos conhecimentos aprendidos na universidade e no cotidiano escolar” (BATELLA; SCHMIDT; PIOVESAN; LUZA, 2013, p. 91).

Essa investigação acerca de referências bibliográficas existentes sobre o PIBID possibilitou perceber que muitos trabalhos envolvendo o PIBID abordam principalmente as experiências, oficinas, construção de material pedagógico e a formação inicial de professores. Assim, não localizamos trabalhos que problematizem sentidos sobre a leitura, tomando como corpora documentos do PIBID.

4 Gesto Analítico

Neste capítulo, temos como objetivo problematizar regularidades encontradas ao longo dos documentos analisados, em torno da leitura. As análises abaixo se constituem em apresentação de cada documento individualmente: Portaria 96, de 18 de julho de 2013 (item 4.1), Projeto Institucional (4.2) e Subprojeto de Letras (4.3). No subcapítulo 4.4, por sua vez, constituímos o gesto de interpretação que articula as regularidades nos documentos, problematizando sentidos produzidos sobre leitura a partir da relação intradiscorso e interdiscorso.

⁵ <http://search.scielo.org/?q=pibid&where=ORG>

⁶ Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/248/237> Acesso em: 15 de Out. 2014.
Disponível em: http://snea2011.vitis.uspnet.usp.br/sites/default/files/SNEA2011_TCP45.pdf Acesso em: 15 de Out. 2014.

4.1 Portaria 96 – Regulamenta o PIBID

A Portaria 96, de 18 de julho de 2013, publicada pela CAPES, aprova o regulamento do PIBID. Esse documento tem por objetivo esclarecer, orientar e regulamentar a execução das normas que devem ser cumpridas ao longo do Programa. A portaria 96 se organiza em 11 capítulos. Os capítulos, por sua vez, são divididos em seções, e estas são divididas por artigos, incisos e alíneas. Através dessa estrutura, fica evidente o gênero, no caso um documento que visa à correta aplicação de normas. Dentro de cada um desses tópicos da Portaria, apresentam-se proposições, objetivos, regulamentos que devem ser cumpridos ao longo da efetivação do trabalho.

Por este caráter normativo, a Portaria não se torna prolixa no que tange a descrição do trabalho proposto com a leitura. Destacamos que, se algum artigo o abordar, já é de suma importância, pois instaura a necessidade de que atividades de e sobre leitura sejam problematizadas e efetivadas ao longo do Programa.

Dado isso, foi possível perceber que, ao longo da história do PIBID, não se possuía um documento de caráter normativo que garantisse uma reflexão sistemática sobre leitura e escrita na efetivação do projeto, como uma das habilidades a serem aperfeiçoadas pelo pibidiano. A Portaria 96, por sua vez, possui ao todo vinte um capítulos, no entanto as sequências discursivas (SDs) foram recortadas dos dois primeiros capítulos, já que esses abordam a leitura, como podemos visualizar no quadro abaixo através das SDs presentes na Portaria:

Quadro 1: Portaria 96

<p>Capítulo I – disposições gerais</p>	<p>Art. 4 – Inciso IV – “[...]Práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;”</p>			
<p>Capítulo II – do projeto</p>	<p>Art. 6 - Inciso II – “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade</p>	<p>Art. 6 – Inciso VI – “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais Para o estudo de casos</p>	<p>Art. 7 – Inciso IV – “aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua</p>	<p>Art. 13 – Inciso III – “a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua Portuguesa, incluindo</p>

	<i>pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem;”</i>	<i>didático-pedagógicos”;</i>	<i>Portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da Formação dos professores;”</i>	<i>leitura, escrita e fala;”</i>
--	--	-------------------------------	--	----------------------------------

O Art. 6, inciso VI da Portaria ressalta a importância da leitura no programa PIBID, como podemos evidenciar na SD1.

SD1):

leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos; (art 6, par VI)

O foco que se tem voltado para a leitura na Portaria 96, através dessa SD é estritamente acadêmico, leitura como produção de um aparato teórico e aprimoramento de conhecimentos. Coracini (2010, p. 15) pontua “o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos”. Nesse caso, a leitura possui um sentido mais amplo: a produção de sentidos, propiciando ao leitor múltiplas interpretações.

No capítulo dois, seção I – *Das Características do projeto e dos Subprojetos* –, evidenciamos duas SDs relativas à leitura como um aperfeiçoamento da Língua Portuguesa:

SD2):

Art. 7 – Inciso IV – aspectos relacionados à ampliação e ao aperfeiçoamento do uso da língua Portuguesa e à capacidade comunicativa, oral e escrita, como elementos centrais da Formação dos professores;

SD 3):

Art. 13 – Inciso III – a estratégia a ser adotada para que o bolsista aperfeiçoe o domínio da língua Portuguesa, incluindo leitura, escrita e fala;

Nessas SDs, podemos evidenciar que a leitura é tida como um suporte para a aprendizagem da língua portuguesa, através das sequências, “*aperfeiçoe o domínio da língua portuguesa*” e “*aperfeiçoamento do uso da língua Portuguesa*”, não havendo uma interferência significativa da leitura na vida do pibidiano, mas sim a leitura como forma de apropriação e aperfeiçoamento de um código, no qual o texto “perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentidos no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de

unidades e estruturas linguísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos” (CORACINI, 2010, p. 18).

