

VANIA DUARTE GONZALEZ

**ENTRE OS LIMITES DO REAL E A ILUSÃO DA
TRANSPARÊNCIA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

UBERLÂNDIA – MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2006

VANIA DUARTE GONZALEZ

**ENTRE OS LIMITES DO REAL E A ILUSÃO DA
TRANSPARÊNCIA: O PROCESSO DE PRODUÇÃO DE
SENTIDOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Lingüística – Curso de Mestrado em Lingüística da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Lingüística.

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Estudos em Lingüística e Lingüística Aplicada

LINHA DE PESQUISA: Estudos sobre Texto e Discurso

ORIENTADOR: Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo

UBERLÂNDIA – MG
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
2006

GONZALEZ, Vania Duarte. **Entre os Limites do Real e a Ilusão da Transparência: o Processo de Produção de Sentidos**. Dissertação de Mestrado pela Universidade Federal de Uberlândia – Programa de Pós Graduação em Lingüística. Uberlândia, MG: 2006

Dissertação defendida em 28 de junho de 2006 e submetida à avaliação da Banca Examinadora.

BANCA EXAMINADORA:

Presidente:

Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo – Orientador – UFU

Membro:

Prof.^a Dr.^a Carmem Lúcia Hernandez Agustini – UFU

Membro:

Prof.^a Dr.^a Claudete Moreno Ghiraldello - ITA

Dedico a meu pai, *Waldemar Duarte Silva (in memorian)*,
cujo ofício na pintura de paredes já me ensinava
o(s) sentido(s) do filete *de entremeio*:
nuance de apagamento dos (des)limites das cores, singularidade estética..

À minha mãe, *Irene Carvalho Duarte*,
que, cosendo casemiras de alfaiataria, ensinou-me
costuras de silêncio.

A meu esposo *Harley Santin Gonzalez*,
a cuja compreensão dos necessários distanciamentos muito devo.

Às filhas amadas: *Lívia e Gisele* por emprestarem ouvidos à teoria,
pelos reforços de amor, amizade e apoio.

Aos sempre alunos do *Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes*,
motivo primeiro desse acontecimento.

Às minhas colegas de magistério,
com as quais aprendi lições de vida e de renúncia.

Agradecimentos

À amiga *trabalhadora da primeira hora*, Ângela Maria Vieira pelo apoio irrestrito;

à Ana Lúcia e Roseli pelo esforço de tradução de *Pennycook*;

à Dona Dora do Pensionato pelo saber-feito, fortaleza na aparente fragilidade;

ao Clóvis Jr. pelo trabalho sério e pela paciência, nas horas imprevistas;

à Marli Simões pela madrugada adentro nos serviços de impressão e encadernação;

ao Teófilo e funcionários da Galáxia Informática pelo apoio técnico;

ao jovem professor e ex-aluno do curso de Letras, José Luiz pela presença indispensável, pelo carinho e disponibilidade constante;

às professoras de Língua Portuguesa, coordenadoras e diretor(a) do Colégio Estadual Xavier de Almeida, do Colégio Estadual Silvio de Melo e do Ginásio Senador Hermenegildo de Moraes, sem os quais não seria possível a coleta do material de pesquisa para este trabalho;

à Congregação dos Padres Estigmatinos em Belo Horizonte pela acolhida fraterna;

ao Nélio Martins, meu colega-menino, pela partilha e pelos diálogos risonhos nas horas solitárias do mestrado;

ao Ronaldo Borges Elias, meu interlocutor constante e seguro;

à amizade que nunca envelhece, à *trabalhadora da última hora*, à irmã desejada nesta vida de indez: Livia Abrahão do Nascimento pelos empréstimos de toda a vida.

aos estimados professores doutores, João Bôsko Cabral dos Santos, Joana Luiza Muylaert de Araújo, Cleudemar Alves Fernandes e Carmen Lúcia Hernandez Agustini por me fazerem conhecer e apreender lições nunca imaginadas;

ao grande outro, meu orientador, Prof. Dr. Ernesto Sérgio Bertoldo, pela capacidade de me surpreender a cada (des)encontro;

a todos os *outros*, que em prece, me desejaram o melhor.

Obrigada.

RESUMO

Este trabalho resulta da pesquisa, que realizamos, no campo da Lingüística Aplicada em interface com as concepções teóricas da Análise de Discurso de linha francesa de cunho histórico-ideológico. Na linha de estudos sobre ensino e aprendizagem de línguas ocorreu-nos problematizar a leitura-interpretação-produção de sentidos, a partir do trabalho que se efetua nas aulas de Língua Portuguesa do ensino fundamental em três escolas da rede pública de ensino. Como decorrência dessa problematização, a hipótese direcionadora deste estudo é que, em virtude de o sujeito-aluno não se configurar como um leitor dos textos lidos na escola, na produção de sentidos esperada, não constitui condição suficiente para se afirmar que ele não seja um leitor proficiente. Quanto ao sujeito-professor, em vez de tratar a interpretação como um momento privilegiado de produção de sentidos, dada a sua constituição e o poder que exerce na sala de aula, prossegue trabalhando com verdades dadas e absolutas. Para confirmar ou refutar essa hipótese aplicamo-nos ao trabalho de analisar um conjunto de dez aulas de leitura e interpretação de textos, cujo funcionamento permitiu-nos a seleção dos registros da coleta, que na interação de sala de aula, apresentavam-se como regularidades resultantes de deslocamentos, de dispersão dos sujeitos e dos sentidos. Enquanto categoria teórica de análise, a noção de sujeito - um efeito de linguagem, não pode configurar-se em plenitude, porque é dividido, faltoso, desejanse. Junto a essa perspectiva teórica de sujeito-efeito de linguagem, outros conceitos como formações discursivas, interdiscurso, memória discursiva, heterogeneidades, sentidos e efeitos de sentido são operacionalizados no propósito de ancorarem as análises dos enunciados, ora extraídos das aulas gravadas, ora dos questionários aplicados aos sujeitos-professores. Por tratarmos de questões de ensino-aprendizagem, empreendemos (re)leituras do documento que oficializa o ensino fundamental de Língua Portuguesa para a escola pública, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, na intenção de compulsar o embasamento teórico de suas diretrizes e o funcionamento, levado a efeito, através das aulas de leitura e interpretação de textos de Língua Portuguesa, as quais constituem o corpus de análise deste trabalho. O fazer/dizer dos sujeitos-professores e dos sujeitos-alunos assinalou que o funcionamento de sala de aula, procurando acertar pela metodologia, trabalha no cumprimento de tarefas, definido pelas regras de outros jogos, que se jogam de memória. As propostas dos parâmetros não chegaram a acontecer, porque, também, nem os sentidos acontecem na forma do desejo. A produção de sentidos prossegue encerrada nos limites das concepções de linguagem e de leitura. A vontade de poder/saber, reproduzida no ritual de ensinar e aprender, deixa sinais de que há um desejo real de que o dizer faça o UM, sem imperativos da lei, o que não impede que os sentidos possam sempre ser outros. Problematizar a transparência na linguagem, tangenciada por pontos de impossível – o Real, prepara-nos para a abertura de outros acessos e de outras saídas na produção de sentidos possíveis para os sujeitos-alunos, para os sujeitos-professores e para a escola que não lhe percebeu a falta.

PALAVRAS – CHAVE: 1. Língua Portuguesa. 2. Leitura. 3. Produção de Sentido 4. Limites do Sentido.

ABSTRACT

This work results from the research carried out in the field of Applied Linguistics, which takes into account theoretical concepts of the French Discourse Analysis School. The process of production of meaning is discussed. In order to achieve such an aim, reading and interpretation in fundamental cycles in three different public schools are analyzed. We have dealt with the hypothesis under which it is not the fact that students do not provide teachers with meanings previously expected that we can say that they are not proficient readers. This hypothesis is supported by the every fact that teachers, as observed, do not treat interpretation as a special moment of production of meanings. It is by exercising their power that they go on supporting absolute truths in the classroom. Methodologically, we have analyzed ten reading-interpretation classes, which allowed us to select the research data. Theoretically, this research was supported by the notion of a subject, as an effect of language, divided and desiring. In addition, other concepts such as discursive formation, interdiscourse, discursive memory, heterogeneity, meaning and effect of meaning were used in order to analyze students' and teachers' sayings in the production of meanings in the classroom. We have also analyzed this official document responsible to guide the teaching and learning of Portuguese Language called PCN'S. We have found that there is a great distance between what the document proposes and what teachers effectively do in reading and interpretation activities in the classroom. We have found that the production of meanings is subjected to language and reading conceptions that constitute both teachers and students. The will of power and knowledge present in the proceedings of teaching and learning leaves marks that indicate that there is a real desire that our saying makes one, without any imperative of the law. What is real in language is the very fact that meaning can always be another one.

Key-words: Portuguese Language; reading; production of meaning; limits of meaning.

SUMÁRIO

Entre os limites do real e a ilusão da transparência: o processo de produção de sentidos	
Introdução.....	10
Capítulo I	
1. Fundamentação Teórica.....	24
Capítulo II	
2. O(s) Sentido(s) na Leitura das Concepções de Leitura.....	44
2.1 O Sentido em Correntes.....	47
2.2 Correntes de Deriva do Sentido.....	52
2.3 Os Parâmetros - Os Limites.....	61
2.3.1 Uma Retomada Clássica.....	63
2.3.2 Condições de Produção.....	67
Capítulo III	
3 Das Análises.....	70
3.1 Dos questionários com os sujeitos-professores	71
3.2 Das aulas.....	85
3.2.1 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP.1.....	85
3.2.2 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP.2.....	102
3.2.3 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP.3.....	111
3.2.4 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP.4.....	120
CONCLUSÃO	125
Referências	130
Anexo I: Questionário com os professores.....	140
Anexo II: Transcrição das aulas gravadas.....	152

**NORMAS UTILIZADAS PARA TRANSCRIÇÃO DAS GRAVAÇÕES DAS AULAS
DE LEITURA**

SP.	Sujeito Professor
SA.	Sujeito Aluno
SA. SA. SA. SA.	Simultaneidade de vozes dos sujeitos-alunos
.....	Pausas
MAIÚSCULAS	Ênfase
: (pequeno)	Alongamento de vogal
:: (médio)	Alongamento de vogal
::: (grande)	Alongamento de vogal
–	Silabação
?	Interrogação
(ininteligível)	Segmentos incompreensíveis ou ininteligíveis
/	Truncamento de palavras ou desvio sintático
(())	Comentário do transcritor
“ ”	Citações

INTRODUÇÃO

A condição de professora de língua materna no segundo ciclo do ensino fundamental da escola pública permitiu-nos observar que o cotidiano da sala de aula é marcado por uma ritualização de procedimentos.

A entrada do professor, com os cumprimentos habituais, dá ensejo a que a aula se inicie a partir do desenvolvimento de um conteúdo. Enquanto realiza tal atividade, ele afirma a relevância de alguns aspectos, a inconveniência de outros e, dessa forma, vai modelando condições possíveis de avaliar em sala de aula. Essa rotina condiciona a apreensão dos conteúdos à realização de atividades e ao exercício de leitura/interpretação, ao que ele pontua como importante, ao que recomenda como indispensável, ao que sinaliza como erro.

A partir dessa realidade, para problematizar os gestos de leitura, a sua interpretação e o processo de produção de sentidos que o jogo da sala de aula permite instaurar, apoiamo-nos em Foucault (1971, p.39-45), quando diz que “um sistema de ensino não é senão uma ritualização da palavra (...), o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (...), define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, e todo o conjunto de signos que deve acompanhar o discurso”.

A realização cotidiana desse processo de leitura-interpretação-produção de sentidos tem-nos trazido questionamentos quando observamos que as palavras de ordem das políticas governamentais para a educação trabalham em defesa da “democratização da leitura”. Programas para a formação de leitores investem na ampliação do acervo de bibliotecas escolares com remessas vultosas de livros. No entanto, as práticas formadoras de

leitores mais proficientes, no que se refere à interpretação e à produção de sentidos, parecem não apresentar resultados de equivalência aos programas.

Em virtude desses movimentos em torno da leitura e da formação de leitores na escola, estabelecemos como objetivo primeiro, investigar o processo de produção de sentidos realizado pelos alunos nos eventos de leitura nas aulas de língua materna do ensino fundamental, por ser essa, uma questão que sempre nos trouxe inquietações, visto que ao produzirem sentidos outros, os alunos demonstram ter seus próprios processos de identificação, de interação com o texto e de (re)produção de sentidos.

Nessa investigação, percebemos a necessidade de delimitar os espaços e os procedimentos em virtude da natureza deste trabalho. Assim, estabelecemos como segundo objetivo, observar as bases teóricas norteadoras do ensino de leitura nas escolas, que selecionamos, acreditando na possibilidade de ligarmos os fios, que entretecem esse ensino, às implicações de tais concepções teóricas para o processo de produção de sentidos nos acontecimentos de leitura em aulas de língua materna.

Para isso, elegemos, como espaços de realização, três escolas públicas, pelo fato de uma ser o local de trabalho onde estamos atuando há mais de duas décadas; nas outras duas, o critério de escolha recaiu sobre o fato de desfrutarmos de relativo conhecimento entre o corpo administrativo e o docente, motivo que acreditamos favorável à nossa movimentação durante as gravações das aulas.

Considerando os diferentes caminhos para se investigar a leitura/produção de sentidos, pensamos que a ênfase metodológica dessa pesquisa se daria pela possibilidade de relacionarmos os dizeres dos sujeitos-professores de língua materna, colhidos em resposta a um questionário, aos dizeres outros produzidos no acontecimento dessas aulas de leitura e interpretação de textos, cujas gravações realizamos. Percebemos que investigar o processo de produção de sentidos, a partir dos dizeres produzidos pela interação sujeito-professor/sujeito-

aluno, resultou na constatação de que a produção de sentidos, na perspectiva que elegemos, se dá no entrelaçamento dos elementos intrínsecos ao próprio processo da leitura com determinados fios de exterioridade a se definirem por condições sócio-histórico-ideológicas, cuja(s) costura(s) estiveram a exigir-nos disciplina reflexiva e bastantes (des)construções no percurso.

Desse modo, problematizar a leitura-interpretação-produção de sentidos decorreu de nosso olhar sobre a concepção de linguagem subjacente à prática pedagógica na escola porque percebemos a predominância de duas concepções: a primeira que admite para a linguagem a função de representação e de reflexo do pensamento; a segunda que a compreende como instrumento de comunicação. Assim, a crença na transparência da linguagem verbal, supostamente expressa na materialidade lingüística, foi o primeiro ponto importante para nossa pesquisa.

Isso posto, se a linguagem é suficientemente transparente, como responder ao fato de os alunos construírem sentidos que parecem não pertencer ao repertório de possibilidades aguardado pelo professor? E quais sentidos estariam sendo esperados: os que o sujeito-professor produziu, ou apenas aqueles que o livro didático tem produzido para todos? A produção de sentidos desviantes poderia ser imputada à complexidade dos processos cognitivos?

A questão evidencia uma problemática a ser resolvida, pois preocupa-nos, especificamente, quando, em momentos avaliativos, a definição dos limites do sentido impõe-se como necessária, porquanto o sentido, podendo ser vários, não poderá ser qualquer um. E, dessa forma, a leitura e interpretação, diante de tal realidade, conduzirá o trabalho avaliativo a resultados pouco satisfatórios, qual seja, o de considerar o sujeito-aluno como leitor não-proficiente. Para alcançar as vias de acesso ao entendimento da questão da produção de sentido, propusemo-nos à sua problematização, inscrevendo-nos no campo da Lingüística

Aplicada, a partir das teorias do discurso, mais especificamente, das concepções teóricas da Análise de Discurso de linha francesa de cunho histórico-ideológico de orientação peuceuxtiana.

Nessa perspectiva, importa considerarmos que, com o fim da era da representação, na transição do século XVIII, e o surgimento da modernidade, “as preocupações com a natureza da linguagem apontam para uma outra concepção dominada pela categoria da subjetividade” (PÊCHEUX, 1995, p.52). Essa categoria da subjetividade passa a ser objeto de estudo, isto é, pelas novas disposições do saber, o sujeito emerge, determina e interpreta os sentidos. E uma característica dessa outra concepção é “a possibilidade de não apenas interrogar sobre o conhecimento, mas também aquele que conhece e as condições pelas quais conhece”. (ARAÚJO, 2001, p.47). Por isso, é relevante buscarmos as condições de produção nesses acontecimentos em sala de aula, procurando encontrar “a relação, a coexistência, a dispersão, o recorte, a acumulação e seleção dos elementos materiais” (FOUCAULT, 1996, p.57). Os dizeres dos sujeitos professor/aluno pelo descontínuo e pela sua materialidade nos permitirão entrar em contato com os sentidos em curso.

De acordo com as observações feitas acerca do ensino da leitura, seus gestos e sua interpretação, compreendemos que suas práticas são conduzidas, freqüentemente, de maneira uniforme, institucionalizada, melhor dizendo, a leitura tem servido de pretexto para o ensino de regras gramaticais, para o mecânico trabalho com o vocabulário como também para a inculcação de comportamentos ético-morais preconizados pela(s) ideologia(s) dominante(s).

E, na feição de documento legitimado pelos órgãos oficiais do governo, o livro didático testemunha o peso que o exercício da leitura representa para os sujeitos-alunos, uma vez que, muitas vezes, as leituras propostas não apresentam significado algum, ainda que venham a realizar as atividades. O que, na verdade, pode ser justificado como o cumprimento de tarefas escolares que, por sua vez, apenas cumprem os preceitos do letramento escolar.

Conforme constatação durante anos a fio, tanto em nosso trabalho como nas observações de pesquisa realizadas nas salas de aula, concordamos com a crítica de Lajolo (1986, p.51- 62), quando se refere a um esquema no encaminhamento da leitura:

- a) *abrir o livro didático na página tal e ler o texto* __ em relação a esse comando inicial, situamos o gesto como pertencente à ritualística que envolve a palavra dentro do sistema de ensino, cuja prática define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias, como também a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam.
- b) *logo em seguida, uma leitura inicial silenciosa; mais uma outra, pela voz do professor para marcar a entonação ideal;*
- c) *a leitura individual de parágrafos até o instante de exaustão que a repetição gera;*
- d) *responder, em seguida, às perguntas do estudo, lembrando que todas as questões do livro devem ser transferidas ao caderno para subseqüentes respostas.*

Em virtude dessa rotina, compreendemos que o livro didático se afigura como uma camisa de força imposta pela instituição para o ensino da língua/linguagem. Mais que material de apoio, tem peso de documento, na configuração que Le Goff (1990, p.545) lhe confere, enquanto categoria teórica – “produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder”. O exercício da leitura e interpretação, por conseqüência, haverá de/deverá, inevitavelmente, passar pelas propostas e seleção de atividades nele contidas.

Desta feita, compreendemos que o exercício de leitura, que o livro didático viabiliza, colabora para que a produção de sentidos dos textos seja passível de controle por quem tem o poder de legitimá-la.

Assim, por percebermos uma situação de dominância dessas condições de produção da leitura no cenário em que atuamos, foi que resolvemos empreender esta pesquisa. Na observação do espaço discursivo de sala de aula, em cuja escola nos constituímos como sujeito-professor, bem como o das duas outras escolas, percebemos que a concepção de linguagem dominante é a de que a linguagem é transparente, é reflexo do pensamento. Por isso, acreditamos que a circunstância ritual das práticas de leitura aparenta a ilusão de que a realização dentro do esquema rotineiro, a que nos referimos, seja suficiente para a “apreensão” dos sentidos, uma vez que, nessa perspectiva, os sentidos já se encontram alocados, ou seja, estiveram sempre ali, imanentes à materialidade lingüística.

A situação recorrente, que nos tem convocado um olhar questionador, é que, em meio aos exercícios com o texto, há sinais interpretativos resultantes de deslocamentos feitos pelos sujeitos-alunos, situando outras fronteiras para os sentidos, como resistência inconsciente à concepção imanentista da transparência da linguagem. Por conseqüência, se os sujeitos-alunos produzem sentidos que escapam ao controle do jogo de poder na sala de aula e os mesmos não sendo considerados como uma leitura possível, o dizer dos professores, sobretudo nas situações avaliativas, é o de que os alunos não sabem interpretar.

Desse modo, apoiando-nos nas palavras de Pêcheux e Fuchs (1975), de que “não há rituais sem falhas, equívocos e faltas,” pensamos que a sala de aula, nicho de ritualização da palavra, permitirá problematizarmos a questão. Para tanto, hipotetizamos que o fato de o sujeito-aluno não se configurar como um leitor dos textos lidos na escola na produção de sentidos esperada, não constitui condição suficiente para se afirmar que ele não seja um leitor proficiente. Quanto ao sujeito-professor, em vez de tratar a interpretação como um momento

privilegiado de produção de sentidos, dada a sua constituição e o poder que exerce na sala de aula, persiste trabalhando com verdades dadas e absolutas.

Por isso, de retorno à sala de aula em que nos constituímos como sujeito-professor e às salas de aula das escolas observadas, reiteramos que a leitura do sujeito-aluno é considerada relevante se estiver fortemente marcada no texto, procedimento peculiar de uma outra concepção de linguagem observada que entende a língua ajustada ao perfil saussuriano - sistema de signos, portanto um código. Dessa forma, supõe-se que o sentido há de ser capturado na estrutura do texto.

Afirmamos, no início, que esse trabalho de pesquisa inscreve-se no campo teórico da Análise de Discurso de linha francesa de cunho histórico-ideológico em sua interface com a Linguística Aplicada. Isso, porém, não significa reduzirmos a pesquisa apenas às teorias discursivas que abordam a questão do texto/leitura, porque sabemos que, na escola, várias outras concepções circulam, oferecendo campo para reflexões valiosas. Intentamos, antes, situar a questão, não como quem se desfaz de teorias obsoletas, apresentando, em substituição, outra nova; porém, ao procurarmos, pelo viés discursivo, outras fronteiras de reflexão para a questão do sentido, estamos margeando outros espaços teóricos que fazem frente a esta questão instigante e complexa.

Acreditamos, desse modo, que a questão do sentido, há milênios dissecada pelos filósofos, oferece a nós, sujeitos-professores/sujeitos-leitores, a oportunidade de problematizarmos as posições que assumimos diante das circunstâncias de sala de aula que põem à prova o nosso suposto saber/ poder.

Para a realização deste trabalho, adotamos como método de pesquisa o modelo analítico-descritivo interpretativista, no propósito de analisar o material coletado, dentro do contexto das salas de aula, nos acontecimentos de leitura e interpretação de textos de Língua Portuguesa.

Por atuarmos na escola pública, no ensino fundamental, escolhemos as turmas de 7ª e 8ª séries, preferencialmente, pelo fato de marcarmos nossa experiência por vinte e três anos, neste ciclo, de maneira bastante singular, pois, foram esses espaços enunciativos que nos despertaram para a necessidade de investigação sobre questões recorrentes dentro do trabalho com a língua(gem).

A partir dos programas curriculares, a entrada do conteúdo sobre linguagem denotativa e conotativa, a princípio, oferece relativo estranhamento, pois os alunos começam a perceber que os sentidos se refratam e os significados acessíveis nos dicionários não existem em si mesmos. Esse momento sempre gera tensão, porque se percebe que as não-coincidências dos dizeres produzidos pelos sujeitos-alunos e pelo sujeito-professor, assim como a oposição que se estabelece entre os sentidos produzidos, não resultam em erros de interpretação, mas em abertura para possibilidades múltiplas que o sujeito-professor poderá ou não legitimar.

No olhar do sujeito-professor, as práticas de leitura/interpretação dos sujeitos-alunos, no contexto da sala de aula, parecem instaurar a desordem nos procedimentos esquemáticos cujo fim é a significação. E, a dispersão dos sentidos abre espaço para que os sujeitos-alunos, de início, acreditem na possibilidade de produzirem sentidos a partir de qualquer referência.

Desse fato, decorre que a questão da dispersão dos sentidos, a nosso ver, é a de que a interpretação, a partir das referidas séries, representa instante bastante produtivo e não menos desafiador para o sujeito-professor, dadas as injunções a que as questões semântico-interpretativas se obrigam, sobretudo em aulas de língua materna.

Apoiamo-nos em Orlandi (2004), quando nos relata que:

[...] há uma injunção à interpretação. Diante de qualquer objeto simbólico “x” somos instados a interpretar o que “x” quer dizer? Nesse movimento da interpretação, aparece-nos como conteúdo já lá, como evidência, o sentido desse “x”. (ORLANDI, 2004, p. 30)

Observamos que, há muito, a prática docente de análise de conteúdos – fruto de uma concepção sistêmica de língua - condiciona o trabalho a uma concepção clássica de linguagem como semelhança, como repetição da realidade quando as palavras representavam as coisas, como se entre ambas houvesse unidade estável.

A tensão instaurada pelo exercício com o sentido figurado e o literal levou-nos a perceber uma outra instância da produção dos sentidos: enquanto alguns sentidos eram atribuídos pela própria circunstância enunciativa, alguns provinham de contextos outros, aparentemente inconciliáveis, dadas as formações discursivas das quais emergiam.

Problematizando esse acontecimento, valemo-nos das palavras de Pêcheux (1990) reportando-se a Foucault:

[...] uma formação discursiva (FD) não é um espaço estruturalmente fechado, pois é constitutivamente “invadido” por elementos que vêm de outro lugar (isto é, de outras FD) que se repetem nela, fornecendo-lhe suas evidências discursivas fundamentais. (PÊCHEUX, 1990, p.314)

Foram, portanto, esses espaços de instabilidade dos sentidos, abertos na materialidade lingüística dos enunciados, o foco de nossas observações e conseqüente interesse pela pesquisa.

Conforme problematizamos, o fato de os alunos produzirem sentidos desviantes do campo de possibilidades autorizadas pelo professor, poderia evidenciar causalidades fundamentais, igualmente produtoras de sentido. Pensamos, por isso, que a observação das relações de poder evidenciadas pelos dizeres de sala de aula permitisse uma interpretação do próprio *acontecimento*.

Para tanto a coleta de dados iniciou-se por meio de gravação das aulas de leitura e interpretação de textos em três escolas públicas de uma cidade do interior do estado de Goiás.

O trabalho rendeu-nos experiência valiosa sobre as dificuldades que envolvem a operação de gravação. Problemas mínimos, mas significativos, visto que estamos no trato com as relações de poder e saber na sala de aula e por extensão dentro da escola. O traço mínimo observado refere-se ao controle das tomadas elétricas das salas de aula, cujo funcionamento fica sob a liberação de um dispositivo localizado na sala da diretora, uma vez que não podem estar disponíveis, em virtude da má utilização por parte dos alunos em brincadeiras perigosas.

As gravações das aulas de leitura e interpretação de textos em língua materna iniciaram-se no mês de março de 2005, por aguardarmos o consentimento das professoras, e em consequência de as referidas aulas levarem certo espaço de tempo para acontecer. Anteriormente às gravações, reunimo-nos com as coordenadoras das três escolas, explicando o andamento de nossos estudos que, a partir daquele momento, requereria a coleta de dados para compor o *corpus* de análise.

Julgamos interessante apresentar aos sujeitos-professores de Língua Portuguesa de 5^a a 8^a, o estágio em que se situava a pesquisa e, por consequência, as exigências que o método analítico-descritivo interpretativista, pelo qual optamos, nos impunha. Nossa preocupação, acima de tudo, era a de garantir-lhes que não haveria, em momento algum da pesquisa, o propósito de classificar-lhes o trabalho dentro das dicotomias usuais: certo/errado; bom/ruim, porquanto sendo, igualmente, sujeito-professor de uma das unidades de ensino, não intentávamos colocar-nos como detentora de conhecimento superior à nossa condição; antes, ao contrário, o papel de sujeito-pesquisador nos inscrevia mais uma vez na posição de aprendiz.

Na seqüência dos acontecimentos, observamos na escola, a cujo corpo docente pertencemos, que alguns sujeitos-professores, com satisfação, sentiram-se interessados pelo trabalho envolvendo a todos; outros, recém-concursados e recém-formados demonstraram relativo constrangimento por suas aulas ficarem sob nossa observação e análise.

Nas outras duas escolas, procuramos as coordenadoras que se valeram, primeiramente, da autorização das respectivas diretoras para nos movimentarmos na coleta de dados para a pesquisa. Os demais sujeitos-professores nos atenderam com muita gentileza e boa vontade.

Destacamos, entre os dizeres dos sujeitos-professores, um dizer que nos trouxe relativo desconforto, em face das imagens que nossa tarefa de pesquisa produzia ao olhar do(s) outro(s). Colocando-se a nossa disposição para a coleta de dados, solicitou-nos que diante dos fatos considerados como problemas de suas aulas, que lhe fizéssemos o favor de científicá-la, pois queria muito consertar, melhorando a sua forma de ensinar. Procuramos reiterar que não estávamos à cata de defeitos, mas sim, observando o modo de funcionamento das aulas, as concepções subjacentes ao ensino da leitura e suas implicações para o processo de aprendizagem.

O dizer desse sujeito-professor deixou brechas para interpretarmos que, não obstante procurasse realizar seu trabalho sempre da melhor forma possível, não ignorava que pudesse estar incorrendo em falhas, as quais chamava para si. Esse acontecimento pareceu-nos um sintoma das representações imaginárias de boa parcela de sujeitos-professores, que diante das contingências e tensões do processo de ensino-aprendizagem, costuma num *mea culpa* acordar, da memória discursiva, dizeres outros que emergem do senso comum de que ao sujeito-professor se devem imputar as mazelas da não-aprendizagem.

Na seqüência dessas observações, percebemos que a posição de sujeito-analista, ainda que devidamente explicitada, infundia nos sujeitos-professores pesquisados, a impressão de que nos constituíamos de um saber/poder a mais acerca do fazer pedagógico. Essa imagem, entretecendo-se continuamente no fio do dizer, trazia-nos um desconforto pelo equívoco que a nossa posição produzia.

Quanto à preparação do contexto de coleta, até chegarmos à gravação propriamente dita, ocorreram muitas idas e vindas, muitos diálogos, muitos silêncios que culminaram na agradável receptividade dos sujeitos-alunos diante da expectativa produzida pelas filmagens: a esperança de se verem em alguma emissora de tevê.

Os procedimentos de análise dos registros incidiram, preferencialmente, sobre os recortes que realizamos na materialidade lingüística dos dizeres dos professores, pelo poder instituído a essa posição para legitimar, ou não, o saber como um regime de verdade. Da mesma forma, em virtude da inter(ação) a que o ritual da sala de aula se obriga, operamos recortes sobre os dizeres dos alunos, enquanto sujeitos constituídos em posição de resistência ou de assujeitamento aos acontecimentos do dizer.

A seleção de determinados fragmentos recaiu sobre as circunstâncias em que os enunciados – efeitos de sentido interpretativos - foram barrados pela não-coincidência, ou (im)pertinência dos sentidos entre o dizer dos sujeitos-alunos e do sujeito-professor, via livro didático.

Nesse sentido, o posicionamento teórico da Análise de Discurso francesa de cunho histórico-ideológico de orientação peucheutiana direcionou nosso olhar sobre as seqüências discursivas enunciadas pelos sujeitos-professores e pelos sujeitos-alunos, nas (re)atualizações dos interdiscursos nos contextos imediatos, ou nos apagamentos de outros contextos no acontecimento de dizer.

Isto posto, apresentamos a estrutura deste trabalho que a si mesma se delineou na urdidura dos fios de acontecimentos das aulas de leitura com a trama dos fios de teorias do discurso.

No capítulo I, apresentamos as noções teóricas que dão sustentação a este trabalho, trazendo os fundamentos da teoria da Análise do Discurso nas interfaces que realiza com a noção lacaniana de sujeito. Por tratar-se de uma pesquisa sobre o ensino e

aprendizagem de língua materna, inscrita no campo da Lingüística Aplicada na interface com as teorias discursivas, só nos foi possível realizá-la, a partir do momento em que, pelas leituras, fazia-se necessário atingirmos o nível das (des)articulações teóricas sobre os saberes em sua relação com o poder, sobre a ideologia, o inconsciente, sobre o sujeito, a linguagem e o sentido. Este trabalho, portanto, reflete, até o momento de sua conclusão, o limite que alcançamos na tentativa de compreender o real da língua e os equívocos em que se incorre ao tratar o ensino sob a ótica da transparência da linguagem.

Ao definir o real como aquilo que perpassa a linguagem e sobre o que não se tem nenhum controle, visto que o atravessamento do inconsciente no discurso refere-se àquilo que o sujeito não sabe, vemos delinearem-se outras perspectivas para o trabalho com a leitura na escola, estritamente, na questão fundamental para o seu ensino: a produção de sentidos.

O capítulo II, intitulado “*O(s) sentido(s) na leitura das concepções de leitura*”, resultou das leituras, que empreendemos, no propósito de compreender, em linhas gerais, as teorias construídas para justificar os processos de aprendizagem da leitura na aquisição de conhecimentos. Ocorreu-nos que, discutindo a problemática dos sentidos, sempre enclausurada por círculos de poder, quer histórico-ideológicos, quer teórico-metodológicos, estava desenhando-se a história dos sentidos entre correntes e deriva.

Ainda no capítulo II, na seção “*Os parâmetros - Os limites*”, trouxemos a questão dos sentidos à realidade da escola, foco dessa pesquisa, porque ao se institucionalizar a produção de sentidos, convém percorrer a tessitura do(s) documento(s) para auscultar os ruídos nas suas fibras. Não obstante o trabalho abalizado de seus autores, o documento prossegue, pela imposição de procedimentos e de modelos externos de natureza formal e semântica, como monumento e história.

No capítulo III, “*Análises*”, organizamos a seleção dos dizeres que representaram movimentos de deslocamento dos sentidos e que, dadas as contingências de poder, instituídas dentro da escola, foram barrados, retocados, silenciados.

Nosso desejo nesse trabalho foi o de que a urdidura dos fios pudesse, à entrada de outras tramas, produzir no tecido inicial efeitos e sentidos, efeitos de sentido sempre outros a cada (re)leitura, possibilitada por sua inevitável incompletude.