A Portaria traz como uma proposta de trabalho entre os bolsistas do PIBID a interdisciplinaridade. A SD4 faz parte do primeiro capítulo, seção II – Dos Objetivos –, e a SD5 encontra-se no segundo capítulo, seção I – *Das Características do projeto e dos Subprojetos*.

SD4):

Art. 4 – Inciso IV – “[...] Práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem”;

SD5):

Art. 6 - Inciso II – “desenvolvimento de ações que valorizem o trabalho coletivo, interdisciplinar e com intencionalidade pedagógica clara para o processo de ensino-aprendizagem”;

A interdisciplinaridade, além de fazer parte dos objetivos que a Portaria pontua para o PIBID, também faz parte das características do Programa. Portanto, os trabalhos a serem desenvolvidos no PIBID terão como base a troca dos mais variados conhecimentos, entre os cursos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) definem interdisciplinaridade:

a interdisciplinaridade deve ser compreendida a partir de uma abordagem relacional, em que se propõe que, por meio da prática escolar, sejam estabelecidas interconexões e passagens entre os conhecimentos através de relações de complementaridade, convergência ou divergência (BRASIL, 2000, p. 21).

Portanto, através desse conceito de interdisciplinaridade, podemos perceber que o trabalho ocorre entre as disciplinas, propiciando a contraposição dos conhecimentos entre os estudantes. Os PCNs ainda ressaltam que “A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas” (BRASIL, 2000, p. 75), ou seja, os conteúdos, conceitos de cada área do conhecimento não devem simplesmente estar um ao lado do outro, eles tem que “conversar”, e o trabalho deve ocorrer por meio do diálogo entre as diversas disciplinas.

Portanto, nesses artigos da Portaria, percebe-se que há uma proposta de mudança para o ensino, na qual as disciplinas curriculares tendem a dialogar. Sendo a interdisciplinaridade “o fio condutor que põe as disciplinas em interlocução, possibilitando que elas se afetem mutuamente e produzam outros sentidos” (KOHLENER, 2012, p. 26).

Na seção a seguir, seguem as análises com a Proposta Institucional do PIBID da UFFS.

4. 2 Proposta Institucional do PIBID UFFS

A proposta institucional é um documento que apresenta os objetivos e estratégias que serão postos em prática com a execução do programa institucional. Esse é composto por vários subprojetos, um para cada área do conhecimento, podendo contemplar todas ou algumas licenciaturas da IES. A Proposta Institucional da UFFS é organizada em sete capítulos, os quais são compostos por tópicos e subtópicos que são organizados em alíneas.

Dos sete capítulos que compõem a Proposta Institucional, apenas três capítulos são abordados nesta análise, pois esses abordam a leitura e sua importância na Portaria. Desse modo, após explicitar sucintamente o projeto institucional, partimos para análise do documento. Na segunda seção do projeto institucional da UFFS, intitulado *ações/estratégias para inserção dos bolsistas nas escolas*, emerge sentidos que apontam para a relevância da leitura na instituição e como ela tomada como amparo para a realização dos trabalhos dos subprojetos.

O quadro a seguir apresenta as SDs presente na Proposta Institucional da UFFS de 2013.

Quadro 2: Proposta Institucional

<p>Capítulo 2 – Ações/ Estratégias para Inserção dos Bolsistas nas escolas</p>	<p>Alínea B - Realização de leitura(s) integrada(s) entre os subprojetos por campi, atentas ao movimento teoria e prática e a relação universidade e escola a partir da interpretação dos pressupostos (filosóficos, políticos e pedagógicos) do PPP da escola com vivências nos diferentes espaços escolares, como sala de aula, laboratórios, biblioteca, espaços recreativos, culturais esportivos, administrativos entre outros;</p>	<p>Alínea D – Organização de grupos de estudo por campi, interprojetos, com práticas de leitura orientada de escrita acadêmica e de comunicação de saberes [...]</p>
	<p>Alínea E – [...] leituras da realidade (análise de documentos institucionais; PPP, Imagens, fotos, Regimento escolar, direitos e deveres dos estudantes, relatórios), com intuito de viabilizar a tomada de decisão [...]</p>	<p>Alínea F- Desenvolvimento de ações coletivas [...] relativas à iniciação a docência, tais como: leituras, trabalhos em grupo, seminários [...]</p>
	<p>Alínea G - Seminários de leitura de obras pedagógicas e de formação docente realizados por campi envolvendo todos os subprojetos trimestralmente;</p>	<p>Alínea H – [...] oficina de escrita acadêmica, leituras dirigidas e fortalecimento da capacidade comunicativa e da atitude investigativa;</p>
<p>Capítulo 3 – Estratégias para Aperfeiçoamento e Domínio da Língua Portuguesa, Leitura Escrita e Fala, Promovendo a Capacidade Comunicativa</p>	<p>- Institucionalizar, práticas de fomento a leitura de textos da formação específica para cada subprojeto e proposta interdisciplinar (visando à sua instrumentalização para o exercício da docência), bem como a leitura de textos literários (devido ao seu caráter universalista)</p>	<p>- Realização de debates e discussões em cada subprojeto, sobre as leituras e atividades desenvolvidas, com incentivo a exposição de ideias e análises [...]</p>
<p>Capítulo 7 –</p>	<p>- Melhoria significativa nos processos de</p>	<p>- Exercício de leitura, escrita, produção e</p>

Resultados e Impactos	comunicação oral, leitura e escrita dos estudantes [...]	socialização de reflexões oportunizadas pela iniciação à Docência na escola, na universidade, e na participação em eventos;
------------------------------	--	---

Orienta-se nesse tópico, e mais especificamente na alínea (B), da Proposta Institucional,

SD6):

Realização de leitura(s) integrada(s) entre os subprojetos por campi, atentas ao movimento teoria e prática e a relação universidade e escola a partir da interpretação dos pressupostos (filosóficos, políticos e pedagógicos) do PPP da escola com vivências nos diferentes espaços escolares, como sala de aula, laboratórios, biblioteca, espaços recreativos, culturais esportivos, administrativos entre outros; (BRASIL, 2013, p. 2)

Podemos verificar que leituras irão ocorrer trimestralmente entre os subprojetos de cada *campi*, ou seja, as licenciaturas participantes do PIBID terão que *interdisciplinarmente* realizar leituras, que possam ao longo da passagem do pibidiano pelo projeto, abarcar um conjunto de conhecimentos não só da área da licenciatura na qual estão inseridos, mas também históricos, filosóficos, pedagógicos e outros. Nesse tópico, a leitura é tomada como um meio pelo qual haverá a *produção de conhecimento* de diversas áreas, de modo a possuir um papel muito restrito, ler isso, para fazer aqui, finalidades muito específicas para a leitura, logo o conceito de leitura que se tem é prioritariamente pragmático.

Nesse tópico, também podemos evidenciar a leitura como um processo formativo, sendo ela a base para a formação do pibidiano. Ressaltado na alínea D, no qual coordenadores e supervisores auxiliarão os bolsistas em seus processos formativos:

SD7):

Organização de grupos de estudo por campi, interprojetos, com práticas de leitura orientada de escrita acadêmica e de comunicação de saberes [...]
(Seção 2, Alínea D)

Por meio dessas práticas, derivaram trabalhos de pesquisas e posterior escritura de artigos, diários de bordo entre outros documentos. Contudo, em momento algum ao longo do documento aborda-se o que sejam essas *práticas*, porém pode-se, através dos objetivos do projeto, deduzir que seja todo e qualquer gênero textual que possa tornar os licenciandos ainda mais informados, com aporte teórico cada vez mais sólido. Mas para a análise de

discurso essa interpretação é muito restrita, pois não se tem como restringir em apenas uma definição o que sejam práticas de leitura.

Como foi evidenciado no referencial teórico, a leitura é produção de sentidos e eles “são, pois, partes de um processo. Realizam-se num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro” (ORLANDI, 2012, p. 137), tendo como base o que apresenta Orlandi, podemos perceber que a leitura como produção de sentidos não se restringe a apenas uma definição, não se limita a apenas uma interpretação, pois construímos nossos discursos historicamente, o que, por sua vez, é influenciado pelas múltiplas vivências do sujeito.

Essa finalidade para a leitura, que foi pontuada na SD acima, pode ser vista, de acordo com Orlandi (2012), como leitura parafrástica, uma reprodução de conhecimentos, é o *mesmo* sendo mais uma vez cultivado. Orlandi (2005, p. 37) aborda que é “o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo”, sem que haja a intervenção de novos sentidos, mas sim um novo modo de apresentar o que já fora dito.

Na alínea (E) do segundo capítulo, que aborda as ações e estratégias para a inserção, encontramos uma proposta que consiste em:

SD8):

[...] leituras da realidade (análise de documentos institucionais; PPP, Imagens, fotos, Regimento escolar, direitos e deveres dos estudantes, relatórios), com intuito de viabilizar a tomada de decisão[...]

Nesse trecho, afirma-se que os documentos institucionais, PPP e outros são uma leitura da realidade, mas como podemos pontuar todos esses documentos sejam realmente um descritivo da *realidade*? Para a AD, a realidade é a produção discursiva, que por sua vez é atravessada pelo intradiscurso e pelo interdiscurso. Em uma linha horizontal, encontramos o intradiscurso que é o eixo da formulação, ou seja, o que estamos dizendo em um dado momento, esse discurso produzindo é atravessado pelo interdiscurso, que podemos definir como os discursos que já foram ditos e estão na memória discursiva.

Ainda na seção das *ações e estratégias*, na alínea (G), aponta-se informações em torno da leitura, que se constitui de:

SD9):

Seminários de leitura de obras pedagógicas e de formação docente realizados por campi envolvendo todos os subprojetos trimestralmente (BRASIL, 2013, p.3)

Essas atividades se efetuam no PIBID, primeiramente, entre os bolsistas de cada subprojeto da instituição, nos quais os bolsistas, juntamente com o(s) coordenador(es), conversam sobre alguma obra específica. Posteriormente, todos os subprojetos de cada *campi* se reúnem mensalmente para discutir textos das diversas licenciaturas que o projeto institucional abarca, sejam eles literários, históricos, filosóficos, de modo a contemplar todas as áreas envolvidas.

A SD 9 apresenta um sentido restrito para a leitura, já que podemos identificar no documento, que a leitura é produção de conhecimento teórico e produto para formação do sujeito. Orlandi critica esta definição de leitura como “construção de um aparato teórico e metodológico” (2012, p. 7), na qual o texto restringe-se a produção de conhecimento e não a produção de sentidos.