CAPÍTULO I

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo, apresentamos as bases teóricas que nortearam o trabalho de análise do processo de produção de sentidos quando da interpretação de textos em sala de aula. Acreditamos que o dizer dos professores bem como as práticas de leitura e interpretação realizadas em sala de aula sejam as referências fundamentais para esse exercício.

Como marco na história das idéias lingüísticas em mudança, a Análise de Discurso de linha francesa de cunho histórico-ideológico de orientação peuceuxtiana será o arcabouço teórico para as reflexões a se realizarem.

Alguns nomes, inicialmente, darão suas contribuições teóricas, uma vez que influenciaram o campo epistemológico da AD francesa. Michel Foucault a partir da relação entre as práticas discursivas e a produção histórica dos sentidos. Com seu método arqueológico procurará apanhar o sentido do discurso em sua dimensão de acontecimento. Ao

observarmos os acontecimentos discursivos, não poderemos distanciá-los das condições histórico-sociais em que aparecem. Importa, portanto, percebermos que essas mesmas condições estão envoltas na materialidade dos enunciados e que, por isso, compreendê-los na paradoxal singularidade e repetição, será compreender o conceito de formação discursiva daí resultante.

Apoiamo-nos em Foucault (1995), quando afirma que:

Quando, entre um certo número de enunciados, houver a possibilidade de descrição de um sistema de dispersão e da mesma forma, for possível perceber uma regularidade entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas de temas, aí se identificará uma formação discursiva. (FOUCAULT, 1995, p.43)

No entrecruzamento teórico da AD, a obra de Michel Pêcheux assinala “a passagem do irrealizado para o sentido possível, do trabalho do equívoco e da falha não como defeito, mas como modo constitutivo de existência e do funcionamento do sujeito e do sentido.”(PÊCHEUX,1995). Ele rompe com uma tradição da Linguística, cujo comprometimento com a cientificidade de seu objeto de estudo (a língua) tratava de um sujeito científico, idealizado.

Não obstante representarem suporte para a constituição da análise de discurso, as questões lingüísticas foram campo de duros embates. Ao teorizar, Pêcheux procura relacionar ideologia, inconsciente e linguagem, sintetizando-os no que chama de “real da língua”, termo vindo da psicanálise e desenvolvido na lingüística principalmente por Milner (1987, apud. GADET ; PÊCHEUX, 2004, p. 52).

Poder-se-ia definir esse real, oriundo da noção lacaniana, como aquilo que perpassa a linguagem e sobre o que não se tem nenhum controle, pois o atravessamento do inconsciente no discurso refere-se àquilo que o sujeito não sabe. O real da língua, conforme Lacan, é a forma de espaço, de equívoco, é a presença do outro, que, visto como exterioridade, é tratado como exceção ou não é considerado.

Ao retomar o conceito, Milner (1987, apud. GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 52) relaciona “a possibilidade da lingüística com aquilo que a língua contém do impossível; impossível de dizer, impossível de não dizer de uma determinada maneira”, uma vez que tanto o gramático quanto o lingüista têm por função trabalhar na construção da rede do real da língua, de modo que essa rede faça UM, não como efeito de uma arbitrariedade, mas pelo reconhecimento desse Um enquanto o real, isto é, como causa de si e da sua própria ordem. O real corresponde aos vários pontos de impossível marcados pelo não-todo, constituído na ordem do simbólico. O não-todo corresponde à certeza de não se dizer tudo, de não se poder dizer tudo, já que a incompletude é inerente à língua.

Pêcheux (1990, p.29) em trazendo a afirmação de que “o real é o impossível [...] que seja de outro modo. Não descobrimos o real, a gente se depara com ele, dá de encontro com ele, o encontra.”, refere-se à questão de que por não se submeter aos enquadramentos formais da língua lógica, o real apresenta-se atravessado por falhas, furos e fissuras perceptíveis em jogos de palavras, anúncios de publicidade, brincadeiras infantis em que o fio discursivo se rompe.

Opondo-se à formulação do *Tractatus* de Wittgenstein quando afirma que “aquilo sobre o qual não se pode falar deve ser calado”, (MILNER 1987, apud GADET; PÊCHEUX, 2004, p. 52) acentua que “o fato de que um impossível deva dar lugar a uma proibição explícita, prova que há pelo menos um lugar do qual se fale do que não se pode falar: esse lugar é a *lalangue*, em português *alíngua*”. Esta é, portanto, o real da língua.

O real diferencia-se de realidade pelo fato de que o primeiro é da ordem da língua e a segunda é da ordem social, prática. E o efeito mais comum a ser percebido é o de que as palavras costumam faltar quando delas se deseja apoderar, o que torna bastante comum o fato de atribuir-se tal efeito a uma ausência, defeito, insuficiência, imperfeição. Compreender a existência do real como constitutivo da estrutura da língua é fator importante nas relações que

desejamos estabelecer nesse trabalho, uma vez que procuramos problematizar a produção de sentidos na sala de aula, o que faz flagrar a não-transparência na sintaxe dos enunciados do texto.

Importa dizer que Milner admite o real da língua sob uma perspectiva formal, a-histórica e psicanalítica, o que se desvia parcialmente da AD, uma vez que “para a língua fazer sentido é preciso que a história intervenha pelo equívoco, pela opacidade, pela espessura material do significante” (ORLANDI, 2002, p.47). A língua não comporta a idéia de um sistema dedutivo, fechado, infenso aos mal-entendidos, às lacunas e excessos, mas antes, admite em si a possibilidade de rupturas, incertezas e contradições.

Ao admitir que a língua não seja um ritual sem falhas, concebe-se uma autonomia relativa à língua, compreendendo-a como possuindo uma ordem própria, admitindo, entretanto, que além de ser um sistema lingüístico, é também um espaço de convergências extralingüísticas.

Logo, as teorizações lingüísticas, tão somente, não dão a justa medida de uma concepção da língua como Pêcheux nos diz:

É no acontecimento que a materialidade lingüístico-ideológica concorre para que os interlocutores se constituam historicamente. Nesse ínterim, a univocidade de sentido abre campo para a produção de múltiplos e variados efeitos de sentidos entre os interlocutores. (PÊCHEUX, 1990, p.171)

Enunciados semelhantes produzidos acerca de um mesmo acontecimento não representam meras paráfrases, mas produzem significados outros. Acreditamos, assim, que esse caráter peculiar aos enunciados seja fundamental para entender os deslocamentos de sentido que se operam, quando o professor ao reler um mesmo enunciado em diferentes circunstâncias enunciativas esteja, inconscientemente, contribuindo para que a tensão se estabeleça ocasionando o furo.

A partir da articulação entre inconsciente e ideologia, Pêcheux afirma que a contradição das ideologias pode ser percebida pela irrupção dos atos falhos, dos lapsos tratados pela psicanálise lacaniana. Para se significar, a ideologia, não sendo consciente, mas constituindo-se um efeito, necessita da relação do sujeito com a língua e com a história.

Remetemo-nos a Orlandi (2004, p.31) retomando o termo ideologia que, discursivamente, corresponde a dizer que se “não há discurso sem sujeito, concomitantemente, não há sujeito sem ideologia”; por isso, ideologia, nesse percurso teórico, deverá ser tomado como interpretação de sentido em uma direção específica. Direção esta marcada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários.

Como cada falante dispõe de um dispositivo ideológico de interpretação, no imperativo de significar, sempre ocorrem condições para que os sentidos sejam uns e não outros. E, dessa forma, possuindo uma direção, os sentidos constituirão a posição de sujeito. Decorre, pois, desse fato que os sentidos jamais estão livres, desprendidos, pois existem mecanismos de controle sobre eles. E, nesse entremeio, à Análise de Discurso não interessa tratar da ideologia “X”, porque interessam-lhe, antes, os mecanismos de funcionamento e produção de sentidos na/pela ideologia “X”.

Há, porém, uma contradição entre pensamento/linguagem/mundo, pois não há uma correspondência termo-a-termo entre as palavras e as coisas, conquanto pareça existir uma naturalização do que se produz na relação entre o simbólico e o histórico. Através do mecanismo - ideológico - do apagamento do que é interpretado, as formas materiais - que são históricas - ao transporem-se em outras, produzem transparências - formas abstratas, efeito da literalidade - como se linguagem e história não possuíssem seus equívocos e sua opacidade.

A evidência do sentido, conforme Orlandi (2002, p.46), a que faz com que uma palavra designe uma coisa, recebendo em suas relações, os sentidos de formações discursivas é efeito da determinação do interdiscurso (da memória).

Os sentidos não se alojam nas palavras, eles são “relação a”. (ORLANDI, 2004, p.67). Interpretar não será, portanto, um mero decodificar ou o simples apreender do sentido na horizontalidade sintática, porquanto o sentido será sempre um sentido para e não um sentido em si, por isso não poderá vir a ser qualquer um.

Da mesma forma, Orlandi (2002, p.46) afirma que “a evidência de que somos sempre já sujeitos apaga o fato de que o indivíduo, para produzir o seu dizer, é interpelado em sujeito pela ideologia” E pelo efeito da transparência, constitutiva de toda formação discursiva, o sentido surge como se sempre estivesse lá, em evidência, por efeito do interdiscurso.

Tomamos por interdiscurso um espaço de memória de uma série de formulações que marcam, cada uma, enunciações que se repetem, se parafraseiam, que se opõem entre si e se transformam, uma vez que se trata de uma articulação contraditória das formações discursivas referentes a formações ideológicas igualmente contraditórias (COURTINE, apud GREGOLIN; BARONAS, 2001, p.72).

As redes de memória tornam possível o retorno de temas e figuras atualizando-os no presente. Os enunciados interdiscursivos, atravessados por falas do exterior, realizam uma triagem de sentidos, ora repetindo-os, transformando-os, enredando-os, lembrando-os e esquecendo-os.

Em virtude desse acontecimento, assevera Foucault (1999) que no espaço do repetível, observa-se em alguns discursos, tão somente uma recitação pelo evento de seu retorno. Na tessitura do discurso formulado, não há nada senão o que já havia no seu ponto de partida, valendo, assim, como uma reafirmação das formulações e de seus autores. Para o autor, o retorno do mesmo constitui um novo sentido que “não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta” (FOUCAULT, 1999, p. 26).

Diante de um texto constituído como um acontecimento para ser lido, a memória discursiva restaura os saberes partilhados, os lugares-comuns subjacentes à superfície dos enunciados e imanentes ao interdiscurso.

Procurando situar este trabalho a partir do campo disciplinar da Análise do Discurso, trataremos das duas categorias teóricas: interdiscurso e memória discursiva, partindo do trabalho de Pêcheux, (1975), em que o conceito de interdiscurso é relacionado ao de formação discursiva (AGUSTINI, 2005, p.2). Por isso, como consequência da primeira apresentação do conceito de interdiscurso e de sua relação com formação discursiva, sem o devido resguardo da precisão teórica, interdiscurso e memória discursiva costumam ser confundidos.

Apoiamo-nos em Orlandi, quando afirma que:

[...] o interdiscurso é uma categoria teórica da ordem do irrepresentável e do ininterpretável discursivamente e que para se tornar representável e interpretável, é necessário se fazer discursividade, reunir-se em estrutura e acontecimento, constituindo-se em forma material. (ORLANDI, 1996, apud. AGUSTINI, 2005)

Ao discursivizar-se, o interdiscurso é recortado em unidades significantes, constituindo-se em memória discursiva. Esta, portanto, é constituída por sentidos possíveis de se tornarem presentes no acontecimento da linguagem. (AGUSTINI, 2005, p.2-3). A todo momento, o acontecimento se inscreve no espaço de memória - natural na discursividade - e, por isso, é capaz de suscitar diferentes efeitos de sentido face à tensão criada entre o “mesmo” e o “outro”.

O fato de o dizer discursivizar-se corresponde, de acordo com Agustini (2005), a tornar-se discreto e fazer sentido. Para isso, entretanto, é necessário que outros sentidos possíveis permaneçam não-ditos e, dessa forma, apaguem-se para o sujeito. Nesse processo de

discretização dado pela/na enunciação o acontecimento do dizer presentifica, reatualiza as relações entre o lingüístico e o histórico.

Esse constante atravessamento do contexto imediato por outros contextos dá-se ao nível do inconsciente, conforme nos apresenta Pêcheux, ao tratar do atravessamento do campo da AD pela Psicanálise. Ele joga com duas noções em termos de categorias: o Imaginário e o Simbólico. Na categoria do imaginário, o sujeito constrói a imagem de que ao falar está formando o UM. E na tentativa de não ser confuso, o sujeito se excede. O simbólico, sendo representado pela linguagem, evidencia o fato de que não há, para o sujeito, nenhuma possibilidade de não se penetrar em sua ordem, já que o simbólico o precede.

Pêcheux (1995, p. 156), na elaboração de sua concepção de sujeito, refere o pré-construído, que emerge no discurso, como se estivesse sempre-já-aí. Considera “o efeito de pré-construído como a modalidade discursiva da discrepância pela qual o indivíduo é interpelado em sujeito, ao mesmo tempo em que é sempre-já-sujeito”. À essa discrepância relaciona outra abordagem sobre os esquecimentos aos quais nomeia de esquecimento número 1 e número 2.

Dessa forma, por integrar o processo de constituição da subjetividade, pelo esquecimento nº 1, o sujeito se coloca-se, ilusoriamente, como a origem daquilo que diz, a fonte exclusiva do sentido, acrescentando-se o fato de que o lugar desse esquecimento é de natureza inconsciente e ideológica – duas manifestações essas da história a impulsionar o homem no uso da linguagem.

Pelo esquecimento nº 2, por meio de determinadas operações, o sujeito tem a ilusão de que há uma transparência de sentido no que diz, de que o seu dizer reflete o conhecimento que tem da realidade. O conceito de esquecimentos, elaborado por Pêcheux (1975), possibilita ao sujeito considerar-se como autor dos sentidos produzidos.

Quanto ao que afirmamos acima, podemos verificar que os sujeitos de nossa pesquisa, nos dizeres que analisamos, refletem a ilusão de serem a origem do que enunciam; acreditam, por isso, poder controlar os efeitos de sentido produzidos pelo próprio dizer.

Isso se justifica pelo fato de que o sujeito discursivo é um sujeito dividido, cindido, clivado pelo atravessamento inconsciente do Outro em seu dizer. Não obstante falado pelo seu dizer, o sujeito também fala e ao fazê-lo intervém nos sentidos já-dados, (TEIXEIRA, 2000, p.92). Esse sujeito fragmentado pode constituir-se em diferentes processos enunciativos e em cada situação, é único, o que não significa dizer que ele tem um significado único.

Esse sujeito descentrado, ancorado pelo inconsciente freudiano, rompe com a crença de que pode controlar seu dizer e seus atos, pois “descentrar é praticar o lapso e o trocadilho e o sujeito descentrado é barrado, mas não ausente; ele está faltoso, mas não exterminado, porque ele é interpelado na ocorrência pela ideologia.” (ROUDINESCO, apud AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 47). Entretanto, manter esta ilusão de centro é a função necessária e normal do eu para o sujeito.

O sujeito da teoria do discurso, constituído pela teoria psicanalítica lacaniana, é um sujeito-efeito de linguagem para quem a posição de exterioridade não existe, porquanto não há sujeito fora da linguagem. E esta é, pois, a sua condição de existência.

Por essa forma sinóptica sobre a evidência do sujeito é importante refletirmos sobre essa noção na relação com o sujeito-professor e o sujeito-aluno em sua interação/interlocução nas aulas de leitura e interpretação de textos, pois foram estes, entre outros, os constituintes que mobilizaram as condições de produção para a consecução dessa pesquisa.

Pelo exposto, podemos pensar como essa evidência se dá em relação ao sujeito-professor e o sujeito-aluno, uma vez que, dadas as relações de poder inerentes à nossa

sociedade, o sujeito-professor é posto no lugar do saber e não só mantém esse lugar como também se vale da garantia de que o poder hierárquico legitima; enquanto o sujeito-aluno é posto no lugar do não-saber e está na escola para aprender o que produz coerções diferentes sobre esses sujeitos e seus processos de subjetivação.

Por gravarmos algumas aulas de leitura/interpretação para compor o corpus, a coleta de dados oportunizou a verificação dessa relação, quando houve uma inversão dos procedimentos e os sujeitos-alunos passaram a interrogar o sujeito-professor ante uma seleção lexical de significado desconhecido. Inverteu-se a ação de perguntar, referida acima, entretanto, manteve-se o mesmo jogo de poder. O sujeito-professor permaneceu na posição do saber, contudo, quando esse “saber”, de fato, não emergiu, ele lançou mão do saber contido no livro didático como forma mediadora/redentora de sua incompletude que, “por direito”, é o único a ter acesso prévio aos “sentidos ideais” produzidos pelo autor do livro.

Esse padrão imaginário, estabelecido como posições ideais dos sujeitos em função das relações de poder, regula tais posições, evocando um processo estrutural das condições de produção da relação sujeito-professor/sujeito-aluno.

De acordo com Pêcheux (1969, p. 82), qualquer formação social é constituída, em seus mecanismos, de regras de projeção que estabelecem as relações entre as situações concretas e as suas representações no dizer, designando o(s) lugar(es) construído(s) para o locutor e para o destinatário. Dessa forma, pensando a relação entre sujeito-professor/sujeito-aluno em sala de aula pudemos verificar no dizer desses sujeitos implicados que pelas marcas lingüísticas transcritas no corpus de pesquisa, é possível perceber o fluxo dessa projeção que, conforme Courtine (1981, apud AGUSTINI, 2004, p.68), “as relações entre estes lugares objetivamente definíveis se encontram representadas no discurso por uma série de formações imaginárias que designam o lugar que o locutor e o destinatário se atribuem a si mesmos e ao outro”.

Como problematizamos o processo de produção de sentidos em aulas de leitura/interpretação de textos em aulas de Língua Portuguesa, o lugar dado às formações imaginárias, neste trabalho, se deu pelo fato de que os sentidos são constituídos por imagens, porquanto o imaginário se materializa através do lingüístico. Na relação dos sujeitos-professor/aluno a imagem que se impõe é a de que ao primeiro cabe perguntar e ao segundo, por situar-se na posição de aprendiz é quem deverá dar as respostas.

Para compreendermos essas relações, trazemos as questões postas por Pêcheux (1969, apud AGUSTINI, 2004, p.68) para percebermos como a posição dos sujeitos, afetada pelo jogo de imagens, ajuda a compor as condições de produção do discurso:

$I_A(A)$ Imagem do lugar de A para o sujeito em A	\Leftrightarrow	Quem sou eu para lhe falar assim?
$I_A(B)$ Imagem do lugar de B para o sujeito em A	\Leftrightarrow	Quem é ele para que eu lhe fale assim?
$I_B(B)$ Imagem do lugar de B para o sujeito em B	\Leftrightarrow	Quem sou eu para que ele me fale assim?
$I_B(A)$ Imagem do lugar de A para o sujeito em B	\Leftrightarrow	Quem é ele para que me fale assim?

No tocante à imagem que o sujeito faz de si mesmo ao enunciar o seu dizer, pode-se sintetizar da seguinte forma:

a) a imagem que o sujeito faz do lugar que ocupa; b) a imagem que o sujeito faz do lugar que ocupa seu interlocutor; c) a imagem que o sujeito faz do próprio discurso ou do que é enunciado.

Quanto à imagem que o sujeito faz em relação ao seu interlocutor, essa pode estabelecer-se da seguinte forma:

a) a imagem que o sujeito faz da imagem que seu interlocutor faz do lugar que ocupa o sujeito do discurso; b) a imagem que o sujeito faz da imagem que seu interlocutor faz do lugar que ele (interlocutor) ocupa; c) a imagem que o sujeito faz da imagem que seu interlocutor faz do discurso ou do que é enunciado.

Compreender essa relação requer antes, a compreensão de que o jogo dessas representações imaginárias não se forma na anterioridade da enunciação, uma vez que se dão ao nível do imaginário, isto é, inconscientemente, tecendo-se na tessitura do dizer.

Pelo fato de haver linguagem, há desejo porque o sentido do que se diz nunca está naquilo que se diz, está sempre em outro lugar. O sujeito do desejo inconsciente está sempre referido a este lugar que a linguagem lhe remete. De modo que, em virtude dessa incompletude provocada pelo desejo, o sujeito, ao dizer, sempre diz mais do que acredita dizer.

Por outro lado, para a constituição de sentidos, a incompletude é um aspecto fundante, pois refere-se ao fato de que todo discurso tem relação com outros discursos (intertextos) e com a situação em que é produzido (exterioridade). Isso significa que o dizer tem a ver com o não-dizer e com outros dizeres.

Tratar, portanto, da noção de incompletude da linguagem significa dizer que a noção de literalidade e de sujeito são afetadas, porquanto postular a existência de um sentido literal, dado e preciso, corresponderá, inequivocamente, a uma concepção de sujeito auto-suficiente e a uma linguagem como entidade acabada e completa.

Como nos interessamos por tratar das questões relacionadas à produção dos sentidos, o confronto entre as teorias da linguagem e a teorização do sujeito são importantes, uma vez que a literalidade e a concepção de um sujeito uno, não cindido geram a ilusão de que o sentido é preciso, determinado, central e irreduzível. E essas formas de ilusão do sujeito e do sentido servem de contraponto para as teorizações acerca do discurso e do sentido.

Na composição do campo da AD, Pêcheux traz as leituras “da abordagem do sujeito e de sua relação com a linguagem permitida por Freud e sua releitura por Lacan” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.26). Lacan, ao tratar da questão da identificação imaginária e da identificação simbólica, mostra que o sujeito está em constante construção.

Importa, também, para nossa reflexão a noção de dialogismo em Bakhtin, em virtude do tratamento dado aos textos no acontecimento do ler em sala de aula. Conforme nossa observação nas aulas de leitura e interpretação de textos o caráter monofônico prepondera em detrimento da polifonia.

Por isso, começamos por situar o filósofo Mikhail Bakhtin dentro de circunstâncias espaço-temporais anteriores à Análise do Discurso, cujas contribuições, a partir da segunda década do século XX, “anteciparam de muito as principais orientações da lingüística moderna, principalmente em relação aos estudos da enunciação, da interação verbal e das relações entre linguagem, sociedade e história e entre linguagem e ideologia” (BARROS, 2003, p. 1).

O papel antecipador de Bakhtin no tratamento dado ao exame da enunciação/enunciado, à visão de conjunto do texto, ao contexto sócio-histórico de produção do texto, os quais tornam-se, mais tarde, postulados estruturantes para os estudos da linguagem dos analistas do discurso franceses. As concepções de vanguarda do autor soviético impuseram forte desafio às investigações acerca da linguagem. Todavia, enquanto o objeto da Lingüística se limitou ao nível da frase, desfigurada de um contexto, contribuições como *o princípio dialógico da linguagem* ficaram à deriva.

O dialogismo, sendo um princípio constitutivo da linguagem, é a condição de sentido do discurso; decorre da interação verbal, entretanto, para Bakhtin, só é possível entendê-lo pelo deslocamento do conceito de sujeito, que deixando o papel de centro é substituído por diferentes vozes sociais, as quais o transformam em um sujeito histórico e ideológico. (BARROS, 2003, p. 1).

No processo de significação, a relação do eu com o outro encontra em Bakhtin (2002) a fundamentação da relação dialógica no discurso. Ao referir-se ao papel do “outro” na constituição do sentido, insiste em afirmar que nenhuma palavra é nossa, pois traz em si a

perspectiva da outra voz. Por mais monológico que possa parecer, todo discurso sempre se abrirá para vários contrários. Tratando do diálogo, o autor afirma que haverá sempre um conflito de forças, de poder para a supremacia de um determinado discurso. E admitir que as palavras sejam transparentes em sua significação será para esvaziar o sentido de polêmica que constitui todo discurso.

Por estarmos analisando o dizer dos sujeitos-professores/alunos interessa-nos a diferença encetada por Bakhtin entre textos polifônicos e monofônicos. A polifonia caracteriza um tipo de texto em que se entrecruzam várias vozes claramente distinguidas. A monofonia caracteriza um tipo de texto em que as vozes se escondem dando a aparência de uma única voz. Acreditamos que o discurso institucional pedagógico, o discurso dos documentos oficiais para a educação podem perfeitamente situar-se nessa tipologia monofônica, uma vez que na elaboração de regimes de verdade, fazem silenciar outras vozes, inibem-se as singularidades, cristalizam-se os discursos, absolutizam-se os sentidos.

Conforme afirmamos, a influência de Bakhtin nos domínios da linguagem contribuiu para que Authier-Revuz (1982), sem abandonar seu lugar de lingüista, tomasse, em sua pesquisa, a *língua como ordem própria*; não obstante lhe compreendesse o atravessamento de elementos exteriores ao lingüístico. A autora para o desenvolvimento de sua teoria da enunciação aborda três áreas do conhecimento, quais sejam, a Lingüística, a Psicanálise e as teorizações de Pêcheux sobre interdiscurso.

Nesse propósito, a autora propõe uma via de acesso possível entre as fronteiras exteriores da lingüística e o campo lingüístico da enunciação, estabelecendo assim, conforme assinalamos na seqüência desse trabalho, os fundamentos teóricos do que convencionou chamar um conjunto de formas das heterogeneidades enunciativas, caracterizadas como heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada) e heterogeneidade constitutiva.

Authier-Revuz (2004, p.11-23) denomina a esse conjunto de formas de heterogeneidade mostrada (marcada e não-marcada) e heterogeneidade constitutiva. Por heterogeneidade mostrada devem-se entender as formas lingüisticamente descritíveis de circunscrição do outro na seqüência do discurso, tais como: o discurso direto, discurso indireto, as aspas, as glosas que não deixam de ser problemáticas, apesar de seu caráter constitutivo. A autora contesta a homogeneidade do discurso e introduz, por isso, o outro na linearidade discursiva, uma vez que

[...] é inadequado para a lingüística não explicitar sua relação com este exterior [...] que inevitavelmente retorna implicitamente ao interior da descrição sob a forma natural de reprodução, na análise das evidências vivenciadas pelos sujeitos falantes quanto à sua atividade de linguagem. (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.25)

Uma forma de mostrar a presença do outro no fio do discurso são as aspas, por situar o enunciador à distância do que é dito. Ao aspear, coloca-se, consciente ou inconscientemente, no dizer do outro o que não se deseja assumir como seu, ou porque não poderia/deveria ser dito, ou porque já que se disse deve-se ocultar a voz que enunciou.

Analisando as representações do uso das aspas, Authier-Revuz apresenta cinco modalidades de uso: (i) aspas de *diferenciação* utilizadas para estrangeirismos, neologismos, vocábulos técnicos e familiares indicativos do distanciamento do sujeito em relação do discurso Outro; (ii) as aspas de *condescendência* visam a adequação ao universo do público-alvo; estabelecendo, entretanto, um distanciamento do enunciador com o referido universo; (iii) aspas de *proteção* acionadas em virtude de o sujeito não possuir domínio sobre um saber ou sobre uma situação social da qual não faz parte; (iv) as aspas de *questionamento ofensivo* em virtude do atravessamento das palavras do enunciador por outras palavras vindas do exterior. Seu trabalho resulta, portanto, como reação ofensiva em uma situação dominada e (v) as aspas de *ênfase e insistência*, cuja substituição poderá ser realizada pelo itálico e/ou

negrito. Seu papel é definir com exatidão a palavra que se deseja ver ressaltada. As aspas de ênfase e insistência não ausentam de responsabilidade o enunciador, pois o objetivo é unicamente evidenciar.

Na perspectiva de Revuz, as exterioridades, ou seja, essa orientação para o outro, “quando teorizadas pela Lingüística, tratam de modo ingênuo concepções de sujeito e de sua relação com a linguagem” (AUTHIER-REVUZ, 1990, p.25) e, apesar de toda cautela para assegurar o que é realmente o campo lingüístico, acabam por entremostrear, nos fatos enunciativos e discursivos, marcas explícitas recuperáveis, pistas mostradas pelo contexto. Tais exterioridades, excluídas como resíduos pelos lingüistas formalistas, foram foco de interesse da autora-lingüista por haver percebido que, embora rechaçadas, acabavam retornando ao interior da língua da qual eram constituintes.

Ao propor o que chama de heterogeneidade constitutiva, não-marcada na superfície lingüística, a autora referencia-a como uma manifestação do interdiscurso, pois remete aos processos de formação de um discurso, cujas bases repousam em discursos outros, de que se apropria o sujeito que fala ou o sujeito que escreve. A autora, nessa forma de heterogeneidade, afirma que, conquanto o sujeito imagine um dizer que é só dele, esse dizer também não lhe pertence, porque o mesmo sujeito é constituído pelo outro. Trata-se de uma cadeia de palavras ou de enunciados que guardam em sua gênese de sentidos um já-dito. Seria interessante supor que somente um Adão mítico estaria em condições de ser ele próprio o produtor de um discurso isento do já-dito na fala do outro.

Este é um dos pontos em que a concepção de sujeito em Authier-Revuz diferencia-se da lingüística tradicional, pois para a autora o sujeito é concebido como efeito-sujeito, cuja fala é determinada fora de sua vontade, podendo assim dizer “*é mais falado do que fala*”; já na concepção de sujeito da lingüística tradicional, o sujeito é uno, homogêneo,

capaz de controlar o que diz, visto ser a fonte intencional dos sentidos que produz através de uma língua-instrumento de comunicação (TEIXEIRA, 2000, p.68).

Essas postulações de Authier-Revuz (1998, p. 16-17) contribuíram para o revigoramento de nossa hipótese, segundo a qual o fato de os sujeitos-alunos produzirem sentidos desviantes do sentido posto pelo sujeito-professor, via livro didático, não é condição suficiente para dizê-lo não-proficiente na sua condição de sujeito-leitor, porquanto, na sala de aula, a adoção de uma concepção inviabiliza naturalmente a outra, pois significa realizar escolhas teóricas e estatutos distintos.

Desse modo, com base nesse critério, se concebe o sujeito-aluno como sujeito-origem, senhor de seu dizer, obviamente, dentro dessa concepção de sujeito, a linguagem e o sentido “*talvez, aí, seja transparente*” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p. 16). Se, ao contrário, admite-se um sujeito-efeito de linguagem, clivado, cindido e heterogêneo, um ser em linguagem, marcado por uma divisão constitutiva, a ordem dos fatos observáveis será necessariamente outra, e, por conseqüência, a possibilidade da transparência da linguagem é imaginária.(TEIXEIRA, 2000, p.68)

O sujeito, portanto, conforme o estatuto da psicanálise, ilusoriamente, crê-se fonte de seu dizer, quando nada mais é que suporte e efeito. Dessa forma, a palavra não é porta-voz de nenhuma intenção consciente a ponto de engendrar uma comunicação eficaz, já que o sujeito “falha” ao dizer e interrompe a lógica do raciocínio; alterando, assim, as atitudes dos outros.

Se Freud percebeu que os atos, as falas e os sonhos são sintomas de algo que o sujeito denega, Authier-Revuz (1998) organiza sua teoria sobre heterogeneidade constitutiva analisando os desvios, a falsa leitura, falsa audição, esquecimento, descumprimento de uma intenção, incapacidade de encontrar um objeto, perda, certos erros (KAUFMANN, 1996, apud TEIXEIRA, 2000) percebidos nas seqüências discursivas.

Segundo Authier-Revuz (2004), os atos falhos, as formas desviantes são instantes em que as outras vozes dão mostras de que o discurso não é homogêneo. Por isso, discurso algum se esgota ao seu final, pois nele estão impressas marcas de alteridade. Essa alteridade, ou seja, a presença do outro emergirá pela via do inconsciente, ou seja, aquilo sobre o que o sujeito não tem controle, como também pela via do interdiscurso, sobre o qual o sujeito também não tem controle, uma vez que suas palavras não são suas. Vejamos as palavras da autora:

Todo discurso se mostra constitutivamente atravessado pelos “outros discursos” e pelo “discurso do Outro”. O outro não é um objeto (exterior, do qual se fala), mas uma condição (constitutiva, para que se fale) do discurso de um sujeito falante que não é fonte-primeira desse discurso. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.69)

Após tratar das evidências de alteridade, Authier-Revuz (1990, p.29) introduz dois outros conceitos, a título de demonstrar a negociação do sujeito enunciador com a heterogeneidade constitutiva no âmbito da linguagem, quais sejam: modalização autonímica e conotação autonímica.

O desdobramento desse trabalho dá-se sob a denominação de configuração metaenunciativa, ou seja, *modalização autonímica* que consiste em um recurso de que o sujeito se utiliza para confirmar seu próprio dizer, é o dizer que se desdobra sobre si mesmo; são formas marcadas, observáveis no fio do discurso. Outra modalidade metaenunciativa – a *conotação autonímica* – consiste na propriedade de compor sentidos a partir de uma busca de sentidos do “outro”, que ao se inter-relacionarem com os referenciais do “eu”, sofrem deslocamentos, provocando, assim, efeitos sui-generis de outras significações.

O estudo das formas metaenunciativas por Authier-Revuz (2004) discute o fato de a língua possuir a propriedade de reflexivizar-se, o que significa dizer que é perfeitamente possível à língua auto-referir-se, explicando-se a si própria. E nesta possibilidade de auto-referência, a autora apresenta três pontos de especificação dessas formas:

- (i) as formas *metaenunciativas*, ao se introduzirem no dizer do enunciador, provocam uma duplicação do dizer, ou seja, o dizer volta sobre si mesmo, para redizer-se de uma outra maneira. Mas nesta duplicação não se pode falar em sinonímia;
- (ii) as formas *estritamente reflexivas* manifestadas na linearidade do discurso sob a forma de um desdobramento do mesmo ato enunciativo, com um comentário simultâneo;
- (iii) as formas *opacificantes* da representação do dizer, em que o elemento de enunciação, ao qual elas se referem, é um fragmento da cadeia que associa significado e significante – bloqueando a sinonímia – e não somente um conteúdo que poderia ter um sinônimo. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.82).

Através das formas de modalização autonímica, Authier-Revuz apresenta dois aspectos em que o processo enunciativo se divide: (i) visando produzir o efeito de transparência do sentido, as palavras são tomadas sob o aspecto da coincidência; (ii) o segundo aspecto joga a palavra para a exterioridade lingüística, dando a configuração de uma não-coincidência do dizer.