Na alínea (H), ainda da segunda seção, – ações estratégias para inserção –, mais uma vez é abordado o tema interdisciplinaridade, trabalho coletivo, com uma ação que deve ser valorizada, com o intuito de construir conjuntamente um projeto de fato efetivo, no qual todos os subprojetos caminharão para um fim comum. Nesse trecho, podemos inferir através das palavras: *diagnósticos*, *socialização* e *avaliação* que a leitura se aproxima do que pontua por Orlandi (2012).

Essas palavras nos remetem aos discursos, pois sócio-historicamente nos constituímos como sujeitos, com interpretações distintas. Para avaliar, diagnosticar, devemos conhecer o nosso material, e só podemos o fazer se possuímos armazenado em nossa memória, conhecimentos que sustentem os nossos discursos. Orlandi (2005, p. 15) explicita que é por meio do discurso que significamos “tornando possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive”. É perceptível que a avaliação advém de conhecimentos já sabidos pelo leitor, que são postos em xeque no momento da exposição de uma opinião, por exemplo, o que é resultado dos conhecimentos armazenados ao longo de seu processo histórico na memória.

A partir da definição do dicionário Michaelis online, podemos verificar que as palavras: *diagnósticos*, *socialização* e *avaliação* refletem o trabalho social, no qual nos constituímos como sujeito, com opiniões e interpretações distintas. Isso nos torna diferente entre os sujeitos, com especificidades, particularidades de interpretar e avaliar o que nos norteia.

Na seção três, *Estratégias para Aperfeiçoamento e Domínio da Língua Portuguesa, Leitura, Escrita e Fala, Promovendo a Capacidade Comunicativa*, a leitura mais uma vez é

tida como uma prática de formação, a qual é indispensável para o exercício da docência. Nesse trecho do documento, as pretensões que este projeto tem para com a leitura, é o de valorar para depois usufruir dos recursos teóricos que a leitura pode nos propiciar, ela sendo um grande veículo do conhecimento, como podemos observar na SD10.

SD10):

Institucionalizar, práticas de fomento a leitura de textos da formação específica para de cada subprojeto e proposta interdisciplinar (visando à sua instrumentalização para o exercício da docência), bem como a leitura de textos literários (devido ao seu caráter universalista);(BRASIL, 2013, p. 4)

Mais uma vez o documento retoma a definição de leitura como produção de um aparato teórico para os pibidianos. No entanto, dessa vez ainda mais fechado, como: *leitura de textos da formação específica*, ou seja, necessitamos ler apenas textos que sejam específicos de nossa área de ensino. Outro aspecto relevante dessa SD, é realçada pela palavra *instrumentalização*, este conceito “fecha as portas” da interpretação, os discursos serão fechados, não há interpretação, produção de sentidos, mas sim um processo decodificatório de signos.

Essa concepção calcada em uma perspectiva instrumental de leitura, que a toma como a serviço da formação teórica do pibidiano, pode ser problematizada. Orlandi, discute que “sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informações.” Em vista disso, concebemos que a leitura para uma finalidade específica é apenas uma das possibilidades de prática de leitura em sala de aula e não é pedagogicamente interessante que seja exclusiva, visto que o processo de produção de sentidos por meio da leitura é complexo, heterogêneo e multifacetado, constitutivo do sujeito.

Como já foi possível observar o trabalho coletivo é um dos principais meios pelo qual se pretende trabalhar com a leitura, e na SD 11 presente no terceiro tópico do capítulo três (p. 4) – Estratégias para Aperfeiçoamento e Domínio da Língua Portuguesa, Leitura Escrita e Fala, Promovendo a Capacidade Comunicativa – do Proposta Institucional, mais uma vez o trabalho coletivo é instaurado como meios de se trabalhar com a leitura.

SD11):

Realização de debates e discussões em cada subprojeto, sobre as leituras e atividades desenvolvidas, com incentivo a exposição de ideias e análises [...]

Está proposta de realização de debates, com o incentivo a exposição por parte do pibidiano, pode influenciar na produção de sentidos da leitura. Para a AD, esta proposta se tornaria realmente significativa se tivesse como base o conceito de incompletude, que deriva em dois conceitos o de “*implícito*” e a “*intertextualidade*” como apresenta Orlandi.

Para Orlandi (2012), esses conceitos são de suma importância para entendermos a produção de leitura, sendo que o *implícito* se pauta nas camadas mais profundas dos textos, vai além do que está dito e significado, percorrendo através da interpretação por viés que levam ao subentendido, de modo a pressupor o que não foi dito pelo locutor. Já a intertextualidade é a relação de sentido que se estabelece no contato com outros textos, “podemos dizer que há relações de sentido que se estabelecem entre o que ele diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem” (ORLANDI, 2012, p. 13).

Na seção de *resultados e impactos*, encontramos as seguintes SDs.

SD12):

Melhoria significativa nos processos de comunicação oral, leitura e escrita dos estudantes [...]

SD13):

Exercício de leitura, escrita, produção e socialização de reflexões oportunizadas pela iniciação à Docência na escola, na universidade, e na participação em eventos;

É possível verificar no trecho, *melhoria significativa nos processos*, que a leitura além de ser objetivo do Projeto Institucional, é um anseio de resultado, de melhora da educação dos pibidiano. Essa SD retoma mais uma vez o conceito problematizado por Orlandi (2012), que a leitura é um processo pelo qual os sujeitos aumentam seu conhecimento teórico, logo vai melhorar seus *processos de comunicação oral, leitura e escrita*. Orlandi afirma que a (2012, p. 8) “leitura, tanto quanto a escrita, faz parte do processo de instauração do(s) sentido(s)”, então para que de fato a leitura seja significativa para os pibidiano, tem de ser assumida como produção de sentidos, não apenas apropriação de conceitos teóricos.

Na subseção a seguir, pretendemos olhar com mais cuidado para o subprojeto de Letras, e tentar encontrar e mostrar as marcas presentes no documento em torno da leitura.

4.3 Subprojeto PIBID de Letras

O subprojeto de Letras *campus* Chapecó é um dos vários subprojetos que compõem o projeto institucional da UFFS, por isso podemos ter como pressuposto que o subprojeto tenha objetivos muito semelhantes aos do Projeto Institucional. O subprojeto tem como finalidade organizar objetivos e ações que pretendem ser realizadas ao longo da efetivação do Programa.

O documento organiza-se por meio de seções, que são intituladas *ações*. Ao todo o documento comporta dezenove ações, cada seção abarca uma proposta de trabalho que deverá ser desenvolvida ao longo do subprojeto, no entanto foram evidenciadas a partir das SDs dez ações, já que essas apresentavam em um gesto analítico a importância da leitura. Em dezenove das ações propostas para o subprojeto, pode-se evidenciar que em dez delas a leitura aparece como sendo um dos pontos-base para a efetivação das ações, como podemos visualizar no quadro abaixo:

Quadro 3: Subprojeto PIBID de Letras

Ação 2: Agenda, cronograma e planejamento do trabalho do subprojeto de Letras – UFFS/Chapecó.	<i>“[...] o PPP e a análise diagnóstica das competências de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental e médio envolvidos nas ações do subprojeto de Letras[...]”.</i>
Ação 5: Avaliação, estudo e acompanhamento das ações subprojeto.	<i>“As pautas de estudo e formação destas reuniões serão previamente divulgadas. Os debates ocorrerão a partir das contribuições iniciais de um leitor-guia”.</i>
Ação 6: Produção acadêmica e registro do trabalho desenvolvido no subprojeto.	<i>“[...] produção de artigos científicos, estudos de caso e relatos de experiências para publicação e apresentação em periódicos e eventos [...]”</i>
Ação 9: Círculos de leitura e escrita.	<i>“[...] aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual[...]” “Os temas para a leitura e escrita abordarão temas transversais, com destaque para a formação ética e cidadã”</i>
Ação 10: Círculos do jornal da escola ou turma.	<i>“[...] Serão divulgados textos de interesse da comunidade escolar[...]”</i>
Ação 11: Círculo de leitura de narrativa.	<i>“[...] As leituras não serão restritas ao cânone escolar brasileiro[...]”</i>
Ação 12: Círculo de leitura de poesia.	<i>“[...] Oficina de leitura, debates, estudos de poetas específicos [...]”</i>
Ação 14: Feira de troca de livros usados	<i>“[...] este evento proporcione um ambiente de circulação de livros e valorização da leitura”</i>
Ação 16: Oficinas de Leitura e Produção Textual para pibidiano.	<i>“[...] Nestas oficinas haverá o fomento à leitura de textos da formação específica de cada subprojeto”[...].</i>
Ação 19: Diários de campo.	<i>“[...] diários de campo com as anotações e reflexões sobre a atuação individual e coletiva no subprojeto”.</i>

Verificamos na SD10 presente na ação 2, intitulada *Agenda, cronograma e planejamento do trabalho de subprojeto de Letras – UFFS/Chapecó*, (BRASIL, 2013, p. 2):

SD14):

[...] o PPP e a análise diagnóstica das competências de leitura e escrita dos alunos do ensino fundamental e médio envolvidos nas ações do subprojeto de Letras [...].

Nessa SD, podemos evidenciar o uso de *competências* de leitura, mas afinal, qual é a definição para este termo? Além desse termo, ainda podemos encontrar *habilidades* e *estratégias* de leitura. Os PCNs (2000, p. 92) definem como competências as “que dizem respeito à constituição de significados que serão de grande valia para a aquisição e formalização de todos os conteúdos curriculares, para a constituição da identidade e o exercício da cidadania”. Por uma questão teórica, esses termos não são utilizados pela AD, mas é um tema central na psicolinguística e na cognição, que afirma que a única fonte de sentido a ser produzida parte do leitor, e que o texto serve apenas “como confirmador de hipóteses” (CORACINI, 2010, p. 13).

A AD, “tem como unidade o texto. Na perspectiva da análise de discurso, o texto é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação” (ORLANDI, 2002, p. 28). Toda leitura tem sua história, pois ambos, texto e leitura, são produtores de sentido, tanto que um mesmo texto pode significar de diversas maneiras num mesmo sujeito em momentos históricos diferentes.

Na ação cinco do subprojeto, intitulado *Avaliação, estudo e acompanhamento das ações subprojeto*, estão presentes algumas diretrizes do trabalho do subprojeto:

SD15)

As pautas de estudo e formação destas reuniões serão previamente divulgadas. Os debates ocorrerão a partir das contribuições iniciais de um leitor-guia.

Nessa SD podemos destacar a palavra *debates*, automaticamente quando pensamos nessa situação comunicativa, podemos remeter ao termo discurso, elemento chave na perspectiva teórica AD. Para Orlandi, o discurso é a palavra em movimento, em um percurso, “o discurso é efeito de sentido entre locutores” (ORLANDI, 2005, p. 21), é a relação do sujeito e dos sentidos, afetados ou influenciados pelos fatores sociais, históricos e ideológicos.