Sob a configuração de *não-coincidência do dizer*, o uso das palavras não consegue, por si, manter a produção de um único sentido, uma vez que esse dizer apresenta-se alterado no duplo sentido de alteração e alteridade. Tal alteração é destacada sob quatro aspectos de não-coincidências ou heterogeneidades:

A não-coincidência do discurso com ele mesmo em glosas que evidenciam a presença de outras palavras pertencentes a um outro discurso. Tais glosas estabelecem no discurso com o outro uma fronteira interior/exterior por meio de relações as mais diversas.

A não-coincidência entre as palavras e as coisas, quando em situação de buscas, hesitações, fracassos, sucessos, as glosas visam a alcançar a “palavra exata”, perfeitamente adequada à coisa. Em termos lacanianos, Authier-Revuz (2001, p.23) apóia-se no que representa o real da língua – formado, por um lado, pela forma e por outro pelo espaço do equívoco - como aquilo que é heterogêneo à ordem simbólica, ou seja, a falta (constitutiva do sujeito como falho) na “captura do objeto pela letra”.

A não-coincidência das palavras com elas mesmas, quando nas glosas que designam, ao modo de rejeição – por especificação de um sentido contra outro – ou ao contrário, da integração ao sentido, fatos de polissemia, de trocadilho entre outros.

A não-coincidência interlocutiva do discurso entre enunciador e destinatário. Essa forma de inscrição do dizer apresenta-se de duas maneiras: (i) para conjurar o fato de que uma maneira de dizer ou um sentido não são inteiramente, ou absolutamente compartilhados, instaurando-se, por isso, a tentativa de restaurar o UM de co-enunciação no espaço onde ele parece ameaçado; (ii) em uma situação de oposição à anterior, tomar em conta o não-um, marcando que “as palavras que eu digo não são as suas”, ou que “as palavras que digo são as suas e não as minhas.” (AUTHIER-REVUZ, 1998, p.22). Tal forma apresenta-se como regularidade recorrente a certos tipos de diálogos, a textos polêmicos, a gêneros de divulgação científica, entre outros. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.83-84).

Como o escopo de nosso trabalho visa conhecer as formas e evidências de não-transparência da linguagem, acreditamos que o modelo teórico sobre as representações metaenunciativas, em virtude da noção de sujeito-efeito de linguagem, que ancoram estas reflexões, darão a consistência que o trabalho de análise está exigindo.

Se os sentidos, em face da concepção de linguagem, sustentada pela maioria dos sujeitos-professores, são produzidos com base na crença na transparência da linguagem, ao admitir o real da língua, segundo Pêcheux (1990, p. 29), como *o impossível (...) que seja de outro modo, por insubmissão aos enquadramentos formais da lógica, já que a língua comporta o furo, a falha, as fissuras*, estamos aguardando que a problematização, encetada por esta pesquisa, sobre o processo de produção de sentidos, em aulas de leitura e interpretação de textos de língua materna, no ensino fundamental, possa oportunizar a sua retomada àqueles que se interessarem pela questão, se nela encontrarem algum sentido.

CAPÍTULO II

2. O(S) SENTIDO(S) NA LEITURA DAS CONCEPÇÕES DE LEITURA

A problematização do processo de produção de sentidos realizado em aulas de leitura/interpretação, no ensino de língua materna do ensino fundamental permite apresentarmos, neste capítulo, o percurso realizado com vistas à compreensão das filiações teóricas de algumas das concepções de leitura que constituem o sujeito-professor na escola.

Na metaleitura dessas concepções, importou a possibilidade do contraponto dos referidos fundamentos com as categorias teóricas da Análise de Discurso de linha francesa de orientação pecheuxtiana que concebe o sujeito, enquanto categoria, como sujeito efeito de linguagem, cujo dizer/fazer deve ser considerado dentro de determinadas condições de produção sócio-histórico-ideológicas.

A hipótese de não constituir condição suficiente para se negar a proficiência do sujeito-aluno, em face dos sentidos outros não aguardados pelo sujeito-professor, dadas as

concepções de leitura que o constituem, levou-nos a compulsar as linhas mestras das diferentes concepções de leitura, permitindo, dessa forma, debruçarmos sobre o *corpus* de pesquisa, coletado pela gravação e transcrição de aulas de leitura/interpretação de texto no ensino fundamental, em sua maioria realizadas em salas de 7^a e 8^a séries da escola pública. Sem esse cruzamento teórico, correríamos o risco de análises indistintas, por sabermos, pelos percursos da AD, que todo discurso, sendo datado, tem seu aparecimento ancorado aos regimes de verdade da época, da sociedade e da cultura que o produziram.

Como decorrência desse argumento, somando-se à análise das concepções de leitura faremos uma incursão pelo documento que oficializa o ensino de Língua Portuguesa nos níveis fundamental e médio – os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, uma vez que possibilitam tratarmos, pelo menos de alguns aspectos, das condições de produção dos discursos que serão analisados.

A par das configurações do acontecimento da leitura/produção de sentidos, percebemos, empiricamente, que a noção de limites sempre atravessa processos de produção, de desenvolvimento e de educação. Para a educação, em particular, tal percepção assume contornos os mais variados no espaço escolar, uma vez que, a partir do que é exterior à sala de aula até o que concerne ao interior dos procedimentos e disciplinas, a exigência de limites é imanente a toda ação.

Tanto em língua materna quanto em qualquer outra disciplina, o tratamento dado à(s) interpretação(ões) decorrentes da leitura realizada, não prescinde do estabelecimento de limites. Para isso, acreditamos que um embasamento mínimo sobre a leitura venha respaldar o fazer pedagógico, a fim de que o embate gerado pelo aparecimento de modernas concepções no espaço escolar, não seja para tudo naturalizar tão somente pelo pretexto de serem as teorias “mais atuais”, “diferentes” (BERTOLDO, 2003, p.177); mas, antes, que o(s) sujeito(s)-professor(es) encontre(m) condições e disposição para questionar os (in)sucessos a que toda

aplicação teórica está sujeita, ou melhor, que consigam desvelar a condição sacralizante em que surgem as teorias.

O que se observa, entretanto, em face do caráter autoritário do discurso pedagógico é que diante das maquiadas mudanças político-pedagógicas dos governos, a escola, por efeito do poder que sobre ela se exerce, ora acata processos de substituição, pela própria substituição de uma teoria por outra; ora reage com absoluto alheamento/resistência à entrada de outra perspectiva assegurando-se na tradição. Isso confirma, a nosso ver, que o ambiente que se propõe à produção do saber e à formação de sujeitos-aprendizes é, constitutivamente, espaço de contradição, marcado pelo embate, pela resistência, como sói acontecer a tudo o que é social.

Neste panorama, em que nos inserimos, retomamos as trilhas sobre a leitura/interpretação a partir da década de 80, quando, em face de um maior interesse dos teóricos pelos estudos da linguagem, alguns de nós, professores, participando de mini-cursos, palestras para divulgação de material didático promovidas por editoras, ouvíamos referências, mais ilustrativas que formadoras, sobre outras/novas concepções de leitura. E, ingenuamente, acatávamos e/ou confundíamos o trabalho que se deveria fazer com o texto e sua interpretação como consequência da simplificação e da superficialidade com que eram apresentadas.

Consideramos oportuno o depoimento, pois estamos convictas de não pretender, através desta pesquisa, exaltar, nem ofuscar procedimentos teóricos sobre a leitura, mas assumir a posição de quem analisa o funcionamento dessas práticas e os efeitos de sentido subjacentes.

O fragmento de Geraldi (1998, p.125) ilustra a veracidade do fato inerente a nossa vivência com o texto: “uma época em que tudo parecia tranqüilo, pois um texto tinha um significado, e apenas um e ler era desvendar este significado”. Em seguida, “como reverso desta farsa: todo texto permite qualquer leitura, tudo vale __ é a minha leitura .” Pressentindo

a desordem que a dicotomia do UM, o monossêmico e o ONI-, o tudo/todo sentido passe a valer, selecionamos algumas perspectivas epistemológicas sobre leitura para percebermos os limites constitutivos de todas elas.

2.1 O sentido em correntes

Elegemos, primeiramente, uma retomada histórica, não obstante sucinta, lembrando que nos meios clericais da Idade Média, iniciou-se uma tradição em que apenas alguns, dentre os clérigos, estavam autorizados a ler, a escrever e a falar a serviço da Igreja; outros o realizavam para um rei, para um Estado, ou para uma empresa. A leitura justa, portanto, seria a que “se aproximasse das leituras feitas pelos leitores iniciados ou autorizados institucionalmente” (BARZOTTO, 2001, p. 244).

Vigorando esta configuração medieval no cenário escolar, competia ao professor, a partir do livro didático ou de uma/sua voz institucional, conduzir o aluno a uma leitura correta. Entretanto, a ineficácia dos resultados permitiu que outras propostas oficiais de ensino fossem absorvidas, sem a natural e necessária reflexão com vistas a mudanças de postura. Assim, como decorrência dessa transição fracamente sedimentada, “cabia ao professor admitir toda leitura como correta, resultado da necessidade de a escola contribuir para a construção de aparatos teóricos para a investigação sobre leitura”. (BARZOTTO, 2001, p. 245). Por isso, em virtude da coexistência dessas correntes em espaços contíguos, balizando o dizer/fazer dos sujeitos-professores, inclusive em circunstâncias avaliativas, interessamo-nos por conhecer alguns referenciais teóricos sobre a leitura e, por conseqüência, as implicações de tal adoção.

De início, é possível perceber que algumas teorias estão à procura de “*o que se faz quando se lê?*” A lógica do raciocínio induz à compreensão de que as teorias de leitura, especificamente, caminham conforme o avanço da própria ciência da linguagem. E, assim sendo, a concepção primeira assenta-se em base *estruturalista* por assinalar a leitura como um processo mediado pela compreensão oral dos sons da fala ou por movimentos internos substitutivos como na leitura silenciosa. Agindo mediante estímulo (visual) – resposta/estímulo (auditivo) – atinge-se o significado.

A concepção estruturalista, portanto, delineia a leitura como processo imediato de *decodificação* sonora e visual à qual o significado se associa, uma vez que sempre esteve lá para ser capturado.

Examinando outra concepção de leitura, Kato (2003, p.62) descreve a teoria de Gough que se define como *modelo de processamento de dados* por sustentar-se na suposição de que toda atividade cognitiva pode ser analisada em etapas ordenadas, principiando pelo estímulo sensório e finalizando com uma resposta. Trata-se, em síntese, de um modelo linear e indutivo, já que sugere que o leitor caminha pela sentença letra a letra, palavra por palavra.

Oposta à teoria anterior, Luria (1970, apud KATO, 2003, p. 63), no estudo da dislexia, apresenta uma outra concepção, segundo a qual a leitura é entendida como atividade de reconhecimento do significado pelo reconhecimento da palavra como ideograma visual sem referência à sua estrutura fonológica, admitindo, dessa forma, a existência de um léxico visual e não fonológico como na concepção proposta por Gough.

Após relacionar as teorias, situando-as comparativamente, Kato analisa a teoria de Goodman (1967, apud KATO, 2003, p. 65), e define a leitura como um jogo psicolinguístico de adivinhação mediante o uso de hipótese(s) e de antecipação, descrevendo o modelo da análise pela síntese. Para entendimento dessa perspectiva, Kato (1985) identifica duas

posições teóricas opostas sobre o processamento de informação, concebidas por estudiosos das ciências da cognição e da inteligência artificial.

A primeira, classificada como *top down ou descendente*, caracteriza o processo como não-linear, analítico e dedutivo tomando o leitor como a única fonte do sentido; o texto é dependente do leitor e serve como confirmador de hipóteses. A segunda, classificada como *bottom-up ou ascendente* toma o texto e seus dados como ponto de partida para a compreensão e designa o processo linear sintético e indutivo.

Nessa perspectiva, portanto, ambos os processamentos textuais exercem uma ajuda recíproca, já que a compreensão pode ser barrada tanto por limitações do texto quanto por limitações do leitor. Havendo deficiência em um dos processamentos, o outro é convocado a intervir para a produção de sentidos.

A hipótese *ascendente* admite o texto como a única fonte do sentido e este, estando arraigado às palavras e às frases, dependeria diretamente da *forma*. Os itens lexicais, segundo Miller (1978, apud. CORACINI, 2002, p.14), estariam irremediavelmente jungidos à interpretação semântica, hipótese essa, que encontra oposição em Derrida, segundo Coracini (2002), para quem, sob a perspectiva da desconstrução, seria acreditar na imanência e na transcendência da significação, ou seja, que o sentido estaria sempre posto.

Uma terceira hipótese classificada como abordagem interacionista de leitura, dá-se em oposição ao modelo estrutural e cognitivista, pois crê que a leitura se processa na interação texto-leitor, ou mais recentemente autor-texto-leitor. O que se coloca, nessa perspectiva, é que o texto é receptáculo de intenções do autor, as quais deverão ser extraídas pelo leitor no processamento do mesmo. Sob essa ótica, o bom leitor será aquele que acionar os conhecimentos prévios, as pistas deixadas pelo autor para que suas intenções sejam percebidas.

Consideramos significativa a reflexão de que essa abordagem interacionista, assim concebida, caracteriza-se mais como um ato comunicativo que interacional, já que identificar as intenções do autor seria capturar as informações transmitidas por ele.

A leitura, dessa forma, tem a finalidade de fixar sentidos para o texto, que segundo Geraldi (1998, p.119) “foram dados pelo sujeito-professor ou por algum outro leitor privilegiado”, uma vez que ao sujeito-aluno - imagem de sujeito não-competente, posto no lugar do não-saber a língua, já que a apre(e)nde (AGUSTINI, 2004, p.64) -, não é dado produzir sentidos a partir das associações de sua vivência, de suas outras leituras – de mundo, inclusive.

Entendemos que sob essas formas de compreender e direcionar a leitura na escola os sujeitos em ação vão sendo moldados para o tipo de sociedade que se deseja “*construir/derruir*”: aquela em que as coisas já estão dadas, bastando apenas preencher os espaços vagos.

Percebemos, assim, que o controle sobre a produção de sentidos aparece como uma “relação ao mundo das coisas como existente que dá à linguagem o que ela significa” (GUIMARÃES, 2005, p.33). Compreendemos por fim, que tal regulação aos sentidos a partir dos procedimentos formais, de operações mentais também estende-se aos níveis semânticos em virtude da ilusão do sujeito-professor sobre a transparência da linguagem.

Associando mais um elo às correntes teóricas sobre leitura/sentido, encontramos outra concepção orientada pela *psicologia cognitivista* (SMITH,1978; GOODMAN, 1970). Para o *cognitivismo*, o bom leitor seria o que diante dos dados do texto fosse capaz de acionar o que Rumelhart chama de *esquemas*, verdadeiros *pacotes de conhecimento estruturados*, acompanhados de *instruções* para seu *uso* (KATO, 1985, p.41). Os termos destacados originam-se dos estudos sobre a inteligência artificial.

De retorno à concepção intermediária de leitura, vista como interação entre os componentes do ato de comunicação escrita, esta concepção trabalha com a possibilidade de o leitor, possuidor de esquemas mentais socialmente adquiridos, acionar seus conhecimentos prévios e compará-los com os dados do texto, de modo a construir os sentidos. O bom leitor, segundo essa perspectiva, será capaz de percorrer as marcas deixadas pelo autor para chegar à formulação de suas idéias e intenções. Essa concepção sugere a existência de um leitor-ideal, habituado a e habilitado para capturar os sentidos.

Dessa forma, ficam afastadas as impossibilidades de conciliação entre um texto – objeto autoritário – senhor do sentido único – e um leitor dotado de esquemas mentais propícios a inferências.

A realidade do trabalho com a leitura na escola, objeto desta reflexão, permite afirmarmos que discussões acerca dos conteúdos do texto, as condições em que foram produzidos, o que organizou tal estruturação, não passam de tímidos ensaios de interatividade texto-leitor, pelo fato de os sujeitos-alunos resistirem à tentativa de discussão sobre as referidas condições de produção, acreditando que o sujeito-professor realiza tangenciamentos complicados para conduzi-los à “*verdadeira interpretação.*” Dizendo melhor, não há interesse dos sujeitos-alunos pelo processamento do texto, o que se coaduna com a lógica dentro do cenário escolar que vimos delineando.

A busca por interação, respaldada pela excelência de método(s), esconde a presunção de que o texto é quem autoriza as possíveis leituras, impedindo, dessa forma, a relação com o contingente, o diferente, o polissêmico como também com o aspecto sócio-histórico da aprendizagem.

Quando reivindicamos para o sujeito-aluno a possibilidade de produzir sentidos outros, igualmente legítimos na cadeia significante da leitura do texto, não estamos sugerindo uma produção de sentidos inéditos. Tal reivindicação dá-se no propósito de que ele, como

sujeito histórico-social que é, possa entrar na ordem dos sentidos que circulam socialmente, em virtude de determinações das formações discursivo-ideológicas em que se circunscreve.

2.2 Correntes de deriva do sentido

A descrição de algumas das principais correntes teóricas sobre a leitura permite afirmarmos que, sob a ótica da lingüística imanente, conforme pondera Orlandi (2000, p.37), à leitura como decodificação poder-se-iam propor técnicas que resultariam em uma compreensão estrita do conhecimento lingüístico, isto é, o texto comportaria um só sentido, o qual seria apreendido pelo sujeito aluno. Tais concepções permitem um contraponto com o ponto de vista da análise do discurso, em cuja base teórica situamos esta pesquisa.

Apesar de não constituir uma teoria fechada, por sua relativa imprecisão e pela falta de um modelo acabado de análise, (ORLANDI, 2003, p.179), a análise de discurso possui sistematizações: existem princípios teóricos e metodológicos como, por exemplo, o fato de serem consideradas, na constituição da linguagem, as suas condições de produção. Há faces da linguagem que não se permitiriam ao exame, à reflexão e à sistematização em outras perspectivas, exceção feita, dentre outras abordagens, à análise de discurso. O que significa afirmar que o referido campo problematiza outras propriedades do objeto em análise.

Valemo-nos, pois, dessas afirmações para situar a questão do sentido na leitura dos textos que se lêem na escola, bem como dos enunciados formulados para a compreensão/interpretação dos mesmos.

O texto, como objeto empírico (superfície lingüística), a partir do que afirma Orlandi (2003, p.179), pode ser um objeto acabado (um produto) com começo, meio e fim;

entretanto, como objeto teórico é um objeto inacabado. A análise de discurso, por isso, trabalha para reinstalar as condições de produção nesse objeto empírico, cuja incompletude e indeterminação são denegadas. Assim, em se considerando as suas condições de produção, o texto caracteriza-se como processo de interação, depreendendo-se, portanto, que o(s) sentido(s) não está(ao) alojado(s) em nenhum interlocutor específico, por exemplo: no sujeito-professor que, na pedagogia logocêntrica, era detentor de uma autoridade de valor intrínseco; e da mesma forma o(s) sentido(s) também não se situa(m) em segmentos parciais do texto.

As condições de produção demonstram que a situação, o contexto histórico-social, os interlocutores, de per si, representam elementos de superfície que se deslocam para o núcleo comum que é o texto – lugar de interação – e sua profundidade significante. Observa-se, então, que a movência de qualquer um desses constituintes, por exemplo, os interlocutores-sujeitos-alunos, afetará o processo de interação da leitura e, conseqüentemente, a produção de sentidos. Ocorre, nesse fato, o que se costuma chamar um funcionamento processual se tomarmos por base a condição ritualística das aulas de leitura na situação que estamos analisando.

Considerando-se o funcionamento da estrutura escolar, em face de seu discurso autoritário - que não instaura a polêmica -, o dizer do sujeito-professor desprestigia, na forma de retoques e/ou de silêncio(s), a produção de sentidos outros na leitura dos sujeitos-alunos, por não considerar as condições de produção em que ela se dá. Primeiro, porque opera com a expectativa condicionada de reprodução do(s) sentido(s) posto(s) do e no texto, presumido(s) pelo sujeito-professor, através do poder de legitimação para ele instituído, ou estabelecido(s) pelo livro didático; segundo, porque o mesmo discurso pedagógico autoritário trabalhando para homogeneizar seu produto – as práticas de leitura -, ignora e/ou cerceia os interlocutores-sujeitos-alunos nos retraídos sinais de singularização dos gestos interpretativos.

Seria, de acordo com Rajagopalan (1992, p.88), como se o sujeito-leitor, no exato momento da leitura, pudesse esquecer-se de tudo o que o constitui como sujeito: seu inconsciente, sua história, sua cultura, sua ideologia. Tal asserção permite-nos referir os acontecimentos de leitura colhidos em nossas gravações das aulas de estudo de texto. Por tratar o texto como produto, as poucas tentativas que marcavam gestos singulares da leitura do sujeito-aluno foram tomados como exterioridade, o fora do contexto original em que assentaria “o mais correto”, segundo o sujeito-professor e/ou autor do livro didático, uma vez que, esporadicamente, se abriu espaço para que esse(s) outro(s) sentido(s) fosse(m) discutido(s) pela sua pertinência ou inadequação.

A perspectiva da análise do discurso, considerando as condições de produção da leitura e interpretação, contribui para que na ordem da língua se admita a sua exterioridade e nela um mecanismo em funcionamento “que não é inteiramente lingüístico” (PÊCHEUX, 1969), mas outras determinações de situação. Essas outras determinações incluem o contexto sócio-histórico, ideológico igualmente fundante na produção dos efeitos de sentido que a circunstância de leitura e interpretação coloca em funcionamento.

É o que se pode verificar em alguns excertos do *corpus* de análise, quando o sujeito-professor, depois da motivação prévia, dialogada sobre o acontecimento do ler enuncia: “Por que será que principalmente as mulheres estão levando cachorro pra praia?” E o sujeito-aluno, em resposta, enuncia: “Pra se defender dos tarado!!”. Como o contexto referisse uma situação X, percebida pelo acontecimento do significante na superfície do texto, o enunciado-resposta do sujeito-aluno irrompe como efeito da presença de interdiscurso(s), e que poderia ser legitimado, tal como foi produzido, dada sua pertinência dentro de uma memória social e coletiva de sentidos possíveis. Entretanto, o que se observou foi uma atenuação e um apagamento do sentido que irrompeu do dizer do sujeito-aluno. O sujeito-

professor não legitimou esse deslizamento do sentido, apesar de as condições sócio-históricas sobre a violência contra as mulheres assim se evidenciarem nos noticiários.

Refletimos, com base nesse acontecimento, que não foi o único, conforme veremos no capítulo III - Das Análises, que a questão da proficiência do sujeito-aluno, para a interpretação na leitura, está circunscrita ao que o sujeito-professor valora como fundamento interpretativo. Quando o sentido escapa, sem que se espere por este deslize, de modo sutil, o sujeito-professor não legitima o sentido outro, porquanto, no contexto da escola, quem valora a pertinência do sentido não é o sujeito-aluno-leitor, mas o sujeito-professor sustentado em sua autoridade institucional.

Dito de outro modo, percebemos que o processo de produção de sentidos vincula-se a uma contingência político-institucional como a que assinalamos acima, e a um mecanismo no funcionamento discursivo.

Buscamos a definição de Pêcheux, a fim de entendermos esse mecanismo:

(...) a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p.52)

Nessa perspectiva, portanto, acreditamos que o sentido atribuído pelo sujeito-aluno, na situação que vimos analisando, “Pra se defender dos tarado!!” ressoou de “uma memória discursiva em que se alojam todos os dizeres enunciados antes e em outro(s) lugar(es)”, (ORLANDI, 2002, p. 31), sobre cotidianos comuns, coletivos e históricos. Do imaginário do sujeito-aluno afetado pelas circunstâncias histórico-sociais do acontecimento da leitura outros sentidos foram apagados e o NÃO-UM, não coincidente com o dizer desejável pelo sujeito-professor emergiu pela relação constitutiva entre o lingüístico e a história.

Chama-nos a atenção a réplica do sujeito-professor diante do efeito diferente do dizer do sujeito-aluno: “Tarado, não, né, mas pra se defender daqueles engraçadinhos que andam por lá.” Nessa glosa, (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 83), identificamos um tipo de heterogeneidade mostrada ou ponto de não-coincidência das palavras com elas mesmas no “jogo” da polissemia, uma vez que o sujeito-professor reformula o referente ao modo da rejeição de um significante “tarado” por outro, “engraçadinho”, na ilusão de estar separando, dando maior precisão semântica, enfim, tentando estabilizar o seu próprio dizer.

A recorrência a excertos da análise ilustra o que desejamos marcar neste capítulo acerca dos limites de um processo de dimensão tão ampla como o que envolve a produção de sentidos para o acontecimento de ler.

A síntese de algumas concepções de leitura permitiu percebermos os desvãos criados por diferentes teorias, ora por se restringirem a construtos monolíticos de limitação do sentido, do texto e, por conseguinte, do leitor, modelo idealizado, efeito de uma ilusão imaginária de unicidade, centrado, com plena consciência do que diz e dos sentidos que produz; ora por tentarem explicar procedimentos cognitivos, mnemônicos, esquemáticos, aspectos psico-fisiológicos de sujeitos-leitores, de tal maneira que o funcionamento da leitura e da atribuição de sentidos para o texto parecesse, constantemente, sob controle, sem confrontos, equívocos, réplicas, disjunções, heterogeneidades do dizer.

Reiteramos que o compulsar das diferentes concepções de leitura despertou-nos um fato recorrente nas manifestações interdiscursivas, inscritas na memória discursiva dos dizeres circulantes da escola, de que falta aos sujeitos-alunos criatividade bastante nos textos que produzem e nas interpretações dos textos que lêem, sobrando-lhes, apenas, a reprodução como exercício. Percebemos, nesses dizeres, uma contradição - efeito ideológico-, pelo fato de se aguardarem produções criativas, repletas de imaginação e “originalidade”, na (re)produção textual e nos gestos interpretativos de leitura, quando, estribados por estratégias

e esquemas, procedimentos ascendentes e descendentes, procuram conduzir o sujeito-aluno ao sentido já-lá do texto e do autor.

Com base nesses efeitos, acreditamos que o imaginário da escola discursivizado em memória (discursiva) opera em favor da desqualificação da prática docente, porquanto se o sujeito-aluno possui as competências de leitura e suas produções de leitura e escrita, não provocam deslocamentos “criativos”, não alcançando a dimensão técnica da produtividade, em que a polissemia vem instaurar-se; entretanto, apenas repetindo, processos já cristalizados, atribui-se, preferencialmente, ao sujeito-professor, pelos métodos que utiliza, a ineficiência do trabalho no ensino-aprendizagem de língua(gens).

Observamos na transparência/opacidade desses dizeres, que se materializam, implicações bastante relevantes pelos efeitos que produzem, pois, segundo cremos, os sentidos, que emergem da memória discursiva no discurso da escola, são dotados de uma *força ilocucionária*¹ “todo dizer realiza a ação que nomeia” (SEARLE, 1969 apud KOCH, 1997, p.19-21). O fluxo/refluxo desses interdiscursos marcam-se como verdade, pela força de sua repetição, modelam desfigurando a imagem que o sujeito-professor tem de si, de seu trabalho, dos sujeitos-alunos, de seu papel social, dos investimentos em cursos de aperfeiçoamento. Inserido nesse contexto, ilusoriamente homogêneo, adota posturas de auto-flagelação/comiseração pelo vivido, que lhe é vívido, pela dúvida que os atravessamentos discursivos da memória sócio-institucional suscitam.

Os sujeitos-alunos encontram-se, da mesma forma, implicados, porquanto nem todos conseguem entrar na ordem do discurso institucional que, em se democratizando, universaliza os saberes que elege e as metodologias que prioriza; intenta homogeneizar o que, constitutivamente, é heterogêneo a si mesmo: as formações discursivo-ideológicas, as subjetividades, os ideais e a própria Verdade.

¹ Terminologia inscrita pelos filósofos da linguagem J.L. Austin, J. Searle, nos estudos da Linguística Pragmática, sobre a Teoria dos Atos de Fala, *que entende a linguagem como forma de ação*.

Em consequência desse *modus operandi*, que vimos delineando, emergem como sintoma, a evasão, a repetência, conquanto tenham como outras causas, fatores sócio-econômicos. Como nosso trabalho visa analisar o discurso, enquanto efeito de sentido, admitimos que evasão e repetência – marcas do fracasso da/na escola, sejam processos ativos por não visibilizarem aos sujeitos-alunos e ao seu grupo social mais próximo, a relação dos saberes da escola com as necessidades da vida prática, uma vez que se espera da escola que ela seja o nicho de preparação do indivíduo para o trabalho, qualquer que seja sua instância – mediata ou imediata.

O ensino de língua materna, entretanto, muitas vezes, configura-se como um fazer pedagógico *alienado*² em que os sujeitos-professores e os sujeitos-alunos não se reconhecem no produto de seu trabalho, dadas as suas condições de produção, a saber: ensino prescritivo/proscritivo de regras gramaticais para uma língua estática, análise de enunciados isolados, desvinculados do contexto de sua enunciação; ensino da leitura como valor em si mesma, pretexto para o desenvolvimento psico-motor da fala e da escrita, como suporte para o ensino gramatical e como instrumento de avaliação.

Como forma de ilustração do que estamos afirmando, no cenário dessas realizações, restritivamente se interpreta o lúdico na leitura, conforme pudemos perceber em nossa análise, ante uma pergunta clássica que emerge no dizer do(s) sujeito(s)-professor(es) nas aulas de leitura/interpretação: “ Vocês gostaram do texto?”³ Como se todo texto e toda leitura, em si mesmos resguardassem, por uma força imanente, a fonte do prazer, da emoção, do humor e do sentido, este, objeto de nossa problematização.

Assim, aparece como pressuposto, o fato de que estar em um acontecimento de leitura já corresponde a estar em deleite. Esse efeito ideológico, compondo o imaginário

² Utilizamos o termo “*alienado*” no sentido que a teoria *marxista* o referencia, dentro de uma sociedade capitalista.

³ Esses dizeres serão analisados no Cap. III Das Análises

sócio-político-pedagógico, encontra-se diluído no discurso escolar. No entanto, a ludicidade também caracteriza um tipo de discurso.

Vejamos o que diz Orlandi (2003), acerca do discurso pedagógico na relação de seus interlocutores com o objeto de ensino, tomando por base as condições de produção:

[...] no discurso lúdico, há a expansão da polissemia, pois o referente está exposto à presença dos interlocutores; no polêmico, a polissemia é controlada uma vez que os interlocutores procuram direcionar, cada um por si, o referente do discurso, e, finalmente, no discurso autoritário há a contenção da polissemia, já que o agente do discurso se pretende único e oculta o referente pelo dizer. (ORLANDI, 2003, p.29)

O excerto acima contribui para que possamos refletir sobre nossa hipótese de pesquisa, uma vez que ao problematizarmos o processo de produção de sentidos nas aulas de leitura/interpretação de textos, hipotetizamos que não constitui condição suficiente para se afirmar que o sujeito-aluno não sabe interpretar, pelo fato de produzir sentidos outros, que deslizam do campo de expectativas do sujeito-professor e do autor do livro didático.

Se “o discurso lúdico é o que proporciona a expansão da polissemia em face da exposição do referente à presença dos interlocutores” (ORLANDI, 2003, p.29), com base em nossas observações de pesquisa e pelo que experienciamos no cotidiano de nossas salas de aula da escola pública, pudemos testemunhar que o lúdico do discurso é quase sempre cerceado em face das formações discursivas histórico-ideológicas nas quais se circunscreve o discurso da escola, constituído por decretos, regimentos, máximas moralizantes que legitimam o seu modo de funcionamento.

Ainda, pelas marcas lingüísticas inscritas no corpus da pesquisa, observamos que, apesar de o sujeito-professor abrir espaços para buscar as interpretações dos sujeitos-alunos, conforme se demonstra em seu dizer: “Quem mais pôs diferente?”⁴, o que depreendemos é que, por força do efeito histórico/ideológico, o sujeito-professor insiste no “diferente”, não

⁴ Esses dizeres serão analisados no cap. III Das Análises.

pela possibilidade construtiva de singularização dos sujeitos nem para a irrupção do polissêmico, que acontece na ruptura do processo de produção de linguagem pelo deslocamento de regras, em que intervém o diferente. Porém, acreditamos existir nesse funcionamento discursivo um efeito de mascaramento, da ordem do não-intencional, trabalhando para homogeneizar, linearizar os sentidos na ilusão de resgatar a unidade do texto.

Os (re)arranjos do sujeito-professor, por uma estabilização dos sentidos, surgem como sintoma das imagens - produzidas pelas formações imaginárias - que ele tem da posição discursiva que ocupa, de seu objeto de ensino, do espaço institucional em que se legitima sua autoridade de sujeito-professor, dos sujeitos-alunos situados na condição de não-saber, a quem lhe compete ensinar. O lúdico, portanto, segundo nosso olhar, marca sua existência nas fronteiras do real, em um lugar onde se possa supô-lo representável, por entendermos que sua possibilidade significativa, no interior dos funcionamentos discursivos que acontecem na escola, constitui um efeito retórico.

Essas nossas reflexões acerca dos efeitos produzidos no/pelo discurso pedagógico e nossa incursão pelas diferentes concepções de leitura conduziram-nos à problematização das conseqüências que a escolha de uma ou mais abordagem(ns) pode(m) produzir. Chegamos ao ponto de observação em que não são as teorias mais ou menos estruturalistas, mecanicistas, cognitivistas ou comunicativo-interacionistas que (in)viabilizam e limitam a compreensão do processo de produção de sentidos. As correntes de deriva percebidas pela descrição dos processos de leitura trouxeram-nos ao discurso pedagógico com sua história, ideologia(s), sua memória referidas pela linguagem.

As implicações relativas ao funcionamento do ensino da leitura, pelas escolhas/escolas teóricas que regulam o trabalho pedagógico na escola, conduzem-nos a compulsar o documento que oficializa as práticas do ensino de língua portuguesa da escola

pública – os PCNs. Dadas as condições de produção dessa pesquisa, propomos na seção que se abrirá uma outra entrada de escuta do referido documento oficial, entre as tantas vezes em que o fizemos para/no ensino universitário.

2.3 Os Parâmetros – Os limites

Nesta seção, realizaremos algumas ponderações acerca do documento oficial, que orienta e define as práticas educativas, proposto pelo Ministério da Educação e Desporto, conforme o previsto pela Constituição Federal: **os Parâmetros Curriculares Nacionais**.

Procuraremos ouvir as várias vozes que ajudaram a construir uma análise crítica dos PCNs para entendermos o que faz a leitura ser o que é na/para a escola e, da mesma forma, pelas relações possíveis, problematizar o dizer dos sujeitos-professores de língua materna do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental (5^a a 8^a séries) sobre concepções de linguagem, de leitura e produção de sentidos.

Tendo em vista a problematização do processo de produção de sentidos nas aulas de leitura/interpretação de textos, propusemo-nos a verificar qual o tratamento dado à leitura e interpretação de textos, uma vez que os PCNs, possivelmente, constituam as práticas educativas de leitura na escola.

Para tanto, trazemos as considerações de Le Goff (1990) acerca da memória coletiva e da história na produção de documentos e monumentos no propósito de observarmos os jogos de poder, o movimento sócio-histórico-ideológico que circula subjacente à anterioridade do(s) documento(s).

O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente - determinada imagem de si própria (LE GOFF, 1990, p.548)

Tomando do excerto acima o enunciado: “O documento não é inócuo. É o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente[...]”, buscamos os pilares de ancoragem do fazer pedagógico, constituído de seus currículos básicos, da organização dos conteúdos, marcado pela(s) concepção(ões) de linguagem que admite como valor de verdade.

Por nossas reflexões vincularem-se às teorias de discurso de cunho sócio-histórico-ideológico, reiteramos que para a AD francesa de orientação peuceuxtiana, enquanto categorias teóricas, nem o sujeito nem o sentido são transparentes e, por conseqüência, também a linguagem não é transparente e devem ser pensados em seus processos de constituição e em sua materialidade. Sujeito e sentido correlacionam-se porque são produzidos como efeito: efeito de linguagem.

Admite-se, dessa forma, que os dizeres, produzidos por um sujeito dividido, marcado pela incompletude, são heterogêneos por incluírem a presença do Outro no discurso e no próprio sujeito. Essa heterogeneidade, no discurso, tratando da configuração das formas de circunscrição da presença do outro nesse discurso, materializa-se sob a forma de linguagem a partir da memória discursiva, pela discursivização das manifestações discursivas provenientes das diferentes formações discursivas.

Nessa perspectiva, a problematização da produção de sentidos em aulas de leitura/interpretação de textos conduziu-nos a uma justaposição das concepções de leitura no contraponto que elegemos junto às teorias discursivas e, acreditamos haver proporcionado uma movimentação possível, no sentido de compreendermos as bases documentais que oficializam o ensino de língua portuguesa no país.

2.3.1 Uma retomada clássica

Remontando à Antiguidade Clássica, a linguagem sempre constituiu fonte de interesse da filosofia. Em Platão, na obra “Crátilo”, há um diálogo que se estabelece entre duas personagens Hermógenes e Crátilo movidas pela preocupação da adequação do nome ao objeto nomeado. A título de ilustração, reparemos no seguinte pensamento de Crátilo para quem “existe uma denominação exata e justa para cada um dos seres (...) naturalmente existe tanto para gregos como para os bárbaros uma maneira exata de denominar os seres que é idêntica para todos.”⁵ O caráter de outras considerações, nessa linha de reflexão acerca da linguagem, dirige-se ao que modernamente chamamos Sentido.

Este pensamento clássico ou crença, quicá, por força de tradição histórica, instalou matrizes em documentos que definiram currículos, diretrizes gerais para o ensino da disciplina de Língua Materna. Devemos, por isso, compreender o regime de verdade, ancorado na tradição normativa e conceitual subjacente aos documentos, diluído nos programas e escamoteado sob outras roupagens nos livros didáticos.

Encontra-se na lei nº 5.692/71 da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no espaço reservado ao tratamento do ensino de Português, a concepção de língua como código linear, estático e acabado, acima dos sujeitos que a utilizam. A língua é, pois, neste documento um instrumento da comunicação harmoniosa entre os semelhantes e veículo da cultura nacional. (MARCUSCHI; SUASSUNA, 1996, p.9-27).

⁵ Platão. Crátilo. Obra Completa. Madrid : Aguilar, p.508, apud. SILVA, Marilúze F.A. e. Pensamento e Linguagem: Platão, Aristóteles e a visão contemporânea da teoria tradicional da proposição. 2002, p.27

Os avanços da Lingüística não conseguiram suprimir a base formal, a preocupação com a correção e a boa forma. O legado clássico e o corte saussuriano⁶, a língua em abstrato, estudada nela e por ela mesma ainda norteiam, em grande maioria, o fazer pedagógico do ensino de língua portuguesa no país.

O século XX, especialmente a década de 60, propiciou uma movimentação dentro de campos teóricos de estudo da linguagem, cujos interesses visaram trazer para o seu interior os aspectos extralingüísticos, pragmáticos, igualmente relevantes na produção de sentidos. A ideologia, a intenção, o silêncio, a cultura, o contexto de uso, as práticas sociais e textuais e outros elementos no processo de interação simbólica (MARCUSCHI; SUASSUNA, 1996, p.9-27) compuseram um conjunto de fatores sobre cuja reflexão resultou na mudança de enfoque da linguagem-estrutura/produto para a linguagem-acontecimento/processo.

O conceito de interação fundamentou a construção de novos modelos de abordagem lingüística, que fez deslocar um ensino da língua voltado para a prescrição, para a interioridade da estrutura e suas regularidades, para o aprendizado de uma língua dinâmica, repleta de exterioridades, irregularidades, lacunas, imprevistos do acontecimento.

A visão tradicional, conforme já afirmamos anteriormente, dá a entender que não há opacidade na linguagem, já que sobrevive a ilusão de sua transparência. Também o fenômeno como o da variação, admitido como vício de linguagem, erro no português brasileiro de muitas culturas e concomitâncias estiveram a exigir um outro olhar para o modo de funcionamento dessa língua(gem).

Aportando, afinal, na última década do séc.XX, observamos que, no interior das instituições escolares, as práticas e os dizeres pouco foram alterados. O discurso oficial, através do documento dos PCNs trouxeram abordagens acerca do texto, do discurso, de interação e cidadania. Entretanto, apesar de os autores do documento constituírem-se de

⁶ Ao constituir *a língua* como objeto da Lingüística, Saussure operou a exclusão *da fala*, do individual, do subjetivo, de toda exterioridade do âmbito de suas investigações.

profissionais nem um pouco ingênuos ou desconhecedores dos problemas que analisam, (MARCUSCHI; SUASSUNA, 1996, p.9-27), o fato de o estudo normativo ter sido descentralizado, em virtude da relevância de outros aspectos, como o da oralidade, um exemplo entre outros, desvia o foco do ensino da língua para regras de comportamento, assegurando um uso *adequado* da língua, conforme o excerto abaixo:

[...] o que se almeja não é levar os alunos a falar *certo*, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber *adequar* os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações-comunicativas; (...) A questão não é de erro, mas de *adequação* às circunstâncias de uso, de utilização *adequada* da linguagem. (PCNs, Língua Portuguesa, 1998, p.31).

Selecionar procedimentos de leitura *adequados* a diferentes objetivos (leitura extensiva, inspeccional, tópica, de revisão, item a item. (PCNs, 1998, p. 96)

Finalmente, é necessário considerar que os critérios indicados neste documento são *adequados* e úteis para avaliar a aprendizagem de alunos submetidos a práticas educativas (...) (PCNs, 1998, p. 95)

O fato de substituir-se certo/errado por adequado/inadequado não representa vantagem nem mudança, pois, conforme opinião dos autores-analistas do documento, continua sendo a imposição de procedimentos e de modelos externos de natureza formal e semântica.

Nessa linha de pensamento, a par de outras análises sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais e, apesar de não ser nosso foco, achamos oportuno referir que sua aplicação, em sala de aula, foi por nós experimentada com alunas de graduação em Letras, na disciplina de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Como nosso escopo era o conhecimento das diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa e a comprovação de sua exeqüibilidade, assim realizamos o planejamento.

Após a leitura das novas propostas do documento, tão maciçamente divulgado por grupos de coordenadores treinados para sua divulgação e implantação, sentimos, enquanto sujeito-professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado a necessidade de experienciarmos, pelas aulas de regências dos sujeitos-alunos, alguns itens da proposta.

Escolhemos a prática de escuta e leitura de textos de imprensa. A gravação de jornais radiofônicos, de telejornais de diferentes emissoras em diferentes horários, a gravação de entrevistas na tevê demandaram horas a fio na coleta desse material que foi realizada pelos sujeitos-alunos em estágio.

A escola possuía todo o aparato tecnológico necessário para o desenvolvimento da atividade, além da sala com espaço apropriado para a projeção do material televisivo. Disponha-se de dois gravadores de fita cassete para que os jornais falados do rádio pudessem ser ouvidos. Para a execução da atividade participavam da aula duas alunas estagiárias que executariam a regência e eu, regente oficial das aulas de Língua Portuguesa daquela turma de 7ª série da escola pública, que, naquele contexto, circunscrevia-me à posição de sujeito-professor do Estágio Supervisionado.

O envolvimento da turma pelo deslocamento da sala de aula convencional e pela motivação prévia agradava-nos. Utilizamos duas aulas geminadas para que tudo ocorresse a contento. Entretanto, como acontece nas aulas rotineiras, a motivação foi desfazendo-se, as projeções áudio-visuais não mantiveram o interesse da turma. Acreditamos fosse por tratar-se de jornais, um suporte e um espaço de programação bastante rechaçados pelos alunos daquela faixa escolar.

Sintetizando, todo o trabalho dos sujeitos-alunos estagiários, pela antecedência de sua preparação, tornou-se uma atividade em si mesma, com um final frustrante, não pela falta de controle disciplinar dos sujeitos-professores envolvidos, mas porque os objetivos pretendidos não foram alcançados em sua totalidade, embora todos os procedimentos e materiais para a execução da aula de escuta oferecessem condições satisfatórias. A mesma atividade, executada por outros sujeitos-alunos estagiários, em diferentes salas de 7ª séries transcorreram de forma similar.

De retorno às aulas na universidade, a conclusão final da turma que se envolveu com essa experiência de transformar a teoria em prática, trabalhando com o propósito de trazer a oralidade para o mesmo patamar de valorização da escrita, foi a seguinte: levando-se em consideração as condições de produção dos sujeitos-professores reais, compromissados com uma carga horária expressiva em mais de uma instituição, a execução de atividade semelhante torna-se inviável, em virtude dos deslocamentos vários e das exigências na preparação/seleção do material.

O deslocamento dos alunos para o auditório de projeção nem sempre pode ocorrer, pois não há material humano disponível para assessoramento. A coordenadora, cuja tarefa poderia ser essa, esteve deslocada para uma sala de aula qualquer onde ministrava aulas como complemento de carga horária. Para o professor e para a escola não há garantia alguma de que os postulados dos PCNs possam transformar o discurso em prática; por isso, o manual do documento permanece na estante como um documento/monumento perpetuando-se nas propostas teórico-metodológicas do fazer político-pedagógico de uma época.

A proposta da aula de escuta, realizando-se em turmas diferentes e com estagiários diferentes, não respondeu às expectativas dos envolvidos. Mas essas experiências poderão oportunizar reflexões-suporte para outras pesquisas, no mesmo curso de licenciatura em Letras.

2.3.2 Condições de produção

A digressão realizada, no item acima, teve como propósito somar a esta pesquisa, a nossa experiência de trabalho na abordagem de um dos itens propostos pelos PCNs, a utilização da linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas em que

essas situações venham a fazer sentido. Dessa forma, debruçarmo-nos sobre as propostas dos PCNs para as Práticas de Linguagem, no ensino fundamental, ampliou os horizontes reflexivos para esta pesquisa.

Pode-se ler na 1ª parte dos PCNs (1998, p.19-22) no subtítulo “Ensino e natureza da linguagem” uma breve abordagem teórica sobre a interação, a teoria do discurso e as formas dos gêneros textuais.

O contexto imediato marcado pela consonância do documento com as modernas teorias discursivo-interacionais situou nosso olhar sobre o funcionamento das aulas de leitura e interpretação de textos em Língua Portuguesa. Os livros didáticos adotados nas três escolas, em que realizamos as gravações das aulas, também eram portadores de uma linguagem consonante com as teorias referidas. Enfim, documentos consonantes, professores jovens, alguns recém-formados, escola dotada de recursos materiais áudio-visuais básicos, alunos com idade correspondente à série de posse do material didático necessário, haja vista o incentivo do governo na doação do livro didático; logo, as condições de produção, em sentido estrito, para a realização das aulas como as relacionadas acima, não poderiam ser as mais “adequadas”.

Buscamos na coleta de dados, através das gravações que, pessoalmente, realizamos, observar o processo de produção de sentidos, uma vez que o problematizamos a partir da hipótese de que o fato de o sujeito-aluno não se configurar como um leitor dos textos lidos na escola, na produção de sentidos esperada, não constitui condição suficiente para se afirmar que ele não seja um leitor proficiente.

As condições de produção mediatas ao processo de produção de sentidos, representadas pelo contexto sócio-histórico, ideológico permitiram que as situações interativo-enunciativas da sala de aula constituíssem os sujeitos que, ao falarem, eram falados.

Ocorre-nos, neste tópico do capítulo, que, também nós, sujeitos-pesquisadores, analisando “os outros” realizávamos, sem intenção consciente, a análise do acontecimento do processo de produção de sentidos nas aulas que regemos. Guiamo-nos, nessa pesquisa, movidas por uma série de imagens, que criamos, produto da ilusão subjetiva que nos constitui a todos. Aguardamos, por isso, na gravação de cada aula, de cada escola, de cada sujeito-professor, uma movimentação de sentidos imaginária, como efeito da antecipação que se caracteriza nos sujeitos.

Deste modo, durante a coleta de dados para a pesquisa, nos surpreendemos em uma metapesquisa, investigando o conjunto de expectativas particulares, acerca da produção de sentidos sobre as aulas que gravávamos. Era *o mesmo* em *um outro* processo em funcionamento, porquanto, como sujeitos de linguagem, constitutivamente atravessados pelo inconsciente, não temos acesso às condições de produção de nosso próprio discurso.

Portanto, observação, gravação, exibição, transcrição, releituras e o amadurecimento teórico requerido pela pesquisa se deram, pela “relação existente, entre o já-dito e o dito num dado momento, sob determinadas condições, isto é, entre o interdiscurso e o intradiscurso, na constituição do sentido e a sua formulação”, (ORLANDI, 2000, p.32-33).

O fato de o *corpus* selecionado constituir-se dos dizeres dos SP e dos SA significa que as condições de produção se estenderão às análises, uma vez que os sujeitos e a situação, de alguma forma, as determinam.

Não desejando antecipar, neste capítulo, reflexões conclusivas acerca da proposta do documento para o ensino da leitura e a execução das aulas propriamente ditas, optamos por atravessar o desvão natural entre a proposta e a ação, entre a teoria e a prática para atingir uma outra margem em que o fio do discurso se dobra sobre fios anteriores. Por isso, o capítulo III - Das Análises apresentar-nos-á a estrutura e o acontecimento da linguagem nas margens indivisas entre o poder e o saber.

CAPÍTULO III

3. DAS ANÁLISES

Hipotetizamos para essa pesquisa que não constitui condição suficiente o fato de os sujeitos-alunos produzirem sentidos desviantes para as leituras de sala de aula, distantes do rol de expectativas aguardadas pelos sujeitos-professores e/ou das propostas do livro didático para se afirmar que os sujeitos-alunos não sejam leitores proficientes. Para tanto, pela observação/gravação das práticas de leitura circulantes nas salas de aula do 4º ciclo do ensino fundamental, correspondente à 7ª e 8ª séries, traçamos como objetivo para esta pesquisa, analisar os dizeres dos sujeitos-professores e dos sujeitos-alunos durante as aulas de leitura/produção de textos.

Sentimos, após a realização dessa tarefa, a necessidade de adotar outro procedimento de análise para melhor compulsar os dados obtidos na gravação das aulas; por isso, formulamos um questionário que foi respondido pelos sujeitos-professores aos quais

tivemos acesso. O dizer dos sujeitos-professores, nesse tipo de suporte, entremostrando as representações imaginárias que atravessam o dizer, oportunizaram as reflexões que passamos a apresentar nos itens abaixo.

Trazemos, a seguir, a análise dos dizeres dos sujeitos-professores, contidos em um questionário (ANEXO 1, p.137) elaborado por nós. A adoção desse procedimento de coleta de dados objetivava relacionar aos eventos de leitura, já analisados, as concepções de leitura dos SP e suas representações acerca do processo de produção de sentidos. Dessa forma, tais questionários foram estendidos a um número maior de SP em apenas uma das escolas em que nos foi possível fazê-lo, dada a resistência dos demais. Pensamos que seus dizeres pudessem revelar as circunscrições teóricas e o imaginário que recorta o trabalho com a leitura no ensino de língua portuguesa.

3.1 Dos Questionários com os Sujeitos-Professores

Iniciaremos a análise dos dizeres dos SP coletados em resposta a um questionário preparado por nós, com o propósito de traçar-lhes um perfil possível, a partir das concepções teórico-metodológicas que permeiam seu trabalho. Esperamos, entre algumas questões, mais direcionadas que outras, encontrar através da materialidade lingüística das respostas os efeitos de sentido que nos levarão a refutar ou confirmar a hipótese de que o fato de o sujeito-aluno não se configurar como um leitor dos textos lidos na escola na produção de sentidos esperada, não constitui condição suficiente para se afirmar que ele não seja um leitor proficiente. Nesse sentido, restringiremos a presente análise somente às questões/respostas que melhor atenderem à especificidade dessa pesquisa.

Vejam os que entremostam os fios do dizer desses SP pesquisados, quanto à questão relativa à concepção de leitura norteadora do trabalho de cada um deles.

Excerto 1

SP1: A necessidade e a importância para a vida profissional e social de cada aluno.

SP2: Leitura informativa até do cotidiano, vários tipos de leitura, jornal. Charge, história em quadrinhos e o livro didático como apoio.

SP3: A leitura é a base de todo trabalho escolar. É através dela que todas as áreas do conhecimento se desenvolvem. Com ela temos um leque de opções para, criativamente, repassar todo conhecimento.

SP4: A importância de formar um aluno leitor, investigando o gosto dos mesmos em diferentes tipos de contexto condizentes com os conteúdos trabalhados.

SP5: De acordo com a necessidade sócio-econômica dos alunos, trabalhando a realidade.

SP6: Leitura como veículo para estudar gramática.

Na singularidade dos dizeres acima, evidencia-se a dispersão dos sujeitos e dos sentidos, não somente acerca da concepção de leitura dos SP da pesquisa, mas também no que respeita à educação de modo geral. Na dispersão dos sentidos para a questão em foco, acreditamos haver uma regularidade, qual seja, a de conceber a leitura como uma ferramenta para multi-usos. A leitura, segundo a concepção do SP1, realiza um trabalho prospectivo, uma vez que sua importância não se circunscreve ao presente da sala de aula, é para o futuro que se lê. Percebemos um atravessamento sócio-ideológico da sociedade capitalista segundo “a qual a concessão do direito ao saber visa manter sua força de trabalho em bom estado de funcionamento.”(ORLANDI, 2003, p. 212)

Nesta perspectiva, pensamos que se a leitura está assinalada para preparar/reproduzir na sociedade de classes a sua força de trabalho, consciente ou inconscientemente, o processo de apropriação da leitura encaminhará para uma produção de sentidos firmada na reprodução prevista para eles. Somado a isso, relacionamos o fato de o sujeito-professor de

uma das aulas de leitura analisadas indagar dos sujeitos-alunos “Quem mais pôs diferente?”⁷ e em sendo apresentadas as respostas, todas houveram de (re)ajustar-se às melhores respostas que a autoridade do sujeito-professor/livro didático escrevia no quadro-negro.

Acreditamos que a afirmação de Orlandi (2003, p. 212) ilustra a realidade no gesto singular do sujeito-professor: “é o modo que a classe dominante⁸ tem de não deixar as classes populares colocarem suas marcas nos ‘produtos culturais’, dando-lhe o produto e a receita de como consumi-lo.”

Chamamos a atenção, neste item dos questionários, sobre os dizeres SP2, SP3, SP4, acima arrolados, por reproduzirem parte do inventário de objetivos para o ensino da leitura, constante no currículo das escolas de ensino fundamental; por isso, por representarem a voz do discurso oficial e por não ser o foco de nossa atenção, optamos por não submetê-los à análise, visto serem proposições recorrentes ao ensino da leitura.

Na mesma linha de reflexão, observemos o dizer do SP5 quanto à sua concepção de leitura: “De acordo com a necessidade sócio-econômica dos alunos, trabalhando a realidade.” Para nós, o SP5 ao enunciar, fá-lo de forma lacônica, sugerindo-nos interpretações várias oriundas de interdiscursos sócio-institucionais, segundo os quais, a classe social determina o nível de abordagem a se fazer com a leitura. O dizer do SP5 retoma referenciais acerca de determinações que envolvem a linguagem, a sociedade e a escola, conforme os relacionados por Soares (1996), Bourdieu & Passeron (1975, 1982, 1983), Bernstein (1958-1973), regularmente discutidas nas disciplinas dos cursos de graduação em Letras.

Assim, compreendendo a concepção de leitura do SP5, podemos perceber uma dissimetria entre o dizer e o fazer, instaurando uma contradição, pois, se as aulas de leitura

⁷ Este dizer será aprofundado no Cap. III Das Análises.

⁸ Trazemos de Orlandi (2003, p.215) as considerações acerca de classe dominante, em relação ao problema da escola e ao conhecimento “legítimo”, como sendo a classe que não precisa de tal conhecimento para se legitimar; a classe-média como a que precisa do conhecimento legítimo para se reproduzir (ou ascender) e a classe popular como a que está excluída, que já sabe que não lhe adianta essa forma de conhecimento.

têm no livro didático seu suporte e seu acontecimento, que procedimentos de leitura, e que textos se ajustariam às condições sócio-econômicas dos alunos, trabalhando a realidade? É-nos possível perceber no interior da concepção de leitura do SP5, a presença do *real* como “o ponto que não pode ser tomado, pois é um ponto de falta irremediável”, (TEIXEIRA, 2000, p.201), é o impossível de se dizer/fazer no trabalho com a leitura, ao se tomar como ponto de partida “as condições sócio-econômicas dos alunos e a realidade.” Perguntamo-nos pelas garantias de um trabalho com a leitura, dentro desses moldes, sabendo-se a sala de aula marcada por todas as heterogeneidades humanas.

Na seqüência da análise, trazendo o dizer do SP6, apoiamo-nos nas palavras de Orlandi (1993, p.55), sobre o processo de significação: “o sentido é sempre produzido de um lugar, a partir de uma posição do sujeito – ao dizer, ele estará, necessariamente, não dizendo ‘outros’ sentidos”. Nessa perspectiva, à concepção de leitura que norteia o trabalho do SP6, assim expressa: “Leitura como veículo para estudar gramática.”, produz, no fluxo do enunciado, o efeito de que, embora não seja o seu modo de compreender a leitura, é bem assim que se dá o seu funcionamento na escola.

A brevidade do enunciado intenta ocultar os outros sentidos ainda a se dizer, oriundos de concepções outras que legitimam a importância da leitura e que o SP6 não ignora, dada a sua recente formação acadêmica. O sentido estrito de seu dizer – assim nos parece – pelo *resto* que foi silenciado, evidenciou a tensão constante entre o real constitutivo do trabalho com a leitura e a realidade do que é feito com ela no espaço da escola.

De retorno à finalidade do questionário, pensamos, entre algumas questões mais direcionadas que outras, encontrar através da materialidade lingüística das respostas os efeitos de sentido que nos levarão a refutar ou confirmar a hipótese de que o fato de o sujeito-aluno não se configurar como um leitor dos textos lidos na escola na produção de sentidos esperada, não constitui condição suficiente para se afirmar que ele não seja um leitor

proficiente. Nesse sentido, estamos procurando nos ater, nesta análise, às questões/respostas que melhor atendam aos recortes dessa pesquisa.

No prosseguimento desta análise, selecionamos a seguinte questão: “Pra você, um aluno-leitor é aquele que...”. Acompanhem, pois, os dizeres em sua enunciação:

Excerto 2

SP1: Lê tudo o que encontra e lê porque gosta e sente prazer.

SP2: Sente prazer em ler, lê todo tipo de leitura com naturalidade sem esperar recompensa.

SP3: Tem as melhores respostas para as perguntas, tem melhor raciocínio, tem mais criatividade, além de ser um aluno mais concentrado e consciente.

SP4: O aluno-leitor é aquele que sabe argumentar através de um repertório básico, sem medo de errar, buscando sempre diferentes formas de leitura.

SP5: Lê com prazer os variados tipos de textos.

SP6: Pra mim, um aluno-leitor é aquele que tem interesse e curiosidade nas diversas leituras existentes e também aquele que questiona o que lê.

No repertório de respostas, observamos as formações imaginárias dos SP acerca dos sujeitos-leitores. Admitindo a incompletude na linguagem, partimos do princípio de que os SP da pesquisa, ao responderem, estiveram definindo o sujeito-leitor maduro, porquanto a recorrência de alguns itens lexicais oportuniza-nos algumas reflexões.

Vejam: Sujeito-leitor é o que lê porque “gosta e sente prazer”. Sujeito leitor é o que lê “tudo” que encontra, lê *todo* tipo de leitura. Tem curiosidade nas *diversas* leituras existentes. Lê os *variados* tipos de textos. Os enunciados-resposta projetam-se na direção de um sujeito-leitor modelo, idealizado pelo imaginário dos sujeitos-professores, uma vez que o uso de itens lexicais indefinidos: “tudo, todo, diversas, variados” generaliza o perfil do sujeito-leitor ideal, pois “lê tudo o que encontra”. Parece-nos que não é dos alunos-leitores empíricos, nem de quaisquer outros sujeitos-leitores empíricos de que falamos, pois o

amadurecimento do leitor conduz a uma maior seleção daquilo que deseja ler, enquanto fruição, prazer.

Esses dizeres entremostam que no espaço escolar esse modelo de leitor é idealizado. Entretanto, os sintagmas: “com naturalidade,/ sem esperar recompensa” recobram da memória e da história da leitura para a/na escola que ler vale nota, que há sempre uma postura a se definir diante de uma leitura e uma consagração aos que lêem em quantidade. Há um ideal de leitura e leitores que ultrapassa a escola, alojado nas famílias, nas religiões, nas prisões e em todos os mercados.

Decorrendo dessa abordagem, refletimos que na escola não se encontram esses alunos-leitores idealizados, uma vez que para a escola, nas atividades de leitura importa o produto culminado em uma forma qualquer de avaliação. E a escola, reproduzindo nesta, como em outra(s) atividade(s), “a ideologia da atividade produtiva” (GERALDI, 1997, p.97), exclui o prazer, o gosto e qualquer atividade não-rendosa.

Prosseguindo nesta linha de raciocínio, o aluno-leitor, no dizer do SP3, é o que “Tem as melhores respostas para as perguntas, tem melhor raciocínio, tem mais criatividade, além de ser um aluno mais concentrado e consciente.”

Esta definição do SP3 reúne uma parcela de teorias que nos serviram de contraponto com os fundamentos teóricos da Análise do Discurso. Genericamente, esse aluno-leitor é o modelo de sujeito *cartesiano*⁹, aquele, cuja razão e consciência possibilitam a superação de toda contingência humana. Esse aluno-leitor, possuidor de um alto grau de desenvolvimento da inteligência intrapessoal, conforme estudos sobre as inteligências múltiplas realizados por Howard Gardner e outros pesquisadores, poderá, *talvez*, ser identificado no espaço da escola, como promessa, uma vez que sua posição sujeito-aluno é circunstanciada por um sistema de referências que busca a homogeneização e a reprodução.

⁹ Segundo a filosofia moderna é o sujeito autônomo, livre, centrado e transparentemente autoconsciente; posição oposta a essa é o sujeito lacaniano, fragmentado, dividido, descentrado, cindido, de uma totalidade apenas imaginária, que transita entre a incompletude e o desejo de ser completo.

Finalizando a questão acerca do aluno-leitor, temos o dizer do SP6: “Pra mim, um aluno-leitor é aquele que tem interesse e curiosidade nas diversas leituras existentes e também aquele que questiona o que lê.” Este aluno-leitor é uma matéria-prima localizável nas salas de aula, pois os registros das gravações assim o comprovaram. Este aluno-leitor são todos os sujeitos-alunos que, participando das aulas de leitura, buscaram a produção de sentidos para os textos que estavam para ser lidos para a aula do sujeito-professor.

No percurso dessa análise, selecionamos a questão de nº8 em que perguntamos aos SP: “Quando ou como é que você considera que o seu aluno interpretou o que leu?”

Vejamos o que responderam esses SP:

Excerto 3

SP1: Quando participa e interage com o tema.

SP2: Quando consegue conversar e debater de forma clara e precisa.

SP3: Quando ele comenta aquela leitura com entusiasmo e demonstra que gostou, ou não, do que leu, dando palpites sobre a história.

SP4: Quando o aluno for capaz de expor pela escrita e oralmente em diferentes dimensões tudo o que lê.

SP5: Quando ele é capaz de transmitir e interagir com as leituras propostas, fazendo suas conclusões.

SP6: Quando ele é capaz de conversar sobre o que leu com segurança.

Diante das respostas dos SP ao enunciado/pergunta, retornamos a problematização inicial, que motivou esta pesquisa, a fim de as relacionarmos à questão da suposta transparência da linguagem. Ao formularmos o enunciado-pergunta, pensamos haver explicitado que o trabalho visava à compreensão do processo de produção de sentidos em aulas de leitura e interpretação de textos. Os enunciados-respostas, conforme interpretação dos SP, pareceram-nos convergir para a leitura de livros de literatura. Essa digressão testemunha a heterogeneidade em nosso próprio dizer, que “aguardávamos um sentido que

não veio para ficar igual a ele mesmo, dado o equívoco inerente ao sentido que se produz.” (TEIXEIRA, 2000, p.201).

Isto posto, observamos o imaginário emergindo dos dizeres dos SP: um aluno-leitor idealizado, cartesiano, conforme lemos nos excertos:

[...]debater de forma “clara e precisa.” // Quando o aluno for capaz de expor pela escrita e oralmente “em diferentes dimensões tudo o que lê.” // [...]capaz de transmitir e interagir com as leituras propostas, “fazendo suas conclusões.” // [...] capaz de conversar sobre o que leu “com segurança.”

As concepções dos SP da pesquisa, com base nas gravações das aulas de leitura e interpretação de textos em salas de 7ª e 8ª séries de três escolas públicas, operam num espaço de contradição entre o dizer e o fazer desses SP. Melhor dizendo: o que vimos afirmando, no interior dessa pesquisa, que o sujeito-aluno é, constitutivamente, posto no lugar do não-saber, devemos, por isso, entender que “clareza, precisão, fazer suas conclusões, conversar com segurança, expor pela escrita e oralmente em diferentes dimensões tudo o que lê” são expectativas que emergem das manifestações dos dizeres, como, por exemplo, dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Dessa forma, os efeitos de sentido a que esses dizeres nos remetem convocam-nos a pensar em como esses PCNs são lidos, interpretados e operacionalizados. Dito de outro modo: procurando compulsar os dizeres dos SP e as propostas dos Parâmetros, encontramos como um dos objetivos para a leitura no ensino fundamental: “compreenda a leitura em suas diferentes dimensões – o dever de ler, a necessidade de ler e o prazer de ler;” (PCNs, 1998, p.51). Assim, a “paráfrase” realizada pelo SP: “expor pela escrita e oralmente em diferentes dimensões tudo o que lê” convida-nos, mais uma vez, a retomada reflexiva sobre a leitura na formação de sujeitos-professores que, embora não constitua o foco dessa pesquisa, não deixa

de insurgir-se como uma eterna volta ao fio do dizer, como uma implicatura que margeia a questão da leitura, dos sujeitos e dos sentidos.

Assim, ao completarmos a análise desse excerto 3, percebemos que os sujeitos sob a perspectiva que estamos assumindo, dada a relação com o inconsciente, são constitutivamente clivados, de forma que seus dizeres refletem a fragmentação de sua identidade, em função dos atravessamentos de outros dizeres, pela(s) voz(es) de discurso(s) outro(s), institucionalizados ou não, que nele/por ele dizem. Os SP dessa pesquisa, como todos os outros sujeitos, aparentam a ilusão de que seu dizer evidencia o conhecimento que eles têm da realidade (esquecimento nº 2), (PÊCHEUX, 1975), esquecimento que produz a impressão de que aquilo que se diz só pode ser da forma como é enunciado, uma vez que para esses sujeitos, a linguagem é transparente.

Entretanto, sendo esse um efeito de seu desejo de completude, de inteireza, a flagrar-se na linguagem, é, pois, impossível ao sujeito demarcar no fio do dizer, o que, de fato, lhe pertence e o que pertence ao dizer dos vários outros que nele dizem.

Na seqüência, após a constatação, que não se pretende a única possível, de que o SA, enquanto sujeito-leitor é tomado pela racionalidade e pela plena consciência de si, passamos à análise da questão de nº 9 que julgamos pertinente às investigações acerca do sentido e dos sujeitos.

Pergunta: “Pra você, o que representa (olhando para o seu aluno) que ele tem proficiência para ler?”

Analisemos os dizeres das respostas dos SP:

Excerto 4

SP1: Quando ele entende (interpreta) o que lê.

SP2: Interpretando, debatendo, explicando e fazendo paralelos entre temas já lidos com clareza e desenvoltura.

SP3: O aluno que tem gosto pela leitura, na maioria das vezes, tem pais que lêem com frequência. O aluno que lê um texto em sala de aula e tem prazer em interpretá-lo, é um aluno que gosta de ler e sabe fazê-lo.

SP4: A sua concentração, interesse e comportamento durante a leitura.

SP5: Quando ele é capaz de interpretar, fazer paralelos, debater os assuntos propostos com clareza e domínio.

SP6: O interesse pela leitura.