Na ação nove, *Círculo de leitura e escrita*, (BRASIL, 2013, p. 3) as SDs presentes são:

SD16):

[...] aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual [...]

SD17):

Os temas para a leitura e escrita abordarão temas transversais, com destaque para a formação ética e cidadã

Pretende-se, por meio dessa ação, promover encontros multisseriados, que possam a partir de conversas e debates sobre textos diversos, literários ou não, incentivar e melhorar as habilidades de leitura e escrita. No entanto, novamente, busca-se a leitura como um amparo para o *aprimoramento das habilidades*, mas que habilidades são essas? Esse termo é muito usado pela psicolinguística, já a AD não trabalha com esses conceitos teóricos.

Nessa ação também foi possível observar que se pretende trazer temas que auxiliem o sujeito em sua formação ética e cidadã. Na SD17, percebemos que a leitura é feita com propósitos muito específicos, a formação do sujeito enquanto *produto* social. Orlandi (2012) discute que toda e qualquer leitura que fora significativa para o leitor, propiciará diversas interpretações, assim como possibilitará que cada sujeito analise o que fora relevante. O que foi pontuado no subprojeto como texto formativo pode agir em seu alunado como somente mais um texto, não fazendo o refletir sobre as práticas, o texto deve tornar-se um produto significativo para o leitor.

A leitura literária, por exemplo, é pauta em encontros semanais do PIBID, é o que consta na ação onze, na qual, um texto, conto, poema, e outros são selecionados e discussões em torno desses gêneros são uma das formas encontradas para tornar a leitura um ponto chave do subprojeto. Essa ação aponta a leitura como modo de apreciação, ler com objetivos específicos, a discussão, mas primordialmente por prazer. Nessa ação, ressoa a SD:

SD18)

[...] As leituras não serão restritas ao cânone escolar brasileiro[...]

O subprojeto pretende tornar os conhecimentos literários dos bolsistas ainda mais abrangentes, pois utilizará não somente textos literários brasileiros, mas de várias línguas que estejam ao alcance dos bolsistas. No entanto, na SD da ação doze – Círculo de leitura de poesia - encontramos a seguinte SD:

SD19)

[...] Oficina de leitura, debates, estudos de poetas específicos [...]

Percebemos através da ação doze, com *leitura de textos da formação específica*, que o texto possui uma finalidade restrita, a de formação do pibidiano, mas a leitura deveria ser muito mais do que formação, no entanto o texto “constitui, na escola, o lugar instituído do

saber e, por isso mesmo, funciona pedagogicamente como objeto onde se inscreve, objetivamente a verdade, que parece atemporal e definitiva, verdade a ser decifrada” (CORACINI, 2010, p. 18), como questiona Coracini, o texto ainda é tomado como verdade absoluta, e somente através dele construiremos nossos conhecimentos teóricos. O subprojeto de Letras, dado a SD, também possui uma visão de leitura como reconhecimento de estrutura e conceitos teóricos voltados para a formação do sujeito.

Podemos perceber que a proposta interdisciplinar ressaltada pela Portaria 96 e a Proposta Institucional não se efetiva, levado em conta a SD19 do subprojeto, já que restringe o trabalho com a leitura, pois almeja-se trabalhar com *poetas específicos*. Na SD18, pretende-se *não se restringir ao cânone escolar brasileiro*, no entanto na SD seguinte o trabalho será a partir de *poetas específicos*, havendo assim uma contradição nas propostas de trabalho.

Na ação quatorze - *Feira de Troca de Livros Usados* -, pretende aproximar os alunos da escola, dos livros, com o intuito de valorizar a leitura de todo e qualquer gênero ou autor, mas que os alunos levem para casa um livro e que posteriormente o leiam, como podemos ver por meio da SD:

SD20)

[...] este evento proporcione um ambiente de circulação de livros e valorização da leitura

A proposta quatorze do subprojeto reflete um conceito de leitura voltado para o prazer, pela qual não se tem uma finalidade construtiva de saberes teóricos. Nessa SD, o leitor está livre para ler e interpretar a partir de seus discursos construídos sócio-históricos “o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor –, ambos sócio-históricamente determinados e ideologicamente constituídos” (CORACINI, 2010, p. 15).

Nesta sequência discursiva, da ação dez – *Círculo do jornal da escola ou turma* – do subprojeto de Letras, propõe-se, por meio da produção de um jornal, ampliar o número de leitores, já que os textos publicados serão do *interesse da comunidade escolar*.

SD21):

[...]serão divulgados textos de interesse da comunidade escolar [...]

Nessa SD, mais uma vez percebemos que o sentido que ressoa é de leitura com uma finalidade específica, não havendo leitura por prazer, por anseio de conhecer novos mundos, mas uma finalidade, que é a divulgação de textos. O que mais nos chama a atenção é *textos de*

interesse da comunidade, como saberemos especificamente os gostos dos leitores e que como isso garantirá que tenhamos mais leitores? Dado que cada leitor construído sócio-históricamente produz, afetado pela ideologia, diversas interpretações sobre um mesmo texto, o fato de vivermos em um mesmo contexto social, não significa que tenha ressoado a mesma interpretação em todos os sujeitos.