As respostas à pergunta sobre a forma como compreendem a proficiência na leitura mostram coerência junto às respostas dos excertos anteriores. E, assim sendo, reiteram o fato de que “gosto // prazer // interesse // concentração // ter prazer em interpretar, gostar de ler é saber fazê-lo.” A reflexão que fazemos acerca dessas respostas vão ao encontro do que Britto (2003, p.145) assinala sobre o conceito de leitor. Tal conceito “é sustentado por impressões vagas, conceituações imprecisas, tácitas, que, por sua vez, se constituem a partir de representações de leitura historicamente constituídas.” O conceito de leitor e de leitura apresentados pelos SP da pesquisa definem “um estereótipo de um modo de ser burguês”, uma vez que gosto, prazer, interesse, concentração concorrem para saber fazê-lo.

A relação do saber ler/proficiência à fruição e ao enlevo são formações imaginárias de representações dos SP acerca da leitura e dos leitores, fato esse que nos convoca a pensar no aspecto dialético que envolve a questão, qual seja: sem fruição, sem prazer, sem gosto, não seria possível realizar leituras; por isso, com base nessa configuração de leitura e de leitores, é possível admitirmos que na escola esse sujeito-leitor ideal não se configure, haja vista todos os pontos de impossível na forma de realização pedagógica do acontecimento do ler.

Nessa perspectiva, as concepções sobre o ensino de língua(gem) que “trabalham na transferência de conteúdos admitidos como verdadeiros, legítimos e necessários à formação do aluno” (BRITTO, 2003, p.154) e o tratamento dado aos textos em sala de aula,

contribuem para que esse caráter lúdico da leitura não ecloda ou mesmo interrompa-se, conforme o vimos pelas análises e pelo dizer restrito de um SP: “a leitura como veículo para ensinar gramática.”

Remetemo-nos, na seqüência, ao dizer do SP3: O aluno que tem gosto pela leitura, na maioria das vezes, tem pais que lêem com freqüência. O aluno que lê um texto em sala de aula e tem prazer em interpretá-lo, é um aluno que gosta de ler e sabe fazê-lo, para observarmos que o conceito de proficiência é relacionado ao hábito de leitura dos pais; portanto, o fato de o sujeito-aluno ter prazer e gostar de ler vincula-se ao estímulo da convivência familiar. Entretanto, confirmarmos a pertinência dessa afirmação do SP corresponde a admitirmos que, de fato, essas condições podem, ou não, oferecer garantias para a formação de sujeitos-leitores, uma vez que, para boa parte da clientela da escola pública e de suas famílias, a relação que se trava com os textos restringe-se ao limite instrucional, do senso comum, buscando a solução de problemas cotidianos.

Dessa forma, como estamos procurando analisar a produção de sentidos que o sujeito-aluno realiza em sala de aula, será pouco provável, a partir da realidade percebida, que o saber ler/interpretar aconteça como decorrência do gostar e do ter prazer. Acreditamos, por nossa vez, que a fruição e o deleite, como estados subjetivos, por isso, imprevisíveis, não se darão no momento demarcado para aula de leitura.

Alcançamos, por fim, à questão de nº 11 que finalizou o questionário ao SP: “Como você lida com as respostas dos alunos que escapam do campo de possibilidades que você ou o livro didático estabeleceram como corretas.” Atentemos, então, para as respostas:

Excerto 5

SP1: Percebo as dificuldades e tento ajudá-los.

SP2: Procuo saber por que e como ele chegou àquela conclusão, pois cada autor segue uma linha de trabalho e procuro ajudá-lo.

SP3: Tento valorizar pelo menos alguma coisa e perguntar a ele o que quis dizer com aquela resposta. Muitas vezes, o aluno não consegue expressar aquilo que pensou ou entendeu. Acredito que o aluno nunca deve ser criticado.

SP4: De acordo com o nível, interesse e gosto pela leitura, procuro avaliar o aluno da maneira mais correta possível, reconhecendo e levantando situações a serem experienciadas pelos alunos.

SP5: Procuo saber como e qual o motivo que levou o aluno a uma conclusão esperada, como já foi escrito acima, tal interpretação dependerá da realidade de cada um.

SP6: Antes de ignorar tais respostas, procuro fazer uma relação delas com a realidade de vida do meu aluno e, mesmo sendo contraditórias, aceito-as. Não me sinto no direito de impor ao meu aluno uma resposta que o livro didático ou eu mesma julgamos ser corretas.

Começaremos pela resposta do SP2 pelo fato de ir ao encontro da concepção de linguagem que vimos discutindo no percurso desse trabalho, isto é, existem as melhores respostas que foram dadas pelo livro didático, porque as que não se aproximam da linha de trabalho do autor poderão estar equivocadas. O dizer do SP2 “procuro ajudá-lo”, pela incompletude do enunciado, ou pelo implícito que escapa, convoca-nos a fazê-lo: ajudá-lo “talvez” a entender a resposta “certa” do autor, recortando, por essa forma, a polissemia do texto.

Na seqüência, o enunciado-resposta do SP3 revela a sensibilidade deste, diante da tensão constante que o jogo da sala de aula instaura. Porém, chama-nos a atenção o seu dizer final: “Acredito que o aluno nunca deve ser criticado.” Entendemos que o “*nunca deve ser criticado*” surge como valor de verdade diante do que, rotineiramente, ocorre aos sujeitos-alunos que realizam interpretações outras: “serem criticados”, porque interpretar de forma diferente representa deslocamento, subversão. Parece-nos também fazer parte do imaginário do SP3 que a escola não pode/deve ser o lugar do confronto de todas as realidades, inclusive na produção de sentidos, não obstante o seja. O caráter polêmico dos discursos deve/tem de ser esvaziado pelos SP, uma vez que provoca a indisciplina, perturbando a ordem na sala.

Quanto às implicações para os SA, somos instados a refletir sobre uma constante que surge como um efeito ideológico no funcionamento das relações de poder entre os SP e os SA. Retomando o dizer “o aluno nunca deve ser criticado”, ponderamos: uma vez que ele está sempre situado na posição do não-saber, na posição de tutelado, convém, como “é próprio ao discurso autoritário fixar o ouvinte na posição de ouvinte e o locutor na posição de locutor”, (ORLANDI, 2003, p.33), subtrair ao aluno o fato de, sabendo-se social, cientificar-se da contradição que o constitui. Não criticá-lo pode significar aplicar-lhe um paternalismo mais doce – reverso da mesma moeda autoritária.

Situamo-nos junto ao enunciado-resposta do SP4: “De acordo com o nível, interesse e gosto pela leitura, procuro avaliar o aluno da maneira mais correta possível, reconhecendo e levantando situações a serem experienciadas pelos alunos” Sem que possa parecer de nossa parte um juízo de valor em si mesmo, o que não constitui o interesse dessa pesquisa, o dizer acima permite entrevermos uma relação entre o gosto e o interesse demonstrados pelo SA e a preocupação do SP em avaliá-lo da maneira mais correta possível.

Tal informação remete-nos ao que afirma Pêcheux (1969) sobre o mecanismo das regras de projeção, de quaisquer formações sociais, envolvendo as relações entre as situações concretas e as suas representações no dizer, e que definem os lugares construídos para o locutor e para o destinatário. E com base nesse postulado teórico, entendemos que o SP atribui-se um lugar que o autoriza a fazer ajustes, retoques aos desvios, às falhas de “interpretação”, ou a uma possível polissemia que lhe cumpre (des)legitimar da forma mais correta possível. Decorre, ainda, desse dizer outra evidência do efeito ideológico das concepções normativo-positivistas de que há uma maneira “mais correta” de se fazer isso ou aquilo, bastante presente no imaginário dos SP e nas instituições tradicionais de ensino.

O enunciado-resposta do SP5, conforme pudemos observar no excerto 5, ofereceu-nos algumas dificuldades de análise por entendermos que este SP equivocou-se na

leitura que fez do mesmo – fato bastante comum aos leitores; logo, sua resposta assim confirma o fato de sua compreensão equivocada. Tal ocorrência não deixa de ser interessante, uma vez que importa à análise dos processos discursivos inquirir por que o SP5 leu o que leu da forma como leu? Entretanto, por não constituírem o nosso escopo, abstermos de analisá-la, retomando os dizeres dos outros SP.

Prosseguimos, dessa maneira, analisando o enunciado-resposta que o SP6 produziu: “Antes de ignorar tais respostas, procuro fazer uma relação delas com a realidade de vida do meu aluno e, mesmo sendo contraditórias, aceito-as. Não me sinto no direito de impor ao meu aluno uma resposta que o livro didático ou eu mesma julgamos ser corretas.”

Cumpre-nos lembrar que esse SP6 é o mesmo que ante a pergunta: “Qual a concepção de leitura que norteia seu trabalho em sala de aula?” respondeu: “Leitura como veículo para estudar gramática.” Acreditamos, por isso, que a margem extrema dessa nossa travessia pelo rio da leitura culmina com um recorte significativo para nós que, problematizando a questão da produção de sentidos, intentamos compreender sempre melhor o funcionamento discursivo.

Trazemos o dizer do SP6, acrescentando que ele nos permite perceber as imagens produzidas na constituição das relações de poder entre interlocutores, produzindo sentidos para/pelo sujeito. O que queremos pensar, não obstante *o real* que atravessa o dizer, antepondo-nos o impossível de dizer, é que, o SP6, em admitindo o seu trabalho com o texto dentro do estreito limite de ensinar gramática, ao ser questionado sobre seu posicionamento diante dos sentidos outros não aguardados, mas produzidos pelos SA, evoca do registro do imaginário, na forma de enunciado, a situação descrita por Pêcheux (1969): “Quem sou eu para lhe falar assim?” como sendo a imagem que ele SP6 faz de seu próprio lugar em relação a si mesmo. Para nós, há um efeito de sentido bastante lógico, apesar de sua não-intencionalidade, segundo acreditamos. Explicando-nos melhor: uma vez que o trabalho com

o texto não escapa dos limites impositivos do ensino de gramática, conforme aponta o SP, este “não se sente no direito de impor a seu aluno uma resposta que o livro didático ou ele próprio julgam ser corretas.”

Pensamos nas implicações desse modo de funcionamento discursivo para a função sujeito-professor. O processo de produção de sentidos, no modo como o apreendemos, parece estar sobredeterminado pelas condições de produção do funcionamento escolar e dos sujeitos. Estas análises entremostam, a nosso ver, o modo de funcionamento dos sentidos e dos sujeitos no espaço, institucionalmente constituído, para reprodução, controle e poder.

Imaginariamente, insinua-se uma linha (in)divisória entre o saber fazer e o poder fazer dos sujeitos-professores de língua(gem), todavia, se o SP tem isso como uma política de ação, acreditamos que ele possa reverter esse quadro no que se refere às suas aulas.

Quanto ao acontecimento de leitura na escola há que se pensar sempre na forma como o processo de produção de sentidos toca o real, nas relações dos enunciados com o acontecimento, nos pontos de impossível da língua, nas contradições que se operam na/pela história.

3.2 Das Aulas

3.2.1 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP.1

Para a análise desses dizeres, começamos por observar os enunciados do SP.1 em situação de leitura, compreensão/interpretação de um texto intitulado: O Homem e as Viagens de Carlos Drummond de Andrade. O momento, após a leitura, abriu-se para o estudo do

vocabulário. O SP.1 orienta os alunos pelo enunciado do exercício nº 1 que sugere que se procurem as palavras desconhecidas dentro do texto. Interessavam, portanto, os sentidos dos itens lexicais.

Durante o exercício com o léxico, os sujeitos-alunos passaram a questionar o sujeito-professor sobre o significado das palavras desconhecidas, confirmando-se, com esse gesto, a intercorrência das representações do imaginário, acerca da onisciência do saber do sujeito-professor de língua portuguesa, que conhece todos os sentidos alojados em cada item lexical, pois, conforme observamos, a crença na imanência dos sentidos subsiste.

Itens lexicais em profusão circulavam pela sala e o sujeito-professor num jogo de bate-rebate com os sujeitos-alunos, à procura dos significados na literalidade possível, era quem realizava sempre a última jogada. Observemos, porém, o excerto 6, foco de nossa análise:

Excerto 6

SA.1 - Professora, o que é dangero-sí-si-ssi-ma?

SP.1 - Ah, tá, ó:: Meninos, ó:: essa palavra INVENTADA, meninos, ó:: presta atenção aqui, isso aqui é IMPORTANTE: essa palavra DAN – GE – RO – SÍS – SI – MA é uma palavra que o autor, no caso, CARLOS DRUMMOND, e ele tem todo direito, menos nós, ele inventou essa palavra; que quer dizer DANGER em inglês?

SA.2 – Perigosíssima...

SA.1, 2, 3, 4, 5 – Explosão!! Perigo!!

SP.1 – PE:: RI:: GO:: Perigo, não é?

SA.1 – Perigosíssima...

SP.1 – Isso aqui em inglês e o final da palavra, sufixo em português, Ele inventou... não inventou? Nós não podemos não!!!

Nessa interlocução, as representações imaginárias do sujeito-professor materializam-se criando realidade, produzindo efeitos de sentido, fazendo emergir do intradiscurso os seus equívocos acerca do pertencimento do saber e do poder sobre a língua.

Retornando aos dizeres “...Carlos Drummond, ele tem todo direito, menos nós...” “...Ele inventou...não inventou? Nós não podemos.”, percebe-se que essa interdição emerge da referencialidade polifônica do sujeito-professor, uma vez que atualizam um já-dito inscrito na história dos que lidam com o ensino-aprendizagem de língua materna. Tais dizeres, mesmo sob condições de produção outras, fazem emergir ressonâncias de outros dizeres históricos de que a língua não pertence ao falante, portanto, por extensão nem ao sujeito-aluno e tampouco ao sujeito-professor; mas aos poetas, aos escritores, aos gramáticos, aos lingüistas. O aluno não pode, porque é posto no lugar de não-saber a língua. Para inventar “na língua” é preciso uma intenção estética que, segundo a gramática, somente aparece no escritor-poeta (AGUSTINI, 2004, p.66).

Parafraseando Foucault (2002, p. 26), pelos efeitos de sentido, gerados pelo dizer do sujeito-professor, pode-se interpretar que apenas alguns desfrutam do direito, têm o poder para “impor” à estrutura da língua uma direção, dobrá-la a uma nova vontade, fazê-la entrar em um outro jogo e submetê-la a novas regras.

Como decorrência desse deslocamento interpretativo, que ora fazemos, poder-se-ia remontar ao “realismo platônico” para cuja concepção a realidade é sempre fixa e a palavra algo fortuito, acessório, suscetível de erro. O dizer do sujeito-professor entremostra uma concepção de língua como estrutura estável e uma visão de ensino como sistema disciplinar, sobre os quais se exerce o controle, enfim o poder. Mínima alteração do ritual conduz ao erro; por isso, importa fechar os intervalos, negar, coibir.

Retomamos os dizeres “ele tem todo direito” e “ele inventou...não inventou?” para discutir os efeitos de sentido e as contradições com os dizeres da própria gramática que a conjunção dos itens lexicais “direito” e “inventou” pode produzir. Pelos efeitos de sentido decorrentes desse jogo lexical caberiam interpretações várias, entretanto a que ora elegemos apresentaria o seguinte viés: o poeta, tomado como um sujeito jurídico, sujeito-de-direito,

possuidor de vontade e responsável por ela, tem todo direito, possivelmente em virtude das relações com o universo capitalista que legitima seu saber/poder, já que se apresenta como fruto de uma estrutura social bem determinada, conforme Orlandi (2002, p.51).

Em contrapartida, o item lexical “inventou”, ao mesmo tempo em que aparece como ressonância interdiscursiva de que o poeta o faz dada a sua intenção estético-expressiva, desarticula o que em uma estrutura social bem determinada está instituído, se tomarmos “inventar” como ação emancipatória dentro de um sistema canônico de língua. O próprio estatuto que sustenta uma visão sistêmica de língua, a partir do dizer do professor, expõe a impossibilidade de enclausuramento do que pretende estabelecer como verdadeiro, pois a possibilidade de “inventar palavras”, concedida ao poeta e interdita aos falantes comuns, provoca rupturas dentro do próprio sistema da língua.

Nas atribuições de direito e liberdade de uso da língua, sustentadas pelo sujeito-professor, transparecem o seu assujeitamento, como efeito ideológico de sua relação com a língua e a história, a uma memória institucionalizada de que a língua não é de quem a deseja “dominar”, mas dos que podem exercer poder sobre ela. Ainda assim, observa-se a contradição do dizer desse sujeito-professor, pois ele ocupa o lugar de saber a língua para transmiti-la, mas não para “criar” com ela. Percebe-se nos “implícitos”, constantemente recuperados, de um inconsciente coletivo institucionalizado que é ao escritor-poeta, ao bom jornalista, ao jornalista-cronista que a intenção estético-expressiva (artística) recai (AGUSTINI, 2004), porquanto já se deslocaram do âmbito da submissão à língua.

Ao declarar “nós não podemos”, o dizer do sujeito-professor assume um caráter performativo, pois traz conseqüências ético-filosófico-políticas bastante sérias tanto para o seu fazer, quanto para a (des)identificação do sujeito-aluno com a aprendizagem da língua a qual precisa dominar sem dela jamais ser o senhor, pois enquanto sujeito-aluno estará “fadado” ao lugar de não-saber a língua. O sujeito-professor, ao dizer, não está simplesmente

reproduzindo um já-dito contido na memória institucional, mas está produzindo um outro sentido, que se juntará a outros tantos, já enunciados sobre acontecimentos de mesma ordem, produzidos no mesmo lugar discursivo.

Entendemos a questão como um efeito da ideologia que deixa transparecer ao sujeito o seu conhecimento sobre o fato e que, concomitantemente, não tem dele consciência. Sob a perspectiva enunciativa em que nos colocamos, podemos observar que, associado ao caráter performativo intrínseco ao dizer do sujeito-professor, outra evidência é a de que ao enunciar um dito repetível, sob a forma de recitação: “Ele pode, nós não!”, gesto comum nos acontecimentos de ensino de língua materna, o dito provoca deslocamentos que desregularizam a memória do já-dito provocando diferentes efeitos de sentido.

Quanto ao fato, reportamo-nos a Foucault, quando afirma que:

[...] Por isso, nessa repetição do “mesmo”, nessa “volta” do mesmo há um novo sentido que se constitui - um novo que “não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta. (FOUCAULT, 1999, p.26)

Em afirmando que o dizer do sujeito-professor tem implicações ético-filosófico-políticas, selecionamos os dizeres dos sujeitos-alunos, no excerto abaixo, para compor a tessitura de nossas interpretações:

Excerto 7

SA.1, 2,3,4: Por que que ele inventou e nós não? Por que que ele é melhor?? Éh::: por quê? Por quê???

SA.5: Ai, ai, ai... Isso não é do interesse do cêis, não!!!

SP.1: Os compositores, principalmente aqui, ó, em poemas, ele pode inventar, ele tem a liberdade de expressão.

SA.1: Ah, então eu vou inventar também!

Os questionamentos dos sujeitos-alunos marcam sua resistência diante do posto pelo sujeito-professor; apontam para questões sobre diferença e identidade. Os sujeitos-alunos anseiam entender a diferença que exclui dentro da própria língua, uma vez que se presume que as outras diferenças sócio-político-econômicas parecem ser conhecidas.

Em “Por que ele é melhor?”, interpretamos que ao aluno da primeira fase do ensino fundamental e a outros em geral, o fato de que “uma voz” classifica em “melhor” e “pior” os seus falantes – *habitus*, tipicamente positivista do ensino-aprendizagem -, no mínimo, abre para um sentimento de indignação que provoca imediata resistência ou, em contrário, um assujeitamento como se tal fosse sempre assim.

Vejamos o dizer do SA5: “Ai, ai, ai...isso não é do interesse do cêis, não!!” Essa voz, que se propõe a fazer calar o que as outras reivindicam e problematizam, ressoa de dizeres, de outras formações discursivas em que discursos reivindicatórios sugerem uma afronta, representando sanções negativas, questões “extraordinárias” fora da língua que não precisam ou não devem ser evocadas por sujeitos-aprendizes no universo da sala de aula. Essa voz de censura à impertinência polifônica dos demais sujeitos-alunos, ante a recitação do mesmo, reflete o imaginário do sujeito-aluno sobre o que deva ser de interesse em uma aula de língua materna. Consideramos esse acontecimento como uma nota significativa do autoritarismo social que permeia e ajuda a compor a nossa constituição subjetiva.

Esse atravessamento do dizer do SA5 denota um gesto de sujeição e acumplicamento ao regime de verdade que o sujeito-professor deseja ver prevalecer por necessidade teórico-ideológica. Em virtude da tensão instaurada por essa microprática¹⁰ nos eventos de sala de aula, trazemos para reflexão o excerto de uma entrevista feita a Foucault (1979/2002, p.215-216) quando responde à afirmação:

¹⁰ Foucault (1979/2002) sobre os pressupostos acerca da escolarização em que ocorrem as micropráticas do poder nas instituições educacionais.

M.P.: Existe esta frase no Panopticon: “cada camarada torna-se um vigia”.

M.F.: “(...) Para a Revolução: seu problema não era fazer com que as pessoas fossem punidas, mas que nem pudessem agir mal, de tanto que se sentiriam mergulhadas, imersas em um campo de visibilidade total em que a opinião dos outros, o olhar dos outros, o discurso dos outros os impediria de fazer o mal ou o nocivo...”

Retomando o enunciado “Ai, ai, ai...isso não é do interesse do cêis, não!!” avaliamos que ao enunciar, o SA5 não apenas diz, mas assume uma posição de controle e tentativa de retomada ante a dispersão que se insurge pelos questionamentos dos demais sujeitos-alunos. A partir do excerto acima, com base em Foucault (1987, p.168), parafraseamos que cada sujeito-aluno torna-se um vigia, pois “inscreve em si a relação de poder na qual ele desempenha simultaneamente dois papéis; torna-se o princípio de sua própria sujeição.”

Percebemos que as interlocuções (re)produzem práticas não só do espaço escolar, mas também da sociedade, pois há sempre uma tensão que se instaura; há sempre um componente crítico convocando atitude(s); há sempre silêncios que dizem e fazem deslocar para outras margens o fio do dizer, tentando fazer o UM que a autoridade do sujeito-professor e dos sujeitos-sociais deseja fazer vigorar pela ilusão da própria unidade e da unidade de seu dizer.

Ao enunciar “Os compositores, principalmente aqui, ó:: em poemas ele pode inventar, ele tem a liberdade de expressão.”, o dizer do sujeito-professor inscreve-se no que Authier-Revuz (1982) categoriza como heterogeneidade mostrada não-marcada, uma vez que há aí, ao menos, o discurso da gramática e o discurso da estilística (literária) perpassando esse dizer e sustentando-lhe certo efeito de sentido. O sujeito-professor para regular a tensão provocada, ancora-se em um enunciado ontológico como referendo de um argumento cujo sentido e historicidade lhe escapam.

As inquirições dos sujeitos-alunos acerca do significado das palavras apresentam mais uma situação singular para análises . Observemos o excerto seguinte:

Excerto 8

SA.7 : Profª, que que quer dizer... REPETIR A FOSSA??

SP.1: Anh?

SA.7: Repetir a fossa...

SP.1: Aí, nesse caso, a fossa é uma gíria. Eu estou na fossa hoje; fossa é um lugar conquistado?

SA.7: É um buraco...

SP.1: É::: u...é::: um...

SA.7: Buraco chei de bosta...

SA, SA, SA... RÁ, RÁ, RÁ, RÁ.

SP.1: Nem sempre são fezes que tão lá dentro, sujeira, lugar sujo, lugar onde tem esgoto.

SA, SA, SA...: (ininteligível)

SP.1: Então, se eu estou na fossa, eu tô nesse lugar, eu tô bem? Então, fossa é gíria. É um sentido figurado. É um... Olha, eu estou triste, eu estou na fossa, eu estou triste.

O diálogo em torno da significação da sentença “Repetir a fossa.” traz à cena o realce da palavra “fossa” que o sujeito-professor classifica como gíria, como sentido figurado no contexto do poema e, ao fazê-lo, vai se reportando ao nível de interpretação das idéias do texto e não, ao nível lexical, sinonímico.

Entretanto, ao enunciar a pergunta: “... fossa é um lugar conquistado?” a que o aluno responde “É um buraco...”, podemos interpretar, por um lado, que o dizer do sujeito-professor, no enunciado acima, fragmentado por monossílabos, produz uma operação de precaução, e, por outro lado, de condução dos alunos ao raciocínio para chegarem à resposta pelo próprio esforço.

O vazio de sua fala, a frase interrompida, pode significar uma estratégia para evitar que os sentidos desejáveis fossem apagados, desvelando o não-um; que uma não-coincidência irrompesse do dizer do sujeito-aluno.

Vejamos o dizer de referência do sujeito-professor: “É:: u... é:: um...” A hesitação dá mostras de que o sujeito-professor identifica a tensão que seu enunciado-pergunta instaurou.

E, com base no que afirma Authier Revuz (2004, p. 182), temos que:

[...] uma não-coincidência interlocutiva entre enunciador e destinatário (...) representa o fato de que uma palavra, uma maneira de dizer, ou um sentido não são imediatamente, ou de modo algum, partilhados - no sentido de comum a – pelos dois protagonistas da enunciação.

De acordo ainda com a citação acima, ao identificar a conclusão do enunciado entrecortado pelo sujeito-aluno “Buraco chei de bosta...”, o sujeito-professor, “tenta conjurar, ou melhor, reinstaurar o UM de co-enunciação no ponto em que ele é ameaçado.” (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.183).

Este sujeito-professor enuncia: “Nem sempre são fezes que tão lá dentro(...). Recusando, sob a forma de glosa, o sentido dado pelo sujeito-aluno, o sujeito-professor declara que “fossa é um sentido figurado, é uma gíria” e reduplica o seu dizer percebendo-lhe a opacidade. Interpretamos que o sujeito-professor preferiu ancorar-se em uma definição metalingüística, talvez, para evitar o constrangimento de lidar com a seleção dos itens lexicais feita pelo sujeito-aluno. O sujeito-professor interpõe a metalinguagem como definição classificatória para barrar um sentido que não convém, mais pelo que nele contém de chiste, de constrangimento, de chulo que de impertinência semântica.

Segundo a teoria de base que trata das heterogeneidades enunciativas, encontramos uma não-coincidência das palavras com elas mesmas, ao que Authier-Revuz (2004) assinala como constitutivo da própria linguagem.

Apresentaremos, no excerto seguinte, uma situação interlocutiva cuja ocorrência se dá simultaneamente ao anterior.

Excerto 9

SA.8: Prof^a, a senhora viu esse versinho, que tá aqui, ó??

SP1: Espera aqui um pouquinho, vamos controlar isso aqui, tá tendo muita conversa paralela aqui.

SA.8: Oia esse versinho, senhora viu? (ininteligível)

SP.1: Pôr o pé no chão do seu coração...

SA.8: É esse debaixo:::, fessora!!

SP. 1: O homem descobriu em suas próprias e inexploradas entranhas...

O primeiro aspecto observado é o deslocamento espaço-textual que o SA.8 faz em relação à linearidade com que o SP processa a leitura e tenta conduzir à interpretação das metáforas. O SP acredita que a sua maneira de agir deve estar sendo seguida por todos, por isso ao ouvir do SA.8: “Prof^a, a senhora viu esse versinho, que tá aqui ó??” “Oia esse versinho, senhora viu?”, ela lê o verso subsequente do poema em questão. O SA.8 retoma: “É esse debaixo, fessora!!”. E prosseguindo na mesma linearidade, tenta acertar o verso sinalizado pelo SA.8. até o instante em que ele resolve ler o texto que lhe chamou a atenção.

O que se ressalta dessa relação é que o SA.8 criou um jogo muito peculiar de adivinhação. Enuncia, mas as pistas vêm através dos itens lexicais dêiticos “aqui”, “esse” “debaixo”, “aí”. O SP1 mantém a ordem que estabeleceu para a leitura desde o início, mas a localização lhe escapa. Estando dentro do mesmo espaço do livro didático, o “aqui”, o “esse”, o “debaixo”, o “aí” enunciados pelo SA8 particularizaram-se, pois cada um dos sujeitos interpretou de forma pontual os referenciais dêiticos. Tal situação enunciativa importa não só por lidar com constituintes lexicais portadores de sentidos, mas pela heterotropia¹¹ a que esses mesmos constituintes dão lugar. O que se evidencia para nossa interpretação é que o SA8 brinca com o assujeitamento do SP1 a uma ordem cujo controle lhe escapa.

¹¹ Fenômeno discursivo em que os sentidos estão sujeitos a deslocamentos de significação. (Adaptação conceitual a partir da idéia apresentada por Foucault (1966))

O SA8 dispendo dos constituintes lexicais “aqui”, “esse”, “debaixo”, “aí”, lida com uma construção de sentidos invertida, pois por acreditar na monossemia desses itens lexicais, atribui um sentido que não diz a sua significação, sentido esse que é, portanto, denegado. Justifica-se esse acontecimento em virtude de os sujeitos, dos quais tratamos, estarem em perspectivas diferentes, o que já é uma evidência de que nos processos interlocutivos, os sentidos se recolocam instante a instante de forma vária e fragmentada.

Retomamos conceitos, já referidos na fundamentação teórica, oriundos da Psicanálise, segundo a qual o sujeito é determinado pela linguagem; por conseqüência, só há sujeito na sua referência de determinação pelo significante. E pelo fato de haver linguagem, há desejo porque a significação do que se diz nunca está naquilo que se diz, está sempre em outro lugar. O sujeito, enquanto sujeito do desejo inconsciente, está sempre referido ao lugar que a linguagem lhe concerne.

O fato de o SP1 condicionar seu procedimento de leitura a uma causalidade canônica de funcionamento entremostra a ilusão sobre o seu dizer e o seu fazer. O professor acredita que o aluno irá reproduzir os processos que elege como os mais lógicos. A ilusão da transparência da linguagem é captada nesse flagrante em que o SP1 acredita ter o controle sobre o processamento da leitura enquanto a conduz junto aos alunos.

Essa situação confirma o fato de que não há controle nem dentro nem fora da linguagem, conforme aparenta a ilusão do sujeito dentro da relação imaginária com suas condições materiais de existência produzida pela ideologia.

Entende-se, portanto, que o sujeito tem a ilusão de que seu dizer reflita o conhecimento que tem da realidade. Não obstante critérios e acordos que se estabelecem para as práticas e as relações sociais por meio da linguagem, estas não são evidentes; logo, é necessário justificá-las. Ainda assim, as rupturas, os deslocamentos são incontornáveis, pois são constitutivos da linguagem.

Retornando à seqüência do excerto 9, observamos que o funcionamento do jogo discursivo, em questão, desestabilizou, momentaneamente, o controle do SP1 que, para reassumi-lo enuncia: “Espera aqui um pouquinho, vamos controlar isso aqui, tá tendo muita conversa paralela aqui.”

O sujeito-professor procura restabelecer ordem disciplinar para que as regras sejam reatualizadas. O sujeito-aluno resiste e insiste na estratégia, enquanto o sujeito-professor, ancorado ao processo que elegeu, repete sua prática.

Consideramos significativo esse momento interlocutivo, pois o sujeito-aluno está exercendo sua singularidade, uma vez que não reproduz o processo de leitura do sujeito-professor e faz da página do livro didático um hipertexto deslocando para as margens onde mais signifique para o seu prazer. Acreditamos ser esta uma leitura possível, passível de receber outras interpretações; poderíamos, inclusive, admitir que o móvel de interesse do sujeito-aluno pudesse não corresponder à nossa interpretação, porquanto as possibilidades e as perspectivas reais ou virtuais de atribuição de sentidos são infinitas.

Assim, como aquele que tem o jogo sob domínio, o sujeito-aluno lê em voz alta para o sujeito-professor a estrofe a que chamou de versinho, depois de o sujeito-professor haver gasto bom tempo diferenciando verso, estrofe e rima.

Trazemos no excerto seguinte o prosseguimento desta situação interlocutiva:

Excerto 10

SA.8 Aqui: Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança. Todo mundo é composto de mudança, tornando sempre novas qualidades.

SP.1: Ah::

SA.8: Do lado de “exercício”, onde tem essas florzinhas, aí!!

SP.1: O sol, falso touro espanhol domado. Por que que ele é falso touro? O touro é forte? O sol é forte?

SA. SA. SA. SA.: Eh::

Após a leitura da estrofe que motivou a cena, o jogo interlocutivo, ouve-se do sujeito-professor um lacônico “Ah:::” que, antes de ser um constituinte lexical interjetivo é também um marcador de poder, é a forma tácita que o sujeito-professor encontra para mostrar que o fragmento não está no jogo que arbitra. E o sujeito-aluno percebendo o próprio enfraquecimento, ainda resiste; porém, dando as pistas verbais e as não-verbais a fim de situar o sujeito-professor que durante todo o acontecimento se portou de modo ingênuo.

O que confirma nossa hipótese é o uso do constituinte lexical diminutivo “florzinhas” que suaviza o embate e aproxima-se com afetividade de quem tem o poder de legitimar as regras, de legitimar ou não os sentidos.

Após o embate, o sujeito-professor dá continuidade à correção do texto principal, com as estratégias típicas de decodificação ao encontro das possíveis metáforas, enquanto, *a palavra* do sujeito-aluno, a sua resistência em permanecer na luta, já em si, imposta pelo próprio texto em sua leitura e interpretação “é a metáfora fundamental da representação do “EU”, cheia de sentido e significado dados pelo próprio sujeito”¹².

Pensando no conjunto de regras que cada formação discursiva põe em funcionamento, diríamos que, “assim como não se pode dizer qualquer coisa em qualquer lugar e em qualquer tempo”, a conjuntura da sala de aula insiste em não permitir ao sujeito-aluno deslocar-se das formas de funcionamento das práticas que ritualiza e que envolvem as coisas a saber.

Parece que cercar o campo de ação, controlando a apropriação dos discursos é uma forma de evitar que a(s) verdade(s) que se busca(m) no processo de ensino-aprendizagem encontre(m) outras direções menos desejáveis. Vejamos o que diz Foucault, acerca dos procedimentos rituais:

¹²De Sá, R.E. In: *A Arqueologia: Como os saberes aparecem e se transformam. Artigo de temática foucaultiana.*

[...] Todo sistema de educação é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo. (...) O que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra; senão uma qualificação e uma fixação dos papéis para os sujeitos que falam...(FOUCAULT, 1996, p. 44)

Uma vez que o sujeito-professor ignorou o texto ao qual o sujeito-aluno reclamara atenção, perdeu-se a oportunidade para que outro objeto, outro texto pudesse permitir uma reflexão em um outro nível ou interpretativo ou meramente estético.

Com base nas reflexões de Rajagopalan (1992, p.89) sobre a divisão dos processos de leitura em etapas com vistas à efetivação da decodificação-compreensão- interpretação, o referido lingüista afirma que tais práticas “condicionam a postura e a conduta do sujeito-professor perante seus alunos.” Por restringir-se a marcas textuais, para os sentidos do e no texto o sujeito-professor “não apenas escamoteia a autoridade” que lhe confere poder para estabelecer os significados corretos e aceitáveis, como, da mesma forma, “ensina” aos sujeitos-alunos a “se ignorarem enquanto sujeitos” sem vínculo algum ao contexto sócio-cultural de sua comunidade.

Prosseguindo nas reflexões do autor em questão, vejamos como baliza seu dizer ao referir-se às implicações político-ideológicas do sujeito-professor:

O professor que não se percebe enquanto sujeito ideológico, produtor de significados, e que inadvertidamente transfere para o texto a autoridade que na realidade exerce sobre seus alunos presta um desserviço à educação. Ainda que adote uma pedagogia aparentemente “renovada”, supostamente menos autoritária e centrada no aluno, (...) estará, sem o saber, apenas desempenhando o papel de guardião e de divulgador dos significados que aprendeu a aceitar como intrinsecamente “corretos” e “verdadeiros” (RAJAGOPALAN, 1992, p.89)

Atentemos agora para o próximo excerto:

Excerto 11

SA.9: Isso é INTERPRETAÇÃO????

SP.1: É::: ESTUDO DO TEXTO...

SA.9: Não tem muita diferença, não, da interpretação com o estudo do texto?

SP.1: É a mesma coisa... O estudo do texto começa desde o momento que você começa a ler...faz uma leitura silenciosa, cê faz uma leitura oral, a professora tá te estimulando, te incentivando, tirando suas dúvidas quanto a algumas palavras, é o estudo que nós tamos fazendo... Agora nós vamos fazer interpretação ESCRITA::: Até agora tava oral. Fábio, lê a 1ª pergunta pra mim.

Vejamos que o SA9, em “Isso é INTERPRETAÇÃO????”, interroga sobre a metalinguagem, visto não estar claro esse jogo entre os constituintes lexicais: Observamos nesse movimento com a linguagem “uma produção de sentido denegada¹³”, ou seja, o SP1, em “É::: ESTUDO DE TEXTO...”, faz uso de um sentido para este não dizer a sua significação

A inversão dos referidos constituintes com vistas a garantir o Um do sentido na interlocução SP1/SA9 oportuniza uma primeira reflexão sobre o dizer do SP1 na tentativa de homogeneização, nesse jogo enunciativo, para os significantes “interpretação” e “estudo de texto”. Buscando compreender melhor esta cena, destacamos de Authier-Revuz o fragmento abaixo, para pensarmos, ainda, a relação de poder que se circunscreve nos jogos com a linguagem:

[...] as marcas explícitas de heterogeneidade respondem à ameaça que representa, para o desejo de domínio do sujeito falante, o fato de que ele não pode escapar ao domínio de uma fala que, fundamentalmente, é heterogênea. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p. 73)

¹³ Santos (2005) Conteúdo teórico extraído de uma aula ministrada na disciplina: Funcionamentos Discursivos - As Inter-relações constituintes de uma ordem.

A admissão pelo SP1 da homogeneidade de sentidos para dois significantes distintos retoma a questão que vimos discutindo, pois, se o sentido de ambos pode ser o mesmo, “é a mesma coisa”, por que não poderia/deveria acatar o dito do SA9? Quer parecer-nos, em princípio, que o SP1 admite que as palavras sejam neutras, que “remetem a um mundo de referências estáveis, refletindo a transparência de uma língua unívoca” (AUTHIER-REVUZ, 2004. p.73).

A reflexão acima convoca-nos à réplica com base em Bakhtin (2002, p.95), “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Ela não se apresenta como item de dicionário para o falante nativo, mas como “partes das mais diversas enunciações dos locutores.” *Dessa forma*, a fixidez, “o estado de dicionário” da palavra dá-se apenas por uma orientação específica, apenas perceptível em momentos de conflito, “momentos raríssimos do uso da língua, quase, exclusivamente, associados à expressão escrita”, conforme Bakhtin (2002, p.95). Dito isso, voltamos o olhar para a posição do SP1, considerando que, embora ele não perceba, seu dizer trabalha para a “normatização da significação”, contribuindo, historicamente, para perpetuar a concepção na imanência dos sentidos.

Ainda, procurando analisar a questão pontual sobre os itens lexicais, acima referida, pensamos que o SP1 realiza seu trabalho ancorado na concepção de “língua, enquanto produto acabado (“ergon”), enquanto sistema estável (léxico, gramática, sintaxe), um depósito inerte”(BAKHTIN, 2002, p.73), conquanto a admita como interação.

Nessa perspectiva, percebemos que esse acontecimento de sala de aula traz implicações para a aprendizagem e formação dos SA, incessantemente envolvidos em processos de significação. Explicando melhor: em decorrência da relação de poder que se estabelece no jogo da sala de aula, o SP1 cerceia a entrada do outro no discurso para não admitir a heterogeneidade do dizer, porquanto no acontecimento das aulas que observamos, evidenciou-

se pelo dizer/fazer do SP1, a ilusão de que lhe é possível estabelecer o UM, o homogêneo, possuir controle sobre a linguagem.

Isto posto, retomamos a seqüência dos dizeres do SP1, através da qual percebemos a contradição constitutiva de todo dizer. Observemos em: “[...] tirando suas dúvidas quanto a algumas palavras, é o estudo que nós tamos fazendo... Agora nós vamos fazer interpretação ESCRITA::: Até agora tava oral”. Afirmando, no início, “é a mesma coisa”, enuncia em seguida: “Agora nós vamos fazer interpretação ESCRITA::: O item lexical “Agora” subentende “antes não era isso”. Porém, para efeito de retoque afirma: “interpretação ESCRITA::: Até agora tava oral”. O que transparece no fio do dizer do SP1, é que se trata de uma estratégia do discurso autoritário, não admitir a equivocidade do dizer na tentativa de linearizar a significação. Evidencia-se, dessa forma, a ilusão necessária e normal do eu para o sujeito (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.69) – de que o seu dizer é constantemente permeado pelas certezas de seu saber/poder.

A tessitura dessas análises traz de volta a circularidade de certas questões como a de percebermos os efeitos de sentido gerados a partir dos posicionamentos dos SP, mediados pela linguagem, no ensino de Língua Portuguesa.

Para tanto, no propósito de embasar nossas reflexões e o tratamento que temos dado às implicações do dizer dos SP sobre as questões relativas à produção de sentidos, trazemos a afirmação de Rajagopalan (1992), quando discute a pedagogia logocêntrica¹⁴ para a qual a autoridade do professor constitui um valor intrínseco e não instituído e institucional.

[...] atribui ao professor um papel semelhante ao do sacerdote que acredita revelar a seus fiéis a palavra divina – “ a verdadeira lâmpada de Deus” – inscrita no livro sagrado, (...) e que como sacerdote precisa ignorar que os significados que “encontra” nos textos que lê lhe foram incutidos pelos valores que sua formação o obriga a reverenciar e a propagar. (RAJAGOPALAN, 1992, p.90)

¹⁴ Concepção Logocêntrica definida por Jacques Derrida como a possibilidade de significados independentes do sujeito, da história e das circunstâncias da leitura. Segundo essa concepção *ler* seria descobrir e resgatar significados estáveis “presentes” no texto. Pressupõe, portanto, a possibilidade de neutralidade e da ausência de perspectiva como marca da relação leitor-texto. Arrojo (1992)

Desta feita, os excertos correspondentes às duas aulas do SPI contribuem para que nos perguntemos sobre o quê, como fazem os sujeitos-alunos diante de atividades de leitura e interpretação que representam um fim em si mesmo, já que os “ensaios” para romperem com o nível retórico do discurso do professor resultam em recusa, precaução, correção dos pontos de não-um. (AUTHIER-REVUZ, 2004, p.85)

A partir das observações na coleta do *corpus* realizada por nós mesmas, pensamos que uma das possibilidades de o sujeito-aluno romper ou não, com as “estruturas pré-moldadas” e com as estratégias marcadas – visto não haver garantias de que tal ruptura aconteça por não se darem ao nível do consciente – é instituindo outra ordem para o discurso: o jogo, constitutivo da linguagem e de toda relação de poder; atividade da qual estão sempre mais próximos do que o sujeito-professor pelas próprias contingências de cada um.

Em outras palavras, alguns SA percebem que com as estratégias do SP ele, irremediavelmente, estará na posição do não-saber; logo, se não for pelo viés do chiste, da brincadeira, o seu dizer será sempre alvo de retoques por insuficiência. Percebemos que, para poder concluir o que diz, é preciso instaurar um outro jogo com a linguagem, uma vez que a resistência do SP, em virtude das representações imaginárias, das crenças que nutre sobre seu papel na sociedade, condu-lo a reações estratégicas pelo poder que lhe é outorgado, como a negação, a restrição, o silêncio.

3.2.2 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP.2

A análise da aula de leitura e interpretação de textos, regida pelo SP2, convocamos a deslocamentos interessantes, em virtude de esse acontecimento do ler apresentar uma peculiaridade, que não encontramos em nenhuma das dez (10) outras aulas gravadas para a coleta do material.

O texto utilizado pelo SP2, cuja leitura e suas condições de produção começamos a descrever, são do livro didático. O título do texto: “Juiz de Paz na Roça”, de Martins Pena é um texto para ser dramatizado por tratar-se de uma peça de teatro.

O cenário dessas duas aulas era de uma sala de 7ª série de outra escola pública, cuja clientela, pelos registros de linguagem, indicava ser oriunda da camada mais popular da sociedade. Observamos, por tratar-se de uma 7ª série, a dificuldade prosódica na leitura em voz alta que funcionava, várias vezes, ao modo de silabação. A leitura de pequenos parágrafos era feita, alternadamente, do parágrafo isolado para o todo, aliás, prática uniforme de todas as aulas de leitura observadas. Essa regularidade convoca-nos à reflexão de que esse procedimento com a leitura - comum em todas as escolas observadas -, como se o texto fosse a junção de um conjunto de palavras, visando formar o todo, denota não uma estratégia com vistas a uma melhor compreensão do texto, mas, antes, um recurso/pretexto poderoso de manter o controle disciplinar sobre a sala.

Apoiamo-nos nas reflexões de Grigoletto (2002, p.104), quando afirma que “o conceito de texto que esses alunos possuem é o de um aglomerado de palavras que contêm em si o significado do texto”, uma vez que as condições de produção propostas pelo SP2 para a leitura do texto, assim o confirmam.

Começemos observando o seguinte fragmento:

Excerto 12

SP.2 “Gostaram do texto?”

SA,SA,SA,SA: Não:::NÃO.

SP.2: Martins Pena.../essa.../é um trecho, né, de uma peça de Martins Pena, ele.../lá tem vários dele na biblioteca, depois a gente pode ir lá dar uma lida.

Diante da resposta negativa, acerca do prazer, que a leitura pudesse haver proporcionado, o SP2 procura descrever, no sentido de persuadir a sala sobre a importância de entrar em contato com a leitura de textos escritos para ser encenados.

A negação maciça, “Não:::NÃO”, empreendida pela sala, produziu um efeito contrário nas expectativas do SP2 que, conforme mostra a materialidade lingüística do dizer, em questão, deixou-o desarmado, em virtude dos cortes, das reticências, do item lexical “né” como solicitação de cumplicidade ao dito não-persuasivo sobre a qualidade do texto: “Martins Pena.../essa.../é um trecho, né.”. Dessa forma, para não admitir que o texto pudesse, de fato, ser enfadonho pela estrutura diferenciada, desinteressante de se ler, em face de seu caráter dramático, o SP2 usou um argumento menos convincente ainda, ao dizer da possibilidade de encontrar outros volumes de Martins Pena, sugerindo: “depois a gente pode ir lá dar uma lida.”

Encontramos nesse argumento do sujeito-professor uma contradição própria da linguagem, pois afetado pelo inusitado da situação, mas seguro de seu poder de legitimar a leitura, manteve-se na enunciação, conforme o fragmento destacado acima, em que se pôde flagrar evidências ideológicas projetadas de dizeres, ditos antes em outro(s) lugar(es), resguardados no espaço de memória (história) da sociedade: “lá tem vários dele na biblioteca, depois a gente pode ir lá dar uma lida.” Interpretamos que a referência a: “lá tem vários dele na biblioteca” foi uma tentativa de ancorar a não-persuasão de seu dizer, ao fato de a biblioteca possuir vários volumes; logo, a obra desse autor não pode ser tão desagradável. Ressalta-se, desse dizer, um não-dito presumido de dizeres do outro que positiva a importância intrínseca do livro e das bibliotecas. Em: “depois a gente pode ir lá dar uma lida” finaliza o dizer que parecia não provir de si, mas do outro, pois pelo que se evidenciou, se a leitura do fragmento da peça desagradou a todos, perguntamos que motivo haveria para se ir à biblioteca dar uma lida?

Acreditamos constituir-se, no imaginário do sujeito-professor, a ilusão de que é necessário dizer, dizer sempre mais, na tentativa de formar o UM, apesar de a dispersão desses dizeres produzirem efeitos outros. Sem pretendermos realizar uma incursão psicanalítica, pois esse não é o escopo do nosso recorte, no cruzamento teórico da AD com a Psicanálise, observamos que diante da incompletude de seu dizer, o SP2 diz sempre mais, pois essa é forma constitutiva do funcionamento do sujeito e dos sentidos que produz.

Observemos, na seqüência abaixo, a fragmentação que o SP2 vai realizando em seu próprio dizer e, conseqüentemente, no dizer do SA, para pensarmos seus efeitos discursivos:

Excerto 13

SP.2: Onde tá aí: quebranto, diabo no corpo, espinhela caída. Quem já ouviu falar nisso? Quem já viu falar em quebranto, espinhela caída?

SA.1: Diabo no corpo, eu já ouvi.

SP.2: Sublinha aí, também, CARBONATO DE POTÁSSIO e ECLIPSE. Que doença, hein?! / Povo simples, né?! Se não for assim... pessoal de fazenda, são pessoas que moram aonde provavelmente? Façam duplas aí pra mim. Faz desse jeito assim que vai ficar melhor.

Relacionando o excerto 13 ao que discutimos no início dessa análise sobre o modo de processamento da leitura em voz alta, por fragmentos de parágrafos, mais para efeito de controle disciplinar do que uma estratégia de interpretação do texto, acreditamos que a referida fragmentação também se estabelece entre o fora (as condições de produção para a leitura) e o dentro (o dizer do SP2). Dito de outro modo, ao assumir o turno da conversação, o SP2 produz uma interpolação de enunciados que não permite a interatividade sujeito-professor/sujeito-aluno, visto que as perguntas desse SP2 vão sucedendo-se, sem que o espaço de enunciação dos sujeitos-alunos seja liberado para as respostas.

Observamos, por esse *modus operandi*, um simulacro, não obstante inconsciente, de interação em aula de leitura, pois os sujeitos-alunos são guiados, silenciados no acontecimento da interpretação. Assim, respaldando nosso dizer na seqüência: “Façam duplas aí para mim. Faz desse jeito assim, que vai ficar melhor.” quer parecer-nos que os sujeitos-alunos fazem parte de um rol de instrumentos/objetos que cooperam na execução da aula de leitura, sugerindo-nos que o importante é o acontecimento da aula ao molde do sujeito-professor. Dessa forma, tomamos esse fazer/dizer do SP2 como efeito de sua crença em um regime de verdades que estabelece para a sua posição-sujeito-professor o controle que “deve ter/ tem de ter” sobre o funcionamento de uma aula, como a de leitura, por exemplo.

Vejamos o prosseguimento da aula em outro excerto:

Excerto 14

SA.2: Prof^a::: que que é essa doença aqui?
.....

SP.2: Nós temos o estudo do vocabulário. No vocabulário/ vai ajudar a gente perceber o significado de algumas palavras e expressões, que vai ajudar, vai facilitar pra gente entender o texto.

O silenciamento do SP2, ante a pergunta do SA2, fragmenta, novamente, a interação verbal, abrindo-se para a demonstração de que no vocabulário do texto estão alojados os sentidos das palavras desconhecidas. Lembramos que essa concepção sobre a imanência dos sentidos nas palavras do texto constitui o foco da problematização de nossa pesquisa. O SP2 multifaceta a forma de realização dos exercícios, conforme podemos perceber no seguinte excerto:

Excerto 15

SP.2: “Vamos fazer assim, ó: Vamo dividir aqui...Do grupo da xxxx pra lá, fica com o estudo do vocabulário. E de você aqui... pra cá, faz a interpretação do texto. Depois a gente corrige juntos. Depois o outro grupo faz a outra parte que não fez.

SA.3: “Nóis é o quê?”

SP.2: O vocabulário/ da xxxx... pra cá faz o vocabulário. De vocês pra cá, a interpretação do texto.

SA.4: Ah, não! Por que que o da gente é o maió?

Observamos que a preocupação com a forma de funcionamento do método ou da estratégia esfacela as possibilidades de interlocução com o próprio texto, vista a desarticulação que se efetua nesse trabalho, a desorganização da sala das posições convencionais dos alunos; entenda-se: a formação de grupamentos grandes e aleatórios para efeito de tarefa; a fragmentação das atividades de vocabulário, de compreensão e interpretação e bem como das atividades sobre estudos de linguagem.

Retomando o dizer do SA4, observamos a resistência ao trabalho com o texto, que, segundo afirmaram, não haviam gostado, preocupando-se com a quantidade de exercícios na parte delimitada pelo SP2.

Dessa forma, observando o prosseguimento da aula, no molde em que se estabeleceu, apoiamo-nos em Geraldi (1997, p.169), quando afirma que “ancorada na autoridade, a legitimidade se impõe. [...] Tornam textos, que se elegem para as aulas, em leitura obrigatória, cujos temas valem por si e cujas estratégias de construção valem por si. Reificam-se os textos.” Concluímos, por nossa vez, objetificam-se os sujeitos-alunos.

Acompanhemos o excerto seguinte:

Excerto 16

SP.2: “Que atividade é essa aí? Mas não numera agora, não, porque depois vai dar diferente.

SA.5: Eu já numerei...

SP.2: Não numera agora, NÃO::: porque vocês vão tá fazendo interpretação, enquanto os outros vão tá fazendo vocabulário.

SA.5: Eu NUMEREI:::

Diante do excessivo controle do SP2 sobre os procedimentos de leitura e interpretação do texto, o SA5 posta-se em uma posição de resistência pelo enfado da atividade, talvez pleiteando maior autonomia diante de um texto que não lhe(s) agradara. Outras atitudes de resistência ou confronto foram percebidas nas atitudes de não-participação, de total alheamento às solicitações do SP2.

Observemos:

Excerto 17

SA.6: Prof^a, é pra fazer em quantos minutos a tarefa?

SP.2: É de acordo com a pergunta!... Quanto você acha que vai gastar para responder? Você é que tem que calcular, aí!...”

SA.7: Prof^a, nós num vai ter que copiar não, né?

Analisamos que a nenhuma das perguntas, feitas pelos sujeitos-alunos, quanto ao significado das palavras, o SP2 se permitiu responder, ou, pelo menos, possibilitou intervalos para que a enunciação do SA produzisse sentido, fizesse sentido à sua permanência em sala por duas aulas seguidas. O dizer do aluno ao fato de já ter ouvido falar, por exemplo, sobre “diabo no corpo”, abria excelente oportunidade para o acontecimento da leitura e produção de sentidos que não aconteceu.

O desdobramento dessas duas aulas não pôde ser gravado para posterior análise por motivo de conjugação de final de semana com feriado subsequente no dia da aula do SP2. Esse distanciamento impossibilitou-nos o restante da gravação da aula de correção dos exercícios de leitura e interpretação do texto “Juiz de Paz na Roça” de Martins Pena.

Entretanto, a gravação dessas duas aulas, em face à problematização para essa pesquisa sobre o processo de produção de sentidos em aulas de leitura e interpretação de textos, trouxe a possibilidade de reflexão mais aprofundada sobre o fazer pedagógico. O funcionamento da aula de leitura do SP2 permitiu repensarmos a crença de que procedimentos e estratégias diferentes possam ser motivadoras em si. Percebemos que a prática centrada na exterioridade dos processos “nada mais fazem do que ancorar pelos lados uma legitimidade que não se põe sob suspeita, mas que rui sobre seus pés de barro.” (GERALDI, 1997, p.170).

A propósito do modo de funcionamento das aulas do SP2, pelas evidências verificadas através das gravações, pensamos que uma reflexão sobre a formação dos sujeitos-professores, nos cursos de graduação em Letras, permitiria entrelaçarmos alguns fios tomados desde a urdidura – para nós, a formação de professores – até a consecução levada a efeito na atuação do profissional em sala de aula. Que implicações haveria para a produção de sentido, foco dessa pesquisa?

Sem pretendermos formar um juízo de valor e ressalvadas as condições de produção do sujeito-professor, sua singularidade, sua incompletude, seu assujeitamento sócio-histórico-ideológico às formações discursivas nas quais se constitui, pensamos que sua prática, no que presenciamos, está embasada em sua formação universitária – num modelo fragmentado de ensino – no qual se observa a divisão dos currículos em disciplinas semestrais, da leitura fragmentada de capítulos que se repartem pela sala; a análise de obras que se esfacelam para dar ocupação a todos os alunos, visto que se trabalha em função de um sistema de avaliação e notas.

As implicações sociais desse modelo de produção com base na fragmentação, no estabelecimento de fronteiras rigidamente demarcadas entre as disciplinas, há muito, “constituem objeto de debate dos cientistas sociais, da mídia e dos sistemas de auto-avaliação

da escola” (KLEIMAN, 2003, p. 40), quando se trata de analisar o sistema capitalista, a sociedade de consumo e a formação de cidadãos conscientes. De nossa parte, refletimos sobre as conseqüências para a escola, na formação dos jovens no ensino básico, e, um pouco mais adiante, a formação profissional dos professores no curso de Letras, em que nos constituímos como sujeito-professor.

No tocante às implicações para o sistema escolar, no viés que estamos problematizando, o modo de funcionamento da aula de leitura, empreendido pelo SP2, como demonstra o excerto 6, retrata o que Kleiman discute sobre a fragmentação do trabalho pedagógico:

Assim o tempo é a camisa de força do trabalho pedagógico. Nos primeiros ciclos, o professor é quem decide o que fazer e a que horas fazer; mais tarde o tempo está rigidamente compartimentado e distribuído pelas diferentes matérias, [...] e outros fatores externos ao tempo do aluno. (KLEIMAN, 2003, p.32)

Dessa forma, a realidade da sala de aula do SP2 dá consistência às reflexões que estão nos movendo sobre o processo de produção de sentidos, uma vez que a fragmentação, a que nos vimos referindo, traz conseqüências para a atividade de leitura, pois nessa prática de leitura observada, transpareceu o esfacelamento e o vazio da atividade. Assim, imaginamos que o sentido estava em se realizar a tarefa do dia, porque a produção de sentidos possíveis na leitura do texto aguardaria, expectante, a contingência de acontecimentos.

Se estamos colocando-nos na defesa de que outras possibilidades de sentido possam ser instauradas, a partir de uma visão discursiva de leitura, o que se flagrou, no desenvolvimento dessas duas aulas, foi que a produção de sentidos não esteve no jogo da aula de leitura, apesar de ser reclamada por alguns sujeitos-alunos. Acreditamos que a necessidade de controlar a movimentação e a inevitável desconcentração dos sujeitos-alunos, favoreceu a dispersão da finalidade maior da leitura, assim como a entendemos: a produção de sentidos possíveis pelas movências a que a história de cada sujeito-aluno dá curso; como

também pelo acatamento das divergências geradas pelas diferentes formações discursivas.

3.2.3 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP.3

Sentimos pela assistência às aulas do SP3 o seu empenho e o desejo de fugir à rotina do livro didático. Preparou material mimeografado que distribuiu aos alunos. Pressentimos o desejo de tornar a aula mais movimentada, mais motivadora com a mudança de suporte. O SP3 conduziu, inicialmente, o acontecimento do ler ao modo de uma maestrina, pois preocupavam-lhe a entonação, o ritmo e a obediência a seus comandos convocando os SA a uma leitura bem sucedida e em uníssono.

O desejo do SP3 pela interação com a classe tornava-a bastante ativa, falante, estimulando os SA a se interessarem pelo assunto do texto que seria lido.

Observemos alguns excertos, através dos quais será possível flagrarmos as oportunidades que se abriram para o processo de produção de sentidos, foco de nossas investigações:

Excerto 18

SP.3: Qual o assunto, gente?

SA.3: Tão levando cachorro pra praia...

SP.3: Que que acontece de levar cachorro pra praia?

SA.SA: (ininteligível).

SA.1: Eu entendi que o rapaz aqui tinha vida canina porque ele era temido.

SA.2: É vida canina porque ficou com trauma de cachorro.

SA.3: É porque é difícil ela deixar o cachorro e era difícil ela ficar com o cachorro.

(()) O **SP.3** apresenta um segundo texto e continua comandando a leitura em uníssono.

O excerto acima apresenta o encaminhamento que se deu à aula de leitura após lerem o primeiro texto. Às perguntas:

SP.3: Qual o assunto, gente? / **SP.3:** Que que acontece de levar cachorro pra praia?, sucederam diferentes respostas:

SA.1: Eu entendi que o rapaz aqui tinha vida canina porque ele era temido. / **SA.2:** É vida canina porque ficou com trauma de cachorro. / **SA.3:** É porque é difícil ela deixar o cachorro e era difícil ela ficar com o cachorro.

(()) **O SP.3** apresenta um segundo texto e continua comandando a leitura em uníssono.

Segundo pensamos, a movimentação empreendida pelo SP3, na oportunidade oferecida aos SA para que interagissem, não alcançava a culminância de uma aula de leitura, pois ao fazerem menção de enunciar qualquer dizer interpretativo, este sofria o efeito do espalhamento, da diluição, uma vez que a entrada do SP3 não oferecia pausa para uma interlocução que os ajudasse a “formar o seu conceito” - conforme afirmação posterior que analisaremos - a dirimir dúvidas, a certificar-se da pertinência de seu raciocínio.

Quer parecer-nos que a produção de sentidos não foi o cerne da aula de leitura; porquanto importava a informação pela leitura dos jornais, pelo que nele há de variedade/atualidade. Aventamos a possibilidade de fazer parte das representações imaginárias do SP que a mudança de gênero de discurso viesse motivar, aproximando-os da “atualidade” com vistas a compreendê-la melhor. O que, segundo pensamos, não deixa de fazer sentido, pois “cada gênero tem seu estilo verbal próprio”¹⁵, com marcações peculiares na pontuação, no léxico, entre outros.

Entretanto, as oportunidades de se estabelecerem analogias com os textos escolares, a observância de diferentes configurações não pôde acontecer no movimento da aula, dada a dificuldade de conter a indisciplina da sala, o vozerio desinteressado. Outro fator que assinalamos é que diferentes gêneros de texto, nas condições de produção da leitura, acima mencionadas, são apresentados/trabalhados sob a performance convencional, ou seja, há uma pasteurização das finalidades para a leitura: cumprimento de tarefas na exterioridade

¹⁵ Rodrigues, R. Hammes. **O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita**. UFSC/PUC-SP

do texto, porquanto, conforme o acompanhamento dos dizeres do SP, entremostra-se a vigência da concepção de que o sentido repousa nas palavras.

Sigamos o excerto abaixo, atentos à hipótese direcionadora deste trabalho, que consiste em afirmarmos que o fato de o sujeito-aluno não se configurar como um leitor dos textos lidos na escola na produção de sentidos esperada não constitui condição suficiente para se afirmar que ele não seja um leitor proficiente. Porquanto, se admitirmos que, socialmente, existem diferentes comunidades interpretativas, os SA ao produzirem os sentidos que produzem, assim o fazem com base em suas histórias de vida, em informações que podem ser pertinentes para eles, respaldadas nas formações discursivas em que estão constituídos. Portanto, com nossa hipótese, não estamos querendo admitir a produção de sentidos inéditos, mas a de sentidos outros, possíveis, circulantes nas diversas formações discursivo-ideológicas.

Excerto 19

SP.3: É legal levar cão pra praia? Por que PRINCIPALMENTE as mulheres estão levando cachorro pra praia?

SA.1: Pra se defender dos tarado!!!...

SP.3: TARADO, NÃO:::!!!, né?, mas pra se defender daqueles engraçadinhos que andam por lá.

Nesse diálogo, nessa pergunta aberta, aparece uma evidência do acontecimento do ler/interpretar em que a produção de sentidos é barrada pela linguagem de autoridade do SP3. O retoque, realizado pelo dizer do SP3 sobre o significante, convoca-nos a pensar no efeito que essa ação produz.

Parece-nos que o SP3 deseja modular a produção de sentidos, buscar significantes menos marcados em sua carga semântica, por isso substitui “tarado/engraçadinho”, como se a atividade linguageira fosse sempre assim, escoreita,

geradora de eufonia, sem tensão, sem interferência da pulsão, no sentido laciano do termo, “que exige permanentemente novas organizações subjetivas, de modo que o sujeito resulta como eterna construção, sempre por vir” (TEIXEIRA, 2000, p.91). Haveria no imaginário dos SP de língua, significantes mais apropriados ao dizer de sala de aula, talvez pelas idealizações em sua formação/atuação como profissional em/para a educação escolar. Tal fato nos remete ao que dissemos em capítulo anterior: de que os avanços da Lingüística não alcançaram a todos os que se envolvem com o ensino da língua, uma vez que a base formal, a preocupação com a correção e a boa forma da linguagem constituem o motivo maior do ensino.

Em face desse acontecimento, localizamos as propostas dos PCNs no que intitula:

“Implicações da questão da variação lingüística para a prática pedagógica”. Vejamos:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre “o que se deve e o que não se deve falar e escrever”, não se sustenta na análise empírica dos usos da língua. [...] Nas sociedades letradas (aquelas que usam intensamente a escrita), há a tendência de tomarem-se as regras estabelecidas para o sistema de escrita como padrões de correção de todas as formas lingüísticas. (PCNs, 1998, p.29-30).

As reflexões, que o excerto acima propicia, permitiram-nos perceber que no dizer do SA1, não foi o uso de um significante pelo que nele houvesse de alteração prosódica, típica de classes sociais incultas, que provocou o retoque do SP3; mas outras circunstâncias sobre as quais refletimos no capítulo 2, item 2.2., tais como a não consideração das condições de produção da leitura e a interpretação.

Acreditamos ocorrer, nesse funcionamento discursivo, um efeito de mascaramento, da ordem do não-intencional, trabalhando para homogeneizar, linearizar os sentidos na ilusão de resgatar a unidade do texto.

A interação entendida pelo SP, os arranjos que faz, à entrada dos significantes enunciados pelo SA1, trabalham na tentativa de estabilizar os sentidos; surgem como sintoma das imagens - produzidas pelas formações imaginárias - que ele tem da posição discursiva que ocupa, de seu objeto de ensino, do espaço institucional em que se legitima sua autoridade de sujeito-professor, dos sujeitos-alunos situados na condição de não-saber, a quem lhe compete ensinar.

Retornando à movimentação inicial do SP3, fomos conduzidos pela crença de que, junto àquele SP3, a produção de sentidos seria tratada na amplitude do que imaginamos sobre a interação em sala de aula; dizendo de outro modo, que o fazer e o dizer fossem convergentes, considerando, de fato, a heterogeneidade dos sujeitos-alunos e sua condição de produtor de discurso e seu produto. Entretanto, considerando o axioma de que ao falar, o sujeito ao mesmo tempo é falado, entendemos que, apesar de toda encenação para uma aula dinâmica, na qual se deu voz aos SA, essa(s) voz(es) materializaram-se para que ao ritual da sala de aula não faltasse nenhum procedimento.

Dessa forma, o SP3, falado pelo seu discurso, justapõe-se ao contingente de outros SP que tentam trazer/fazer o “diferente”, o “novo”, seja dando maior atenção aos dizeres dos SA, seja pela mudança na disposição das carteiras/alunos e do material didático. Não consegue, entretanto, empreender alterações substanciais no trato das questões lingüísticas propriamente ditas. E, no âmbito dessa questão, pensamos na causalidade do fato: as teorias do discurso e do sujeito nos conduzem às estruturas sócio-histórico-ideológicas que no sujeito dizem, ainda que não seja de forma irreduzível, uma vez que se trata de sujeito desejante, “capaz de fazer rearranjos de suas sobredeterminações.” (TEIXEIRA, 2000, p.91).

O diferente e o possível não alcançam o cerne do porquê e do para quê se trabalhar com texto e leitura em sala de aula. O ensaio dos SP, para alcançar outros modos

pelos quais se possa ler o texto e realizar interpretações possíveis, não chega à consumação do efeito-significante da linguagem. Os sentidos, como ora os compreendemos: um efeito de linguagem, fazem sua entrada, não obstante barrada por quem poderia/deveria legitimá-los como possibilidades outras. Entretanto, no cotidiano da sala de aula de língua materna, eles (os sentidos) são apenas potencialidades, virtualidades contingentes, pois têm-se o tempo do relógio, a (in)disciplina e as disciplinas, em circularidade ritual, ocupando o espaço/tempo de seu aparecimento; porque os sentidos, de fato, continuam em outro lugar, no espaço de memória e na história de “quando o sentido, ilusoriamente, era apenas UM”, conforme Geraldí (1998, p.125), citado por nós no cap.II, quando refere-se a “uma época em que tudo parecia tranqüilo, pois um texto tinha um significado, e apenas um e ler era desvendar este significado”. Em seguida, “como reverso desta farsa: todo texto permite qualquer leitura, tudo vale __ é a minha leitura .”