Segundo Coracini (2010, p. 16), “à leitura realizada por cada indivíduo em particular, mas aos diferentes momentos de sua vida: na verdade, o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo”. Um mesmo sujeito em contextos históricos diferentes produz interpretações distintas do mesmo texto lido em momento diferente, o que significa que nenhum sujeito interpretará igual ao outro.

As ações seis, dezesseis e dezenove, pretendem, ao longo da realização do subprojeto, que os bolsistas produzam materiais teóricos, como artigos, diário de bordo, e outros, em forma de exposição e arquivo documental:

SD22):

[...]produção de artigos científicos, estudos de caso e relatos de experiências para publicação e apresentação em periódicos e eventos[...]

SD23):

[...]Nestas oficinas haverá o fomento à leitura de textos da formação específica de cada subprojeto[...].

SD24):

[...]diários de campo com as anotações e reflexões sobre a atuação individual e coletiva no subprojeto.

Nas SDs abordadas acima, se torna visível que a leitura é um produto com finalidades bem específicas, a produção de um aparato teórico, que corriqueiramente aparece com um fim acadêmico de produção de conhecimento, o que é criticado por Orlandi (2012, p. 7) “sentido mais restrito, acadêmico, “leitura” pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto”. Necessitamos romper está barreira de que a leitura só possibilita construção de um aparato teórico, a leitura é produção de sentidos propiciado pela troca de linguagem.

Quando se fala da produção de sentidos não se pode deixar de levar em conta que a sintaxe auxilia, e muito, na produção dos sentidos, no entanto, não se tem como dominá-los. Orlandi (2005, p. 32) também enfatiza que “O dizer não é propriedade particular. As palavras

não são só nossas”, sendo assim, há um atravessamento das interpretações em meio ao discurso.

4.4 Documentos do PIBID – *semelhanças e diferenças*

Ao longo do capítulo 4 deste artigo, intitulado *análise documental*, foi possível observar que a leitura nos documentos do PIBID, se faz muito presente. Primeiramente, a Portaria 96 se difere dos outros dois documentos, pois possui um caráter normativo, enquanto os outros são projetos, possuindo assim, mais objetivos e propostas.

Uma das normas da Portaria 96, presente na SD1 (*art 6, par VI*) “*leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais para o estudo de casos didático-pedagógicos*” é a mais refletida na Proposta Institucional, como também, no Subprojeto. Desse modo, podemos evidenciar que a leitura possui um caráter estritamente acadêmico, dado que toma a leitura como produção e ampliação do aparato teórico dos pibidianos. Essa regularidade também emerge como uma proposta formativa dos sujeitos, que ocorre através das leituras teóricas, pois é regular nos três documentos que essa seja a principal função da leitura.

A leitura possui um papel importante no PIBID que é o de fornecer amparo e aporte teórico para o desenvolvimento das atividades. Para a Orlandi, essa finalidade da leitura é muito tradicional e restrita, já que se preza a leitura como produtora de sentidos, de modo a significar para o leitor. Afinal, “os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeitos de linguagem” (ORLANDI, 2012, p. 137). Desse modo, podemos perceber que não se pode restringir a leitura, em produção ou ampliação do aporte teórico.

Pelo caráter normativo que possui a Portaria, pressupomos que por estar presente nesse documento se tornaria uma regularidade nos outros documentos, e esse pressuposto se confirma, pois a Portaria coloca nos objetivos e nas características do projeto, a leitura como uma ferramenta pela qual se pretende melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa, e esse aspecto se reflete na Proposta Institucional, por meio da SD12, presente nos resultados e impactos, “*Melhoria significativa nos processos de comunicação oral, leitura e escrita dos estudantes [...]*”. No Subprojeto, emerge esta regularidade na SD16, ação nove, “[...]aprimoramento das habilidades de leitura e produção textual[...]”. Podemos concluir que a leitura acima de tudo é um meio pelo qual pretende-se melhorar o domínio da língua portuguesa, mais uma vez não se tem o processo de produção de sentido.

Outro fator regular que norteou a leitura nos três documentos é a proposta de interdisciplinaridade. Não há dúvidas que o PIBID preza pelo trabalho coletivo, já que se faz presente em várias SDs (4, 5, 6, 7, 11 e 16). Em suma, os documentos vêm com uma proposta diferente, fazer com que o pibidiano reflita por meio do trabalho coletivo, que se dará por meio da união entre os vários subprojetos da instituição e suas leituras, objetivando aproximar-se e refletir sobre a prática do fazer docente.

5 Conclusão

*“Ler quer dizer pensar com uma cabeça alheia,
em lugar da própria”.*
(Arthur Schopenhauer)

Com a elaboração deste artigo foi possível perceber, por meio da análise dos documentos: Portaria 96 de 18 de julho de 2013, Programa Institucional regido pelo edital CAPES nº61/2013 e o Subprojeto de Letras *Campus* Chapecó, efeitos de sentido sobre leitura que neles ressoam. A partir da análise, emergiram, através das marcas linguísticas, os sentidos sobre leitura produzidos, sendo os principais: leitura como aporte teórico; leitura como melhoria da língua Portuguesa e como proposta interdisciplinar. Esses foram os sentidos que mais ressoaram.

Esses três sentidos são ressoados nos três documentos do PIBID que foram analisados. O primeiro, leitura como aporte teórico, é evidenciados por diversas vezes no documento, como se tornou visível através das SDs, esse objetivo para com a leitura é característica das instituições de ensino, já que pretende que seu alunado saía da IE com uma bagagem teórica muito ampla, de modo a torná-los mais preparados para os desafios da profissão. No entanto, esta definição mais restritiva que se tem nos documentos analisados pode ser problematizada por não priorizar a leitura produção de sentidos sócio-históricos.