Ainda focando a mesma aula, outro acontecimento do ler convocou-nos à análise, pois importa à problematização, neste trabalho, do processo de produção de sentidos. Observemos o excerto abaixo:

Excerto 20

SP.3: Tudo assunto da atualidade, vocês tão vendo!!?? Por que que eu pedi para buscar no jornal?... Porque é lá que tem tudo da atualidade. Precisamos aprender a ler e entender o que está escrito. Não adiante ler por ler!! Nós precisamos aprender a ler para depois construir nosso próprio conceito. Quem mais quer ler?

SA.5: ((Faz sua leitura)).

SP.3: Essa aí é a sua notícia!?

SA.5: Não... eu que fiz...

SP.3: Esses personagens... foi você que criou ou você tirou de algum lugar??

SA.5: Eu... que criei...

.....
 (()) O SP.3 silencia.

Dividimos em duas partes o excerto por comportar duplo olhar. Da primeira: “Por que que eu pedi para buscar no jornal?... Porque é lá que tem tudo da atualidade. Precisamos aprender a ler e entender o que está escrito. Não adianta ler por ler!! Nós precisamos aprender a ler para depois construir nosso próprio conceito.” emerge um vestígio interdiscursivo, que entremostra no dizer do SP3, um sentido marcado ideologicamente pelo senso comum de que “tudo” o que está publicado nos jornais, a propósito da atualidade, é a pura verdade. E o aluno, situado na posição do não-saber, por isso, precisa buscar nos jornais.

Retomando o excerto 15 “Precisamos aprender a ler e entender o que está escrito” encontramos sinais da concepção imanentista da linguagem, pois “entender o que está escrito” é uma tarefa de decodificação, cujos sentidos se ocultam sob a materialidade do significante, subentende-se que os sentidos estão lá, crivados. O enunciado deôntico “Precisamos aprender a ler” associa-se a uma seqüência de enunciados cristalizados pelo senso comum e através dos quais é possível perceber a concepção de leitura do SP3.

Parece-nos que o objetivo maior foi denegado, pois o que estava em jogo era fazê-los chegarem ao texto escrito no jornal para se apropriarem da leitura de textos naquele tipo de suporte.

Em “Porque é lá que tem tudo da atualidade” faz emergir um não-dito subentendido, recolhido de dizeres ditos antes em outros lugares, e que afloram nos dizeres do SP3. Entendemos, por isso, que mais do que o livro didático com seus textos literários, é “lá”, nos jornais, que tem “tudo” da atualidade. Assim, pensamos pertencer ao conjunto de crenças do SP3 que a leitura de atualidades pelos jornais pode ser mais facilitadora para entender o que está escrito. Entretanto, quando o SA1 referencia pelo item lexical a presença de “tarados” na praia, situação tão real e atual na violência cotidiana, o SP3 prefere o significante “engraçadinho”. Observemos, a seguir, a segunda parte do excerto 20:

SP.3: [...] Quem mais quer ler?

SA.5: ((Faz sua leitura)).

SP.3: Essa aí é a sua notícia?!

SA.5: Não... eu que fiz...

SP.3: Esses personagens... foi você que criou ou você tirou de algum lugar??

SA.5: Eu... que criei...

.....
(()) O **SP.3** silencia.

Trazemos para análise desse excerto 20 o silenciamento do SP3. O gesto de criatividade do SA5, a tentativa de produzir um texto com características de reportagem jornalística não recebeu do SP3 nenhuma apreciação, por se haver desviado de sua proposta.

Por isso, diante do fato, o SP3 silencia, uma vez que a tarefa era copiar, recortar, “ler” no jornal, que segundo seu dizer: “porque é lá que tem de tudo da atualidade”.

Também interpretamos que o silenciamento do SP3 apareceu como reação corrente em situações, cujas instruções não cumpridas, conforme a prescrição, soam como desobediência à voz da lei que lhe determina o cumprimento. Acreditamos que importava, sobretudo, na situação que estamos analisando, era que a tarefa fosse cumprida: buscar um texto jornalístico, embora o real da proposta do SP3 fosse escamoteado pelo dizer: “Porque é lá que tem de tudo da atualidade.”

Ainda, para outro olhar, considerado como a segunda parte pela nossa divisão, retomamos o mesmo excerto 20:

SP.3: Essa aí é a sua notícia?!

SA.5: Não... eu que fiz...

SP.3: Esses personagens.../ foi você que criou ou você tirou de algum lugar??

SA.5: Eu... que criei...

.....
(()) O **SP.3** silencia.

À interrogação e ao silenciamento subsequente entendemos como uma forma de apagar o acontecimento da linguagem no dizer do SA5, pela impertinência de produzir/ler um

texto que não estava no jornal, conforme o proposto. A prática da produção de textos escritos, como referendam os PCNs (1998, p.57-59) não valeu, porquanto “toda a atualidade está nos jornais”, e talvez, pensamos, não fosse a hora para a produção de textos, conforme convém ao ritual de sala de aula.

Trazemos, na seqüência, dois enunciados do mesmo excerto, pois ensejam breve reflexão: “Nós precisamos aprender a ler para depois construir nosso próprio conceito.” e “Essa aí é a sua notícia?” Para nós, os dois enunciados do SP3 operam a disjunção entre o seu dizer e o seu fazer. Não haveria na produção de texto do SA5 atualidade alguma? A que conceito(s) estaria o SP3 se referindo? A leitura de atualidades por alunos do ensino fundamental seria, de fato, suficiente para a formulação de conceitos? Não poderia a produção de texto-reportagem do SA5 referendar as leituras já realizadas por ele em qualquer noticiário impresso, radiofônico ou televisionado? Ocorre-nos pensar na ilusão de que é na escola, sob a orientação de um SP, que se adentra ao conhecimento do mundo e da Verdade, como se o SA fosse, irremediavelmente, uma eterna tábula rasa.

O funcionamento discursivo, nesses enunciados, traz de volta o que já dissemos a respeito do caráter autoritário do discurso pedagógico pela interdição do lúdico, no gesto singular do SA5 de produzir a notícia que ele desejou criar. As condições de produção daquela notícia pelo SA5 nem sequer foram questionadas. Parece-nos não ser do conhecimento do SP3 que as “verdades” dos jornais também são construídas.

Atingimos, por fim, o enunciado produzido pelo SP3 no encerramento de sua aula de leitura:

Excerto 21

SP.3: Mais alguém gostaria de falar alguma coisa? Mais alguém tem texto para ler? Não?

A repetição de “Mais alguém...?”, a nosso ver, mascara a razão de ser daquela aula de leitura/interpretação de textos. Os conceitos pretendidos, pelas informações atualizadas, não chegaram a ser formulados porque as duas aulas resumiram-se em leitura apenas, pela pouca atenção dos ouvintes à entrada dos textos na voz dos SA que fizeram a tarefa.

3.2.4 Aula de Leitura e Interpretação de Textos do Sujeito-Professor – SP4

O texto “Brincadeira” de Luís Fernando Veríssimo era o primeiro texto a ser trabalhado no início do ano de 2005, quando gravamos as aulas para compor o *corpus* a ser analisado. Consideramos de vital importância descrever as condições de produção dessas aulas, por entendermos que o desenvolvimento das mesmas está relacionado a uma série de fatores: internos/externos ao texto e aos sujeitos-alunos, pois circunscrevem-se à idade dos alunos, às suas experiências de leitura e a série anterior (6^a), de onde vinham.

Somando-se às referidas condições de produção, entendemos pelas teorias do discurso, que os sujeitos e os sentidos, possuindo historicidade, são afetados pelas circunstâncias imediatas da enunciação e pelas condições sócio-históricas das formações discursivas em que se constituem; portanto, os sujeitos e os sentidos se dão em dispersão, na contradição entre o que é falado em outro lugar e o que diz no aqui-agora. E é nessa perspectiva que observamos o funcionamento das duas aulas a que assistimos.

A pergunta clássica, observada nas aulas do SP2, retorna ao cenário do SP4 de outra escola:

Excerto 22

SP.4: Quem gosta de ler? Quem mais gosta de ler por aqui? Só ela e o Renato (nome fictício)?

SA.1: Ôô professora!!!::

SP.4: Isso mesmo, ler é SOCIAL, né, gente?

.....

O fragmento mostra as astúcias enunciativas. O silêncio, como resposta da maioria da sala, sinalizou o não gostar de ler, ou uma resistência ao que estava por vir pela leitura. Porém, como apenas dois sujeitos-alunos acenaram, indicando o gosto pela leitura, o SP4 instiga a sala com a pergunta: “Só ela e o Renato?”

O SA1, percebendo a jogada e a rendição de todos os que não responderam “gostar de ler”, como também pressentindo a consequência que há em se afirmar, perante um SP, em aula de leitura, que não se gosta de ler, enuncia: “ Ôô::: professora!!...”

Desejamos analisar a produção de sentidos em alguns acontecimentos de leitura desta aula, a partir de uma perspectiva discursiva em que o silêncio, não obstante irrepresentável pela materialidade significante, faz emergir, pelas fronteiras interdiscursivas, efeitos que significam. Por isso, retomando o enunciado pelo SA1 “Ôô:::professora!!...” pensamos que a modesta exclamação traz, para aquela circunstância enunciativa, outros já-ditos sobre o que significa, naquele espaço escolar, não gostar de ler. Logo, no jogo que o dizer do SP4 desenvolve, observamos a resistência do SA1 sob a forma exclamativa.

Observando a seqüência pelo enunciado do SP4: “Isso mesmo, ler é SOCIAL, né, gente?”, não percebemos, senão, um efeito retórico na afirmação, por não acrescentar ao conjunto de sujeitos-leitores em formação na sala - ressaltando-se as condições de produção da leitura daquela circunstância - contribuição muito substancial sobre o que representava:

“ler é SOCIAL”. Nossa reflexão respalda-se no longo silêncio que se fez após o enunciado do SP4.

Perguntamo-nos: Estariam os sujeitos-alunos, naquela primeira aula de leitura da 7ª série, compreendendo a dimensão de um enunciado tão lacônico naquela circunstância enunciativa “Ler é SOCIAL”? Pensamos que o silêncio, que se seguiu, enquadra-se na categoria do que Lyotard (1983, p.30, apud ORLANDI, 1993, p.53) distingue entre alguns tipos de silêncio. Esse silêncio na aula de leitura poderia ser representado pela frase negativa: “esse caso não é da minha conta”.

Na seqüência do desenvolvimento da aula observemos como se deu a entrada do texto e de seu autor na aula de leitura:

Excerto 23

(()) Três alunos leram o texto Brincadeira, do autor Luís Fernando Veríssimo. E sem comentário algum relativo ao texto, prossegue o SP4:

SP.4: Este texto apresenta uma seqüência de exercícios divididos em três partes, a saber: compreensão e interpretação; linguagem do texto e leitura expressiva do texto. Podem começar a fazer. Façam na parte do caderno relativa ao texto.

Conforme observamos em procedimentos pedagógicos tradicionais, o ritual de sala de aula costuma, à entrada de um texto e seu autor, referenciá-los ao que seja conveniente fazê-lo. Entretanto, nenhuma menção ao estilo das crônicas do autor, seu trabalho com a linguagem, sua veia humorística entre outras informações. Vimos que a atividade de leitura foi realizada, de maneira fragmentada, um parágrafo para cada aluno, como mera decodificação, assim como se lê um manual de instruções com vistas à solução de alguns problemas. Continuemos a observar os efeitos que a leitura meramente escolar, nesse molde de cumprir tarefas, produziu:

Excerto 24

SP.4: Então, gente, do que que se trata o texto? O que que esse texto tá dizendo aí pra nós?

SA.SA.SA: De uma Brincadeira::

SP.4: ISSO. De uma BRINCADEIRA. Que rendeu pontos positivos ou negativos?

SA.SA.SA: É::

SP.4: Então, vamos ver como funcionam os exercícios. Como é interpretação de textos, não precisa copiar as questões, né? Como o combinado, né? É só responder, então. Quem dividiu o caderno em partes, esse exercício é na parte de interpretação de textos, viu? Mas quem tá fazendo tudo junto...

A primeira leitura da 7ª série no livro didático, segundo nosso olhar, parece haver produzido um efeito de estranhamento dos SA diante do texto. Conquanto nos preocupemos com os juízos de valor que possamos realizar, em detrimento desta pesquisa, não podemos abdicar de algumas considerações com relação ao texto e seu autor. A relação SA/texto/autor/SP requer uma mediação interlocutiva, pois as condições sócio-históricas e as circunstâncias de leitura do texto afetam o modo como os sujeitos implicados se envolvem/resistem com/à atividade e com o processo de produção de sentidos. Visto dessa forma, interessamo-nos pelo que afirma Geraldi (1997, p.168) sobre “A perigosa entrada do texto para a sala de aula”:

Se considerarmos as práticas normalmente propostas por livros didáticos, toda a lição ou unidade destes livros, organizados em unidades e, em geral, sem unidade, iniciam-se por um texto para leitura. Como tais leituras não respondem a nenhum interesse mais imediato daqueles que sobre os textos se debruçam, a relação interlocutiva a ocorrer deverá se legitimar fora dela própria. Daí, a sua legitimidade se estatuir e não se constituir. Os alunos, leitores e, portanto, interlocutores, lêem para atender a legitimação social da leitura, externamente constituída, fora do processo em que estão, eles, leitores/alunos, engajados. (GERALDI, 1997, p. 168)

O texto, seu autor, as situações por ele descritas, sempre comuns na vida de qualquer criança, jovem ou adulto em “Brincadeira”, resumiram-se em um objeto de difícil

decifração, porque a forma perspicaz da construção narrativa do autor, os subentendidos, os diálogos, intencionalmente lacônicos na costura do texto, deram aos SA a impressão de que não sabiam como lidar com as suas perguntas. Essa também é uma outra questão que se poderia problematizar: Por que na passagem do lúdico para o pedagógico a leitura dos enunciados sobre o texto dão a idéia de que se entendeu muito pouco ou quase nada sobre o lido? Esperemos outras circunstâncias.

O prosseguimento da aula entre a dificuldade de compreensão dos enunciados, a solicitação dos SA para que SP4 voltasse a “explicar”, digo, “reler” literalmente o mesmo, resumiu a leitura e a interpretação do texto a duas questões somente: Era uma brincadeira; e ele não sabia de nada. Tudo o mais, que o texto possibilitasse para a produção de sentidos, esvaiu-se diante da necessidade de se copiar no quadro a resposta “correta” dada pelo livro didático.

Encerramos a análise das aulas de leitura do SP4, parafraseando o dizer de Geraldi (1997, p.179) a respeito do aprendizado da língua. Por nossa vez, dizemos que, analogamente, o aprendizado da leitura propicia, ao mesmo tempo, outras coisas através desse aprendizado, como a construção de imagens da realidade exterior e interior. “É no sistema de referências que as expressões se tornam significativas.” Ignorar, portanto, esse processo, é reduzir o ensino a um formalismo inócuo, destruindo a característica fundamental da linguagem: ser simbólica.

CONCLUSÃO

A problematização dos gestos de leitura, a sua interpretação e o processo de produção de sentidos que constitui o jogo da sala de aula, levou-nos a elaborar a hipótese de que, conquanto o sujeito-aluno não se configure como sujeito-leitor dos textos lidos na escola, na produção de sentidos esperada, este fato não constitui condição bastante para se afirmar que ele não seja um leitor proficiente. No que respeita ao sujeito-professor, em vez de tratar a interpretação como um momento privilegiado de produção de sentidos, dada a sua constituição e o poder que exerce na sala de aula, prossegue o trabalho com base em “uma visão logocêntrica como aquele que sabe o que sabe, que sabe o que faz, que sabe o que diz” (CORACINI, 2003, p.286).

Percebendo que a questão do(s) sentido(s) na leitura não se circunscreve à suposta imanência dos sentidos nas palavras dada a crença na transparência da linguagem, empreendemos esta pesquisa, convictas de que a verdade ou a falácia de qualquer princípio filosófico-científico deverá suportar diferentes crivos de análise em métodos distintos e não-individuais.

No percurso desta pesquisa, algumas vezes fomos interpeladas pelos “outros” que nos constituem e pelos “outros” foracluídos acerca da possibilidade de nossa pesquisa trabalhar para a legitimação de todo ou de qualquer sentido, validando, por consequência, a assertiva de que não existiria uma leitura equivocada. Os que, porventura, vierem a se interessar pelo tema, perceberão que não estivemos reivindicando, para a problemática da leitura, uma produção de sentidos inéditos ou sentido algum que viesse a representar uma novidade, conforme afirmamos na p.45.

Tal questão, dada a sua complexidade e o tratamento em diferentes conjunturas teóricas, permanentemente, (re)estudada por pesquisadores na área, mereceu a nossa reflexão sobre a necessidade de os sujeitos-professores perceberem outras fronteiras, no entendimento de que os sentidos produzidos em sala de aula circulam pela via de diversos discursos presentes nos textos propostos. O funcionamento das aulas de leitura, com base nas análises que realizamos, evidenciou circunstâncias em que os sentidos foram barrados pela força de argumentos retóricos dos sujeitos-professores por uma necessidade intrínseca de sua função legitimadora das “verdades sobre o texto”, negando a alteridade dos sujeitos e dos sentidos.

O debruçar sobre o *corpus* de análise entremostrou que pelo seu dizer, o sujeito-professor reproduz um discurso marcadamente ideológico que, por afirmar sua autoridade, infirma sua singularidade. Desta evidência, ressalta-se que, nessas trapaças ideológicas, o sujeito-aluno, pelo ritual de sala de aula, diariamente realimentado, é conduzido à ignorância de si mesmo como um sujeito em linguagem, esquecido de sua potencialidade camaleônica de constituir-se em diferentes sociedades de discurso.

Assim, a perspectiva sócio-histórico-ideológica da Análise do Discurso de abordagem peuchextiana, que adotamos nessa pesquisa, contribuiu para admitirmos que os sentidos, nos acontecimentos de leitura na escola, como em qualquer outro espaço discursivo, são criações da linguagem pertencentes a diferentes “comunidades interpretativas.”¹⁶ Os sentidos não são anteriores à leitura, porque são produzidos no acontecimento do ler por essas comunidades de interpretação que regulam o dizer e, por extensão, o(s) sentido(s) nos limites que interessam aos alvitres do poder.

Isto posto, o fato de nossas inquietações haverem surgido no espaço da sala de aula em que nos constituímos sujeito-professor de Língua Portuguesa, contribuíram para que percebêssemos, na demonstração das análises, que a problemática na produção de sentidos

¹⁶ Termo referido por FISH, Stanley E. (1980), apud ARROJO, R.(org.) (1992, p.95).

não se circunscreve às variações de gênero textual, como também não é reflexo do desconhecimento do que o autor quis dizer; os sentidos não se submetem a metodologias e a inspeções, nem, tampouco, são reféns de teoria(s) totalizantes de leitura, embora não se possam negar as contribuições de cada aparato teórico sobre leitura em seus vieses de definições.

Esta pesquisa, porém, ainda requerendo maiores aprofundamentos teóricos, conseqüentes de diálogos possíveis e necessários para o nosso amadurecimento, permite-nos afirmar que a Lingüística Aplicada, na interface com a Análise do Discurso francesa de cunho peuceuxtiano, propiciou-nos pensar uma outra margem de acesso aos domínios da leitura, porquanto o que se evidenciou pela coleta/análise do *corpus*, foi a existência de uma idealização sobre os feitos e efeitos que a leitura pode produzir. Percebemos que a leitura na sala de aula é um dispositivo de comando para um devir do sujeito e do sentido e não um acontecimento. Assim sendo, opacifica as aparências nos espelhos ocultando o movimento irrefreável dos sentidos nos jogos do pensamento, condicionado ao tempo, ao espaço, às circunstâncias de poder, aos sujeitos, aos limites, ao Real.

Ocorre-nos, diante do fato, uma pergunta intermitente que sempre retorna às aulas de Língua Portuguesa, vinda do desejo metonímico dos sujeitos pela eterna completude em sua vontade de verdade: “Professora, mas é sempre assim que acontece?”// “É, é sempre assim que funciona!”, no seu desejo de aprender/ensinar. A regularidade desses enunciados, no espaço de algumas décadas, afirma uma condição do sujeito desejante: esse anseio pela finitude nos acontecimentos da linguagem.

A problemática do sentido, contudo, não obedece a essa regulamentação, porquanto “constituindo-se no social, não pode ser único”, embora no acontecimento da leitura o dizer/fazer dos sujeitos-professores na sala de aula desfaça esse truísmo, dada sua

regulação por forças institucionais redutoras que estabelecem o correto como o cânone que deve ser aceito.

Como os discursos são produzidos, suas verdades também o são. Desse modo, o discurso escolar que “respiramos” e o que coletamos pelas gravações deram-nos seus sinais nem sempre pontuais, de que a produção de sentido na escola recebe tratamento semelhante ao que foi historiado no interior desta pesquisa no item 2.1. A leitura justa seria a que “se aproximasse das leituras feitas pelos leitores iniciados ou autorizados institucionalmente” (BARZOTTO, 2001, p. 244), correspondendo essa função, na situação que analisamos, ao sujeito-professor.

Reportando-nos ao que encontramos nos dizeres do questionário, sentimo-nos em presença de sujeitos-professores que executam seu trabalho com a língua(gem) porque acreditam que foram formados para fazê-lo e atuam na tentativa de fazer o melhor, “da maneira mais correta”, segundo os padrões ideológico-institucionais de correção. Todavia, conforme demonstram suas respostas ao questionário, alguns dizeres deixaram marcas de que o conjunto de valores instituídos/institucionais opera em favor de uma dada ordem que define a “maneira mais correta” de ação – pela própria natureza ideológica.

Ao ser transferido para especificidades do ensino da língua(gem), no caso em questão, o processo de produção de sentidos no ensino da leitura torna visíveis as frinchas, as rachaduras – indícios da equivocidade dos sentidos e dos equívocos dos sujeitos no ensino da língua(gem).

O equívoco é fundamental ao discurso, uma vez que, como diz Pêcheux, é em face de seus “rearranjos” que a língua é capaz de política. A política atravessa a lingüística (MORALES, 2005, p.219). Dessa forma, torna-se necessário ao SP observar a dimensão política de seu trabalho de ensinar a língua, pois, tornada disciplina escolar é também uma

prática social a exigir posicionamentos dos sujeitos implicados no processo de ensinar e aprender, sob pena de tal dimensão ficar à deriva.

REFERÊNCIAS

AGUSTINI, Carmem Lúcia Hernandes. **A estilística no discurso da gramática**. Campinas: Pontes, São Paulo : Fapesp, 2004, 160 p.

_____. **(N)as dobraduras do dizer e (N)ão não-um do sentido e do sujeito**. Comunicação oral apresentada durante o II Seminário de Estudos em Análise do Discurso, Porto Alegre, 2005

ARAÚJO, Inês Lacerda. **Foucault e a crítica do sujeito**. Curitiba: Ed. da UFPR, 2001, 220 p. (Pesquisa; nº 44)

ARROJO, Rosemary (org.). **O Signo Desconstruído** – Implicações para a tradição, a leitura e o ensino. Campinas, SP : Pontes Editores, 1992, 121 p.

AUTHIER-REVUZ, J. **Heterogeneidade Expressa e Heterogeneidade Constitutiva: Elementos para uma abordagem do *outro* no discurso**. DRLAV 26. Centre de Recherches de l'Université de Paris VII. Paris, 1982/2004.

_____. **Heterogeneidade(s) Enunciativa(s)**. Tradução de Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. Cad. Est. Ling., Campinas, (19) : 25-42, jul/dez., 1990. 10 p.

_____. **Palavras incertas: as não-coincidências do dizer**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1998. Reimpressão 2001 p. 13-51

_____. **Entre a Transparência e a Opacidade** – um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre – RS: EDIPUCRS, 2004, p.82. 257 p.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 10 ed. São Paulo, SP: Editora Hucitec Annablume, 2002, 196 p.

BARROS, Diana Luz P.de & FIORIN, José Luiz (orgs.) **Dialogismo, Polifonia, Intertextualidade: Em torno de Bakhtin**. 2ª ed. 1ª reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo , 2003, 81 p.

BARZOTTO, Valdir Heitor. **Limites na Leitura: O texto e seu suporte**. In: GREGOLIN, M.R.V...[et.al. . **Análise do discurso: entornos do sentido**. Araraquara: UNESP, FCL, Laboratório Editorial; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2001.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais : terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental : língua portuguesa/** Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1998. 106 p.

BRITTO, Luiz Percival Leme. **Contra o consenso: cultura, educação e participação.** Campinas – SP : Mercado das Letras, 2003. – (Coleção Idéias sobre Linguagem)

CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Estrangeira.** 2ª ed., Campinas, SP : Pontes, 2002, 141 p.

_____ & Bertoldo, E. S. (Orgs.). **O desejo da teoria e a contingência da prática – Discursos sobre/na sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003, 342 p.

COURTINE, J.J. **O chapéu de Clémentis: observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político.** In: INDURSKY, F., FERREIRA, M.C. **Os múltiplos territórios da análise do discurso.** Porto Alegre: Sagra Luzzatto, 1999, p. 15 – 22.

COURTINE, J.J. **Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours: à propos du discours communiste adresse aux chrétiens.** Langages, Paris, n.62, p. 9-127, juin, 1981.

DERRIDA, J. (1967a) **De la Grammatologie.** Paris: Les Editions de Minuit. In: CORACINI, M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura,** Campinas, SP : Pontes, 2002

_____ (1967b) **L'Écriture et la Différence.** Paris: Editions du Seuil. In: CORACINI, M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.** Campinas, SP : Pontes, 2002.

FERREIRA, Maria Cristina Leandro. **Da ambigüidade ao equívoco: a resistência da língua nos limites da sintaxe e do discurso.** Porto Alegre– RS : Ed. Universidade/UFRGS, 2000, 126 p.

FISH, Stanley E. (1980). **Is There a Text in This Class?** Cambridge: Harvard University Press, apud GRIGOLETTO, M. In: ARROJO. R. (org.) **O Signo Desconstruído.** Campinas – SP : Pontes, 1992, p. 95.

FOUCAULT, M. (1971, 1996) **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 1996.

_____ (1969) **A arqueologia do saber**. 4ª ed. Rio de Janeiro-RJ: Forense Universitária, 1995, p. 23-85.

_____ (1979, 2002) **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro-RJ : Graal, 2002, p. 215-216

_____ (1987) **Vigiar e Punir**. 26ª edição, Rio de Janeiro-RJ : Vozes, 2002, 288p.

GADET, F. & HAK T. (org.). **Por uma análise automática do discurso : uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1990, p. 309-319.

GADET, F. & PÊCHEUX, M. **A Língua inatingível**. Campinas-RJ: Pontes, 2004, p.52.

GERALDI, J. Wanderley. **Linguagem e Ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas – SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil – ALB. 1998.

_____. **Portos de Passagem**. 4ªed. São Paulo–SP : Martins Fontes, 1997.

_____. **O Texto na Sala de Aula**. São Paulo – SP: Ática, 1997. Coleção na Sala de Aula. 136p.

GOODMAN, K.S. (1970) **Reading: a psycholinguistic guessing game**. In D.Gunderson (org.) Language and Reading. Washington: Center for Applied Linguistics. In: CORACINI, M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**. Campinas, SP : Pontes, 2002.

_____. (1967). **Reading: a psycholinguistic guessing game**. Journal of the Reading Specialist, 6:126-35. In: KATO, M.A. 2003, p.65.

GOUGH, P.B. **One second of reading**. In:KAVANAGH, J.F.& MATINGLY, apud KATO, M. A. 2003,p.62.

GREGOLIN,M.R.V. “Michel Foucault: o discurso nas tramas da História” In:FERNANDES,C.A. e SANTOS, J.B.C. (orgs). **Análise do Discurso - Unidade e Dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. 213p.

_____. **Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos**. São Carlos : Clara Luz, 2004, 210 p.

_____.e Baronas, R. (orgs.). **Análise do Discurso: as materialidades do sentido**. São Carlos, SP. : Claraluz, 2001.

GRIGOLETTO, Marisa. **Processos de Significação na Aula de Leitura em Língua Estrangeira**. In: CORACINI, M. J. R. F. (org.). **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura – Língua Materna e Estrangeira**. 2ª ed.,Campinas, SP : Pontes, 2002, 141 p.

GUIMARÃES, Eduardo. **Os limites do sentido – um estudo histórico e enunciativo da linguagem**. 3ª ed. Campinas, SP : Pontes, 2005, 91 p.

INDURSKY, Freda. **A Fragmentação do Sujeito em Análise do Discurso** . (mimeo).

KATO, M. A. (1985) **O aprendizado da leitura**. São Paulo: Martins Fontes. In: CORACINI, M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura**, Campinas, SP : Pontes, 2002, p.13.

_____. **No mundo da escrita. Uma perspectiva psicolinguística**. 7ª ed., 6ª impressão. São Paulo: Editora Ática, 2003, 144p.

KAUFMANN, Pierre (ed.). **Dicionário enciclopédico de psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.

KLEIMAN, Ângela B., MORAES, Sílvia E. **Leitura e Interdisciplinaridade. Tecendo redes nos projetos da escola**. 4ª reimpressão, Campinas – SP: Mercado de Letras, 2003, 191 p.

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo – SP : Contexto, 1997, p. 19-21 – (Coleção Repensando a Língua Portuguesa)

LAJOLO, Marisa. **O Texto não é pretexto**. In: ZILBERMAN, Regina.(org). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 7ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986, p.51.

LE GOFF, Jaccques. **Documento/monumento**. In:_____ **História e memória**. Campinas: ed. Da Unicamp, 1990, p.535-549.

LURIA, A. R. **Traumatic aphasia**, Haia, Mouton, 1970, p.348, apud. KATO, M. A. **No mundo da escrita**. 2003, p.63

MARCUSCHI, L.A. e SUASSUNA, L. **Os parâmetros curriculares nacionais: em busca da historicidade da língua.** In: **Parâmetros curriculares nacionais: contribuição para um debate público.** Cadernos de Educação Municipal nº 1, Recife: Undime, 1996. p.9-27.

MILLER, G. (1978) **Semantic Relations among Words.** In M. Halle, J. Bresnan e G. Miller (orgs.) *Linguistics Theory and Psychological Reality.* Cambridge, Mass. : The MIT Press. In: CORACINI, M.J.R.F. **Leitura: Decodificação, Processo Discursivo...?** In: _____ **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura,** Campinas, SP : Pontes, 2002, p.14.

MILNER, J.-C. **O Amor da Língua** (1987). In: Gadet F. & Pêcheux, M. **A Língua Inatingível – O Discurso na História da Lingüística** , Campinas, Pontes, 2004. p. 52

MORALES, Blanca S. V. **O real da língua e o real da história: considerações a partir do texto La lengua de nunca acabar.** In: INDURSKY, F.; FERREIRA, Maria Cristina Leandro (org.). **Michel Pêcheux e a análise do discurso: uma relação de nunca acabar.** São Carlos: Claraluz, 2005, p. 219.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos.** 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, 100p.

_____. **A Linguagem e seu funcionamento : as formas do discurso.** 4ª ed. 3ª reimpressão – Campinas, SP : Pontes, 2003.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos.** 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. 189 p.

_____. **Discurso e leitura.** São Paulo, SP : Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2000, 118p.

_____. **Interpretação Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** 4ª ed. Campinas, SP : Pontes, 2004, 156 p.

Platão. **Crátilo.** Obra Completa. Madrid : Aguilar, p.508, apud. SILVA, Marilúze F.A. e. **Pensamento e Linguagem: Platão, Aristóteles e a visão contemporânea da teoria tradicional da proposição.** Rio de Janeiro : Pós-Moderno, 2002, p.27

PÊCHEUX, M.(1975) **Lês Vérités de la Palice, Maspero, Paris, trad. Bras. Semântica e Discurso.** E. Orlandi et alli, Editora da Unicamp.

PÊCHEUX, M. “Análise Automática do Discurso (AAD-69)”. In: GADET, F. & HAK, T. **Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas-SP. Editora da Unicamp, 1990, p. 61-162.

_____. “A Análise de Discurso: Três Épocas (1983) GADET, F. & HAK T. (org.). **Por uma análise automática do discurso : uma introdução à obra de Michel Pêcheux**. Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1990, p. 311-319.

_____. **O Discurso – Estrutura ou Acontecimento**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas-SP: Pontes, 1988/1990.

_____. **Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio**. Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas: Editora da Unicamp, 1995

_____. & FUCHS. C. (1975) A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas. **Por uma análise automática do discurso : uma introdução à obra de Michel Pêcheux** Campinas, SP : Editora da UNICAMP, 1990, p. 163-235.

_____. (1999) **O Papel da Memória**. In: **Papel da Memória**. Pierre Achard...[et.al.] Tradução e Introdução: José Horta Nunes – Campinas, SP : Pontes, 1999, p. 49-57.

POSSENTI, Sírio. **A leitura errada existe**. In: BARZOTTO, Valdir H. (org.) **Estado de Leitura**. Campinas-SP : Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1999.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O Ensino da Leitura e a Escamoteação da Ideologia. In: ARROJO, Rosemary (org.). **O Signo Desconstruído – Implicações para a tradição, a leitura e o ensino**. Campinas, SP : Pontes Editores, 1992, 121 p.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. **O Artigo Jornalístico e o Ensino da Produção Escrita**. In: ROJO, Roxane (org.) **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs – São Paulo : EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Lingüística Aplicada), p.207-220**

SÁ, Raquel Estela de. **A Arqueologia: Como os saberes aparecem e se transformam**. Artigo de temática foucaultiana retirado do Espaço Michel Foucault. Site: <http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault> em 07/04/2005 às 11:47.

SANTOS, J. B. C. dos. Uma reflexão metodológica sobre análise de discursos. In: FERNANDES, C. A.; SANTOS, J. B. C. dos (Orgs.). **Análise do Discurso: unidade e dispersão**. Uberlândia: Entremeios, 2004. p. 109-118.