A Portaria 96, de 18 de julho de 2013, apresenta a leitura como um meio pelo qual haverá uma melhoria na língua portuguesa, e essa norma emerge nos outros dois documentos analisados. Portanto, podemos concluir que necessitamos encontrar meios para melhorar o domínio dos usuários da língua portuguesa, porém mais uma vez nos deparamos com um sentido puramente formal para leitura, com finalidade muito específica, sem que haja uma interferência de sentidos e interpretações por meio do leitor.

Na proposta de interdisciplinaridade, pontuada tantas vezes pelos documentos, emerge um discurso para com a leitura de disseminação de conteúdos teóricos, entre as mais diversas

áreas do conhecimento que compõem o PIBID. Essa proposta almeja, por meio da leitura, propiciar a troca de conhecimentos entre os bolsistas, possibilitando ampliar seus conhecimentos com teorias de outras áreas. Aqui poderiam ser explorados os discursos dos sujeitos, já que possuímos visões muito específicas sobre cada conceito ou conhecimento.

Podemos perceber que a concepção teórica da AD, leitura com produção de sentido, não emerge nos documentos, portanto prevalece a leitura como um processo de produção de conhecimentos teóricos, a partir do que está dito pelo autor. Assim, a produção de sentido fica minimizada em meio a um jogo em que os livros são a fonte única de saber, que a verdade está no dito pelo autor e não pode ser interpretada.

Os PCNs orientam o ensino no país, e como fora visto na introdução, almeja o trabalho com a leitura a partir de uma visão textual-discursiva. Portanto, podemos concluir que os documentos analisados não estão em consonância com os PCNs, possuindo uma lacuna entre os documentos oficiais. Deste modo, podemos dizer que o PIBID possui uma metodologia muito funcional, na qual a leitura é apenas uma ferramenta, um instrumento.

Percebemos que ao longo das análises o nosso pressuposto teórico se concretiza, mas a visão discursiva de leitura não prevalece, já que a leitura nos documentos é concebida como uma *ferramenta* pela qual se pretende alcançar referencial teórico, melhorar o domínio da língua portuguesa e não se tem produção de sentido, interpretação.

Portanto, a elaboração deste trabalho foi muito pertinente, para percebermos que a leitura não é uma caixa fechada para interpretação, que lemos com nossos olhos, mas como diz Schopenhauer na epígrafe, com a cabeça do outrem, pois é a partir de diversos discursos que nos constituímos. Que as interpretações rompem as barreiras do dito, permitindo ao sujeito ver por além do dizível – interdiscurso, mas interpretar e formular novos discursos intradiscurso.

Referências

ANDRADE, Carlos Drummond. Rosa do Povo. 7. Ed. Rio de Janeiro: Record, 1991.

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. *Portaria 96*. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf> Acesso em: 16 jun. 2014.

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. *Projeto PIBID institucional*. Edital PIBID nº61/2013 CAPES. 2013.

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria 76*. Disponível em:

https://www.capes.gov.br/images/stories/download/diversos/Portaria72_Pibid.pdf Acesso em: 12 set. 2014.

Disponível em: <http://www.citador.pt/frases/ler-quer-dizer-pensar-com-uma-cabeca-alheia-em-l-arthur-schopenhauer-12263> Acesso em: 09 nov. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. *Edital MEC*. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/Edital_PIBID.pdf Acesso em: 20 ago. 2014.

BRASIL, Universidade Federal da Fronteira Sul. *Subprojeto de Letras*. 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEF, 2000.

CORACINI, Maria José Rodrigues Faria. *O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2010.

FERREIRA, Jeferson Saccol; MARASCHIN, Maria Lucia Marocco; CAMBRUSSI, Morgana Fabiola. *Iniciação à docência: experiências, significações e perspectivas*. 1. ed. Curitiba. 2013.

KOHLER, Irene Cristina. *Leitura na perspectiva da educação integral: ensino médio inovador*. Chapecó, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Leitura*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Discurso e Texto: formulação e circulação dos sentidos*. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Terra à Vista: Discurso do confronto: Velho e novo mundo*. 2. ed. Campinas, SP: Editora da INICAMP, 2008.

STÜBE NETTO, Angela Derlise. *Tramas da subjetividade no espaço entre-línguas: Narrativas de professores de língua portuguesa em contexto De imigração*. Campinas, SP, 2008.

ABSTRACT: This work aims to analyze the effects of meaning produced about reading at PIBID's documents. As a file, the following documents were selected: Ordinance 96, from 18th of July of 2013, from Capes, that regulates the Institutional Program PIBID/UFFS, governed by CAPES' announcement number 61/2013 and the Subproject of Languages - *Campus* Chapecó. PIBID is a government program that aims to introduce academic licensure in schools, seeking, thus raising the quality of initial training. In this program, reading process is constituted as a fundamental practice in the teachers' constitution. Theoretically, we are based at Discourse Analysis of the French orientation that allows us to understand the language marks that emerge in the analyzed documents, to problematize interdiscursive relations. At the gesture of interpretation, the conception of reading as a way to achieve high levels of theoretical knowledge and the enhancement of the Portuguese language resonates as a dominant regularity.

KEY-WORDS: Discourse Analysis; Reading; PIBID.