_____. **Teorias Lingüísticas : Problemáticas Contemporâneas.** 1ª ed. Uberlândia, MG : Edufu, 2003, p. 21-34.

SOARES, M. B. **Linguagem e Escola – uma perspectiva social.** São Paulo, Ática, 1996

SUASSUNA, Lívia. **O que são, por que e como se escreveram os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa - O professor como leitor de propostas oficiais de ensino.** In: Marinho, Marildes, e Silva, Ceris Salete Ribas da (orgs.). **Leituras do Professor.** Campinas, SP : Mercado de Letras : Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

SILVA, Marilúze F.A. e. **Pensamento e Linguagem: Platão, Aristóteles e a visão contemporânea da teoria tradicional da proposição.** Rio de Janeiro : Pós-Moderno, 2002, p.27

SMITH, F. (1978) **Reading.** Nova Iorque. Holt Rinehart and Winston. In: CORACINI, M.J.R.F. **O Jogo Discursivo na Aula de Leitura.** Campinas, SP : Pontes, 2002.

TEIXEIRA, Marlene. **Análise do Discurso e Psicanálise: elementos para uma abordagem do sentido no discurso.** Porto Alegre, RS – EDIPUCRS, 2000, 209p.

WITTGENSTEIN, L. **Tractatus lógico-philosoficus.** São Paulo : Edusp, 2001. In: **A Língua Inatingível – O Discurso na História da Lingüística.** Campinas, Pontes, 2004, p.52.

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado.** 8ª ed. Rio de Janeiro, RJ : Edições Graal, 2001, 128 p.

BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à análise do discurso.** 4ª ed. Campinas-SP : Editora da UNICAMP, 1995. 96p.

BENVENISTE, Émile. **Problemas de lingüística geral II;** trad. Eduardo Guimarães... [et al.], Campinas – SP : Pontes, 1989. p. 81-90.

CELANI, M. Antonieta Alba. **Afinal, o que é Lingüística Aplicada? (mimeo)**

ECKERT-HOFF, Beatriz Maria. **O falar de si como (des)construção de identidades e subjetividades no processo de formação do sujeito-professor**. Campinas – SP : 2004. Tese de Doutorado. UNICAMP, Instituto de Estudos da Linguagem.

PETERS, Michel. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença** : tradução de Tomaz Tadeu da Silva, Belo Horizonte : Autêntica, 2000, 96p. (Coleção Estudos Culturais, 6)

SAUSURRE, F. de (1971). **Curso de Lingüística Geral**. 3ª edição. São Paulo, Editora Cultrix (trad. de Cours de linguistique générale, 1916)

SILVA, T.T. da. **A produção social da identidade e da diferença**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. In: SILVA, T. T. da. (Org.) **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000. p.73-102.

_____. (org.) **O sujeito da educação – Estudos Foucaultianos**. 5ª ed. Petrópolis, RJ : Vozes, 2002.

DICIONÁRIOS CONSULTADOS

BARROSO, Gustavo e LIMA, Hildebrando de. **Pequeno Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa**. 9ª edição, Rio de Janeiro – São Paulo – Bahia: Editora Civilização Brasileira S.A., 1957.

FERREIRA, A.B. de Holanda. **Novo Dicionário da Língua Portuguesa**. 1ª edição (14ª impressão), Rio de Janeiro –RJ : Editora Nova Fronteira, 1975

FERREIRA, Profª Drª Maria Cristina Leandro (coord.) **Glossário de Termos do Discurso** : projeto de pesquisa. Porto Alegre – RS, UFRGS, 2001.

QUEIROZ, Prof. Otávio A. P. de. **Dicionário Latim – Português**. São Paulo – SP, Editora LEP S.A., 1961.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário 01 - elaborado com vistas a traçar o perfil e as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos-professores de três escolas da rede pública de ensino do estado de Goiás

1- Quais as séries em que você leciona? E há quantos anos leciona?

Leciono para 7ª e 8ª séries. Comecei em 2002.

2- Qual a concepção de leitura que norteia o seu trabalho em sala de aula?

A necessidade e a importância para a vida profissional e social de cada aluno.

3- Pra você, um aluno leitor é aquele que...

Lê tudo o que encontra e lê porque gosta e sente prazer.

4 - Na sua opinião qual a importância do professor na formação do aluno como sujeito-leitor? Como isso funciona em seu trabalho como professor de língua(gem)?

O professor tem um papel importante, pois pode ser o grande incentivador desse processo no aluno. Mas a família também exerce o papel fundamental, incentivando com exemplos de bons leitores.

5- Você se considera um sujeito-leitor? Quais a. suas preferências de leitura?

Sim, me considero. Gosto de ler qualquer coisa.

6- Pra você existe alguma maneira ideal para se trabalhar a leitura com seus alunos?

Penso que é mais fácil atingi-los com temas que eles gostam.

7- Você crê que as práticas de leitura que são realizadas em sua escola, com os alunos, alcançam os objetivos propostos?

Nem sempre. Às vezes, devido ao número de aluno por sala, fica mais complicado desenvolver as propostas.

8- Quando ou como é que você considera que o seu aluno interpretou o que leu?

Quando participa e interage com o tema.

9- Pra você o que representa (olhando para o seu aluno) que ele tem proficiência para ler?

Quando ele entende (interpreta) o que lê.

10- Ao longo de sua formação acadêmica (procure lembrar-se, por favor), quais eram as concepções de leitura que norteavam seus professores, ou seja, como é que vocês (estudantes de graduação) eram aceitos ou não como possuindo proficiência para ler, especialmente na hora de serem avaliados?

Boa leitura resulta em bom entendimento. Meus professores de graduação sempre avaliaram uma análise profunda, até mesmo aquela das entrelinhas e para isso requer competência em leitura.

11. Como você lida com as respostas aos exercícios que escapam do campo de possibilidades que você ou o livro didático estabeleceram como corretas?

Percebo as dificuldades e tento ajudá-los.

Questionário 02 - elaborado com vistas a traçar o perfil e as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos-professores de três escolas da rede pública de ensino do estado de Goiás

1- Quais as séries em que você leciona? E há quantos anos leciona?

Leciono 5ª e 6ª séries. 1 ano

2- Qual a concepção de leitura que norteia o seu trabalho em sala de aula?

Leitura informativa até do cotidiano, vários tipos de leitura, jornal. Charge, história em quadrinhos e o livro didático como apoio.

3. Pra você, um aluno leitor é aquele que...

Sente prazer em ler, lê todo tipo de leitura com naturalidade sem esperar recompensa.

4- Na sua opinião qual a importância do professor na formação do aluno como sujeito-leitor? Como isso funciona em trabalho como professor de língua(gem)?

O professor tem grande importância, pois se ele não gosta de ler, seu aluno provavelmente não vai gostar. O professor tem que incentivar a leitura e ter uma comunicação aberta.

5- Você se considera um sujeito-leitor? Quais a. suas preferências de leitura?

Não me considero um leitor assíduo pelo tempo disponível, mas o tempo que tenho gosto de ler revistas, jornais, romance e poesia.

6- Pra você existe alguma maneira ideal para se trabalhar a leitura com seus alunos?

A melhor forma é conhecer o gosto de seus alunos, o que é difícil pelo número de alunos nas salas, fazer propaganda dos livros que você leu, propiciando oportunidades de leitura e debate da mesma.

7- Você crê que as práticas de leitura que são realizadas em sua escola, com os alunos, alcançam os objetivos propostos?

Às vezes, pela falta de incentivo na família e pela cultura de cada um.

8- Quando ou como é que você considera que o seu aluno interpretou o que leu?

Quando ele consegue conversar e debater de forma clara e precisa.

9- Pra você o que representa (olhando para o seu aluno) que ele tem proficiência para ler?

Interpretando, debatendo, explicando e fazendo paralelos entre temas já lidos com clareza e desenvoltura.

10- Ao longo de sua formação acadêmica (procure lembrar-se, por favor), quais eram as concepções de leitura que norteavam seus professores, ou seja, como é que vocês (estudantes graduação) eram aceitos ou não como possuindo proficiência para ler, especialmente na hora de serem avaliados?

De acordo com os trabalhos apresentados em sala de aula, a forma de transmitir o assunto abordado e de acordo com o que o autor coloca nas entrelinhas.

11- Como você lida com as respostas aos exercícios que escapam do campo de possibilidades que você ou o livro didático estabeleceram como corretas?

Procurou saber por que e como ele chegou àquela conclusão, pois cada autor segue uma linha de trabalho e procuro ajudá-lo.

Questionário 03 - elaborado com vistas a traçar o perfil e as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos-professores de três escolas da rede pública de ensino do estado de Goiás

1- Quais as séries em que você leciona? E há quantos anos leciona?

5ª e 6ª séries. Já leciono há 25 anos.

2- Qual a concepção de leitura que norteia o seu trabalho em sala de aula?

A leitura para mim é à base de todo trabalho escolar. É através dela que todas as áreas do conhecimento se desenvolvem. Com ela temos um leque de opções para criativamente repassar todo conhecimento.

3- Pra você, um aluno leitor-leitor é aquele que...

Tem as melhores respostas para as perguntas, tem melhor raciocínio, tem mais criatividade, além de ser um aluno mais concentrado e consciente.

4- Na sua opinião qual a importância do professor na formação do aluno como sujeito-leitor? Como isso funciona em trabalho como professor de língua(gem)?

O professor, como a família tem um papel primordial para formar o aluno leitor quando sugere atividade de leitura com criatividade, quando indica obras que atraem o aluno e quando cobra essa leitura de maneira original.

5- Você se considera um sujeito-leitor? Quais a. suas preferências de leitura?

Sim. Leio revistas, livros de formação, religiosos etc...

6- Pra você existe alguma maneira ideal para se trabalhar a leitura com seus alunos?

Acredito que tem que se começar com livros que atraem o aluno e com atividades diferentes. Certa vez, depois de uma leitura, pedi aos alunos que fizessem uma paródia com uma música, usando a história do livro lido. Foi um sucesso e os alunos gostaram.

7- Você crê que as práticas de leitura que são realizadas em sua escola, com os alunos, alcançam os objetivos propostos?

Não, pois os alunos são obrigados a lerem e as atividades cobradas são quase sempre sem criatividade.

8- Quando ou como é que você considera que o seu aluno interpretou o que leu?

Quando ele comenta aquela leitura com entusiasmo e demonstra que gostou, ou não, do que leu, dando palpites sobre a história.

9- Pra você o que representa (olhando para o seu aluno) que ele tem proficiência para ler?

O aluno que tem gosto pela leitura, na maioria das vezes, tem pais que lêem com frequência. O aluno que lê um texto em sala de aula e tem prazer em interpretá-lo é um aluno que gosta de ler e sabe fazê-lo.

10- Ao longo de sua formação acadêmica (procure lembrar-se, por favor), quais eram as concepções de leitura que norteavam seus professores, ou seja, como é que vocês (estudantes graduação) eram aceitos ou não como possuindo proficiência para ler, especialmente na hora de serem avaliados?

Não me recordo de que meus professores davam atenção a isso. Para mim, nem na graduação (pelo menos naquela época), os professores tinham a intenção de despertar em nossos alunos o gosto pela leitura. A leitura era mais uma obrigação do currículo escolar.

11-Como você lida com as respostas aos exercícios que escapam do campo de possibilidades que você ou o livro didático estabeleceram como corretas?

Tento valorizar pelo menos alguma coisa e perguntar a ele o que quis dizer com aquela resposta. Muitas vezes o aluno não consegue expressar aquilo que pensou ou entendeu. Acredito que o aluno nunca deve ser criticado.

Questionário 04 - elaborado com vistas a traçar o perfil e as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos-professores de três escolas da rede pública de ensino do estado de Goiás

1- Quais as séries em que você leciona? E há quantos anos leciona?

6ª séries (há 6 meses).

2- Qual a concepção de leitura que norteia o seu trabalho em sala de aula?

A importância de formar um aluno leitor, investigando o gosto dos mesmos em diferentes tipos de contexto condizentes com os conteúdos trabalhados.

3- Pra você, um aluno leitor-leitor é aquele que...

O aluno leitor é aquele que sabe argumentar através de um repertório básico, sem medo de errar, buscando sempre diferentes formas de leitura.

4- Na sua opinião qual a importância do professor na formação do aluno como sujeito-leitor? Como isso funciona em trabalho como professor de língua(gem)?

São grandes os desafios para a construção do ensinar e do aprender, portanto, o professor é parte fundamental para desenvolver uma atitude de responsabilidade do aluno para construir um canal de participação e entendimento. Através das leituras propostas no livro básico, trabalhos literários com diversos autores presentes em nossa biblioteca somos capazes de perceber os pontos positivos ou negativos na leitura e interpretação de cada aluno.

5- Você se considera um sujeito-leitor? Quais as suas preferências de leitura?

Sim. Procuo diversificar os tipos de leitura, pois estamos formando cidadãos críticos.

6- Pra você existe alguma maneira ideal para se trabalhar a leitura com seus alunos?

De acordo com os diferentes níveis dos alunos, precisamos organizar o sistema em que se manifesta a criação do conhecimento sobre determinado tema, assunto e autor.

7- Você crê que as práticas de leitura, que são realizadas em sua escola, com os alunos, alcançam os objetivos propostos?

Sim. O trabalho feito no decorrer de cada ano permite mostrar a participação do aluno através dos diferentes tipos de leitura, a capacidade de concretizar o teatro, a música e a expressão corporal.

8- Quando ou como é que você considera que o seu aluno interpretou o que leu?

Quando o aluno for capaz de expor pela escrita e oralmente em diferentes dimensões tudo o que lê.

9- Pra você o que representa (olhando para o seu aluno) que ele tem proficiência para ler?

A sua concentração, interesse e comportamento durante a leitura.

10- Ao longo de sua formação acadêmica (procure lembrar-se, por favor), quais eram as concepções de leitura que norteavam seus professores, ou seja, como é que vocês (estudantes graduação) eram aceitos ou não como possuindo proficiência para ler, especialmente na hora de serem avaliados?

Muito críticos, outros formadores de idéias, muitos seguiam o programa.

11-Como você lida com as respostas aos exercícios que escapam do campo de possibilidades que você ou o livro didático estabeleceram como corretas?

De acordo com o nível, interesse e gosto pela leitura, procuro avaliar o aluno da maneira mais correta possível, reconhecendo e levantando situações a serem experienciadas pelos alunos.

Questionário 05 - elaborado com vistas a traçar o perfil e as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos-professores de três escolas da rede pública de ensino do Estado de Goiás

1- Quais as séries em que você leciona? E há quantos anos leciona?

Leciono para 8ª série; 1º e 2º séries do ensino médio. Há 3 anos.

2- Qual a concepção de leitura que norteia o seu trabalho em sala de aula?

De acordo com a necessidade sócio-econômica dos alunos, trabalhando a realidade.

3- Pra você, um aluno leitor-leitor é aquele que...

Lê com prazer os variados tipos de textos.

4- Na sua opinião qual a importância do o professor na formação do aluno como sujeito-leitor? Como isso funciona em trabalho como professor de língua(gem)?

O professor contribui muito com o processo de desenvolvimento da leitura, dependendo da forma como é trabalhado, mas a família é também muito importante, para que o aluno seja um leitor assíduo. Incentivando a leitura variada.

5- Você se considera um sujeito-leitor? Quais as suas preferências de leitura?

Claro, pois minha profissão exige isso de mim. Leio de tudo.

6- Pra você existe alguma maneira ideal para se trabalhar a leitura com seus alunos?

Não, pois a forma de se trabalhar a leitura, dependerá de cada turma, de cada realidade trazida pelos alunos.

7- Você crê que as práticas de leitura, que são realizadas em sua escola, com os alunos, alcançam os objetivos propostos?

Nem sempre, pois cada aluno tem uma preferência, uma realidade e uma maneira diferente de ver as coisas e entendê-las.

8- Quando ou como é que você considera que o seu aluno interpretou o que leu?

Quando ele é capaz de transmitir e interagir com as leituras propostas, fazendo suas conclusões.

9- Pra você o que representa (olhando para o seu aluno) que ele tem proficiência para ler?

Quando ele é capaz de interpretar, fazer paralelos, debater os assuntos propostos com clareza e domínio.

10- Ao longo de sua formação acadêmica (procure lembrar-se, por favor), quais eram as concepções de leitura que norteavam seus professores, ou seja, como é que vocês (estudantes de graduação) eram aceitos ou não como possuindo proficiência para ler, especialmente na de serem avaliados?

Através de apresentações de trabalhos propostos, visando o meu entendimento em relação à linha de pensamento de cada escritor, interpretando as entrelinhas.

11- Como você lida com as respostas dos alunos que escapam do campo de possibilidades que você ou o livro didático estabeleceram como corretas?

Procuro saber como e qual o motivo que levou o aluno a uma conclusão esperada, como já foi escrito acima, tal interpretação dependerá da realidade de cada um.

Questionário 06 - elaborado com vistas a traçar o perfil e as concepções teórico-metodológicas dos sujeitos-professores de três escolas da rede pública de ensino do Estado de Goiás

1- Quais as séries em que você leciona? E há quantos anos leciona?

Atualmente só 5ª série. Leciono, há 4 anos.

2- Qual a concepção de leitura que norteia o seu trabalho em sala de aula?

Leitura como veículo para estudar gramática.

3- Pra você, um aluno leitor-leitor é aquele que...

Para mim, um aluno-leitor é aquele que tem interesse e curiosidade nas diversas leituras existentes e também aquele que questiona o que lê.

4- Na sua opinião qual a importância do professor na formação do aluno como sujeito-leitor? Como isso funciona em trabalho como professor de língua(gem)?

É de grande relevância na vida desse aluno, pois o professor deve ser um incentivador e ajudador nesse processo. Apesar de ter de seguir as diretrizes impostas, sempre estou motivando meus alunos à leitura de jornais, livros, poesias, gibis, revistas e outras. Levo para a sala de aula, mostro, comento, ofereço, empresto e falo da importância da leitura nas nossas vidas.

5- Você se considera um sujeito-leitor? Quais as suas preferências de leitura?

Sim. Sou completamente leitor. Leio todos os dias durante o ano. Minhas preferências são didático-pedagógicas, poesias, história, filosofia, literatura brasileira e portuguesa.

6- Pra você existe alguma maneira ideal para se trabalhar a leitura com seus alunos?

Até a criança adquirir o hábito da leitura, acredito que deve ser de forma sistemática, dentro de um projeto com métodos, avaliação, etc. Após a aquisição do gosto pela leitura pode deixar a criança à vontade que o leitor surgirá.

7- Você crê que as práticas de leitura, que são realizadas em sua escola, com os alunos, alcançam os objetivos propostos?

Não. Porque essas práticas estão sempre voltadas para o estudo de gramática e não dá ênfase à leitura, compreensão e interpretação da mesma. Esse tipo de prática de leitura não desperta o gosto nos alunos.

8- Quando ou como é que você considera que o seu aluno interpretou o que leu?

Quando ele é capaz de conversar sobre o que leu com segurança.

9- Pra você o que representa (olhando para o seu aluno) que ele tem proficiência para ler?

O interesse dele pela leitura.

10- Ao longo de sua formação acadêmica (procure lembrar-se, por favor), quais eram as concepções de leitura que norteavam seus professores, ou seja, como é que vocês (estudantes de graduação) eram aceitos ou não como possuindo proficiência para ler, especialmente na de serem avaliados?

Alguns, como formadores críticos de idéias; outros apenas cumpriam o programa.

11- Como você lida com as respostas dos alunos que escapam do campo de possibilidades que você ou o livro didático estabeleceram como corretas?

Antes de ignorar tais respostas, procuro fazer uma relação delas com a realidade de vida do meu aluno e, mesmo sendo contraditórias, aceito-as. Não me sinto no direito de impor ao meu aluno uma resposta que o livro didático ou eu mesma julgam ser corretas.

ANEXO 2**TRANSCRIÇÃO DE DUAS AULAS DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
DO SP1 - 7ª SÉRIE**

SP: O texto que nós trabalhamos anteriormente a unidade:: / vocês se lembram a unidade do livro com que estamos trabalhando?

SA SA SA: Texto de ficção científica::

SP: O texto está olhando pra quem?

SA SA SA: Pra Marte!:::

SP: Pra Terra:::: e nós trabalhamos a ficção científica Pra Marte!::::: O texto anterior era uma narração. E isso aqui é em prosa? / e isso aqui é o quê? O formato desse aqui é o quê? É em prosa? em verso? O que que é?

SA SA SA: É em verso::: é poema

SP: Fala alto, eu não estou escutando...Em verso, isso mesmo:::: Cada conjunto de verso é uma estrofe. Então nós temos uma... Quantas estrofes nós temos?

SA SA SA: Seis:::

SP: Então, agora nós vamos fazer uma leitura assim. Nós temos quantas estrofes que vocês falaram? Essa fila vai ler a primeira estrofe, essa a segunda, essa a terceira, essa a quarta...

SA: E essa aqui volta pra sexta

SP: Como é que é o título?

SA SA SA: O homem e as viagens:::

SP: De quem que é texto mesmo?

SA SA SA: Carlos Drummond de Andrade ::::

SP: Então vamos, um, dois, três O Homem e as Viagens::

SA SA SA: O Homem e as viagens::::

(()) O texto é lido por fila sob a batuta da professora.

SP: Lu-a hu-ma-ni-za-da, igual....tão igual à Ter-ra... Vamos!!!

SA SA SA: Lu-a hu-ma-ni-za-da, tão i-gual à Ter- ra...

SA: Professora a gente quer ler alto, mas a gente tem vergonha

SP: Não tenham vergonha!!

CORREÇÃO DOS EXERCÍCIOS DE AULA DE LEITURA/ INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS REALIZADOS PELO SP1, CONFORME TRANSCRIÇÃO ACIMA

SP: Gente, eh... vamos só, agora, no exercício nº 1, tá pedindo pra você vê algumas palavras desconhecidas dentro do texto.

SA1: Profª posso fazer uma pergunta? Deixe eu vê::: Que que é ban-dei-ro-la?

SP: Ban-dei-ro-la:::: onde ela está? Bandeirola.... é uma bandeira pequena! Bandeirola é uma bandeira pequena!

SA2: Onde tá?

SP: Tá aqui, ó::: Planta bandeirola na lua.Por exemplo: o pessoal da Terra vai pra Lua chega lá, pega a bandeirinha e fala que é do planeta Terra::

SA3: Que que é IDEM ?

SP: IDEM, IDEM, IDEM, é, quer di... como se eu falasse assim::: Amilton, você leu muito bem, Fábio idem, Renato idem. Pra não ficar repetindo. Todos leram muito bem.

SA2: Perene? Que que é perene?

SP: É uma coisa eterna, minha vida será perene...

SA3: Que que é dócil?

SP: Olha se eu falo que um animal é dócil, esse animal é o quê?

SA SA SA: Manso::

SA3: Fossa?

SA4: Insiderável?

SA4: Que que é idem, idem?

SA5: Repetitório?

SP: É uma coisa que se repete, né?

SA6: Dangersí-si-ssi-ma?

SP: Ah tá, ó:: Meninos, ó:: essa palavra **INVENTADA**, meninos, ó:: presta atenção aqui, isso aqui é **IMPORTANTE**: essa palavra DAN- GE- RO- SÍS- SI- MA é uma palavra que o autor, no caso CARLOS DRUMMOND e **ele tem todo direito, menos nós**, ele inventou essa palavra , que quer dizer DANGER em inglês?

SA5: Perigosíssima...

SA SA SA: EXPLOSÃO, PERIGO.

SP: PE:: RI:: GO:: Perigo, não é?

SA: Perigosíssima...

SP: Isso aqui em inglês e o final da palavra, sufixo em português, ele inventou...não inventou?

Nós não podemos não!!

SA: Por quê?

SA.SA.SA: Por quê?... Por quê? Por quê? Por que que ele inventou e nós não? Por que que ele é melhor??? Éh:: por quê?

SA: Ai, ai, ai... Isso não é do interesse do cêis, não!!

SP: Os compositores, principalmente aqui ó, em poemas ele pode inventar, ele têm a liberdade de expressão.

SA: Ah, então eu vou inventar também!!

SA: E esse aqui, roupa... in-si-de-rá-vel?

SP: IN- SI- DE- RÁ- VEL, insiderável quer dizer indestrutível, a roupa dele é indestrutível porque senão ele se queima no sol, né?

SA: FUNDE?

SA: Fundir!!

SP: Se mistura, se mistura...

SA: Mistura uma coisa com outra?

SP: Então, vamos aqui...Vamos começa a responder o texto.

SA: Profª, será por que que no começo do poema ele citou que o homem é o bicho da terra.???

SP: O homem BI-CHO DA TER-RA tão pequeno, UAI, o homem vive onde?

SA: Na terra..

SP: Na Terra, então, nós não deixamos de ser um bicho; bicho não, ANIMAL RACIONAL, bicho não, animal racional, bicho por quê? Que que nós podemos imaginar? Que que seria bicho?

SA: Uma espécie de homem sapiens

SA: SA- PI- ENS... rá- rá...

SP: É um morador aqui da terra, dos meios do mato, né?seria mais ou menos assim... das matas... Agora, ó, nós podemos responder a nº 1. ó. Vamos colocar RESPOSTAS, somente as respostas, nós vamos fazer do 1 ao 9. Então a nº 1....

SA: Isso é INTERPRETAÇÃO???

SP: É::: ESTUDO DO TEXTO...

SA: Não tem muita diferença, não, da interpretação com o estudo do texto?

SP: É a mesma coisa...O estudo do texto começa desde o momento que você começa a ler...faz uma leitura silenciosa, cê faz uma leitura oral, a professora tá te estimulando, te incentivando, tirando suas dúvidas quanto a algumas palavras, é o estudo que nós tamos fazendo.... Agora nós vamos fazer interpretação ESCRITA:: Até agora tava oral. Fábio lê a 1ª pergunta pra mim.

SA: Para compreender melhor o poema, procure no dicionário as palavras que tiver dúvida e escreve no caderno.

SP: Que palavra você falou?

SA: Não, não foi eu que falei, não!!

SA: Fui eu::

SA: Eu que falei IDEM, IDEM...

SA: Eu falei insiderável...

SA: Profª que quer dizer...REPETIR A FOSSA??

SP: Anh?

SA: Repetir a fossa...

SP: Repetir a fossa...Aí nesse caso, a fossa é uma gíria. Eu estou na fossa hoje, fossa é um lugar conquistado?

SA: É um buraco...

SP: É:: u... é:: um...

SA: Buraco chei de bosta....

SA SA SA: rá, rá, rá, rá

SP: Nem sempre são fezes que tão lá dentro, sujeira, lugar sujo, lugar onde tem esgoto.

SA SA SA: (ininteligível)

SP: Então, se eu estou na fossa eu tô nesse lugar, eu tô bem? Então, fossa é gíria. É um sentido figurado. É um... Olha eu estou triste, eu estou na fossa, eu estou triste.

SA: Prof^a, a senhora viu esse versinho, que tá aqui ó??

SP: Espera aqui um pouquinho, vamos controlar isso aqui, tá tendo muita conversa paralela aqui.

SA: Oia esse versinho, senhora viu? (ininteligível)

SP: Pôr o pé no chão do seu coração..

SA: É esse debaixo, fessora!!

SP: O homem descobriu em suas próprias e inexploradas entranhas...

SA: Aqui: Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, muda-se o ser, muda-se a confiança, todo mundo é composto de mudança, tornando sempre novas qualidades.

SP: Ah:::

SA: Do lado de exercício, onde tem essas florzinhas, aí.

SP: O sol, falso touro espanhol domado. Por que que ele é falso touro, o touro é forte? o sol é forte?

SA SA SA: Eh:::

SP: O sol é forte?

SA SA SA: Eh:::

SP: E aqui no caso por que que ele é domado? Espanhol e domado?

SA SA SA: (ininteligível)

SP: Por que quando eles chegaram à terra, eles achavam que não era tão bravo assim, ele é domado.

A: Que que é perene?

VV: Eterno. Que mais? Quais outras palavras?

SA: Que que é entranha?

SP: É um coração, é o sentimento, entranhas, entranhas.

SA: Sentimento?

SA SA SA: Bandeirolas? Funde a cuca?

SP: Que que é que pode... É u'a, é uma gíria também...

SA: Quebra ela?

SP: Eu vou esquentar a minha cabeça, né, eu vou ficar atribulado, esquentar a cabeça, cuca não é cabeça? Assim é uma gíria também.

SA SA SA: (ininteligível)

SA: Psora, a cuca do sítio do picapau amarelo, então é cabeça??

SP: Aí, não. Aí é outro contexto. CUCA, aqui nesse caso é isso, agora a outra é o personagem.

Agora, nesse caso aqui, é cabeça.

SA SA SA: (ininteligível)

SA: E dangelosíssima?

SP: Já falei... é uma palavra que Drummond inventou:::

SA SA SA: Drummond, Drummond inventou...

SA: Profª, vê o visto??? Que significa isso?

SP: Vê o que já se você viu, o que foi visto!!

SA: Tem uma coisa que eu quero saber aqui, ó... Só para tever..

SP: Tá, ói a Edna perguntou, presta atenção:: existe essa palavra TEVER?? Isso aqui também o Carlos Drummond inventou. Esse tever tá no sentido de quer ver.

SA: Tá no outro parágrafo..

SP: Não, aqui não tem parágrafo. Tem estrofe. Isso aqui é uma crítica à sujeição do homem aos meios de comunicação. Qual o meio de comunicação que isso aqui lembra?

SA: Uai, a televisão:::

SA: O BURRO!!!

SP: Gente, por favor...

SA: Então, gente, é outro neologismo que ele empregou pra fazer uma crítica à sujeição do homem ao meio de comunicação. Ele tá engolindo tudo que vem pra ele.

SP: Podemos ir pra o nº 2?

SA: Prof^a, peraí, professora.... ENGENHO?

SP: Nesse caso, aqui do contexto, o que eu falo pra você “Esse engenho seu ficou ótimo, essa ARTE::: sua ficou ótima. Agora aquele engenho da pinga, pinga de engenho, aquele engenho da () é de TODA::: aquela... () feito de cana, passa pelo moinho, () é de engenho.

SA: Produtos químicos...

SA: Prof^a, engenho aqui é no sentido de in- ven- ção::

SP: In- ven- ção::: ó o sino bateu, mas amanhã eu quero só as respostas do um a nove. Pra aula ficar bastante interessante durante as filmagens é preciso trazer os exercícios todos prontos.

SA: Ou, filma nós aqui ó. Fica filmando só os outros de lá.....

SA SA SA: rá rá rá rá.....

**TRANSCRIÇÃO DE DUAS AULAS DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
DO SP2 - 7ª SÉRIE**

SP2: O texto que a gente vai ver, é um tipo de texto diferente do que a gente tá acostumado. É um texto que foi escrito para ser encenado. É um texto dramático. Eu vou precisar de 8 pessoas pra ser as personagens. Quem quer ser o Juca, o Antônio, a Quitéria? Vamos gente::: quem quer ser as outras personagens?

(()) A leitura inicia-se com certa dificuldade na prosódia, funcionando repetidas vezes com ocorrência de silabação. A profª vai marcando a alternância das personagens, pois os alunos parecem tímidos diante da gravação.

SP2: Gostaram do texto?

SA. SA. SA: Não::: NÃO.

SP2: Martins Pena ... essa... é um trecho, né, de uma peça de Martins Pena, ele...lá tem vários dele na biblioteca, depois a gente pode ir lá dar uma lida. Vocês acham que a gente deve ler de novo, fazer tudo de novo, com outras personagens ou não???

SA. SA.SA: Vamo lê de novo.

SA1: Só que eu quero um pedacinho mais pequeno.

SP2: Vamos ler de novo, vamos fazer possível pra ler com mais entonação.

Quem vai ser Inacinho? E o Domingos João? A Quitéria? Esse TODOS aí, são todas as personagens. Onde tá aí: quebranto, diabo no corpo, espinhela caída. Quem já ouviu falar nisso? Quem já viu lá falar em quebranto, espinhela caída.

SA2: Diabo no corpo, eu já ouvi.

SP2: Sublinha aí, também CARBONATO POTÁSSIO, e ECLIPSE também. CARBONATO DE POTÁSSIO a primeira doença que ela tem. Que doença, hein?! Povo simples, né Se não for assim pessoal de fazenda, são pessoas que mora aonde provavelmente?... FAÇAM DUPLAS AÍ PRA MIM. Faz desse jeito assim que vai ficar melhor.

SA3: Profª::: que que é essa doença aqui?

.....

SP2: Nós temos... o estudo... do vocabulário. Tão vendo aí, na pág. 38/39 o estudo do vocabulário e o... e as... questões de... interpretação do texto. No vocabulário vai ajudar a

gente perceber o significado de algumas palavras e expressões que vai ajudar, vai facilitar pra gente entender o texto. Vamos fazer assim ó: Vamo dividir aqui... Do grupo da... Laiane pra lá, fica com o estudo do vocabulário. E de você aqui... pra cá, faz a interpretação do texto. Depois a gente corrige juntos. Depois o outro grupo faz a outra parte que não fez.

SA4: Nós é o quê?

SP2: O vocabulário. Da Laiane... pra cá faz o vocabulário. De vocês pra cá, a interpretação do texto.

SA1: Ah, não! Por que que o da gente é o maió?

SA. SA. SA: (ininteligível)

SP2: Que atividade que é essa aí? Mas não numera agora não, porque depois vai dá diferente.

SA2: Eu já numerei...

SP2: Não numera agora NÃO::: Porque vocês vão tá fazendo a interpretação, enquanto os outros vão tá fazendo o vocabulário.

SA2: Eu NUMEREI.

SA3: Prof^a, é pra fazer em quantos minutos a tarefa?

SP2: É de acordo com a pergunta! Quanto que você acha que vai gastar pra responder? Você é que tem que calcular aí!!

SA2: Prof^a, nós num vai ter que copiar não, né.?!
.....

**TRANSCRIÇÃO DE DUAS AULAS DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO DE TEXTO
DO SP3 - 8ª SÉRIE**

SP3: Então vamos lá. Hoje é dia de leitura e interpretação, eu não pedi para trazer o livro de casa, né? porque eu vou trabalhar com um outro texto. Então antes da gente começar deixe eu perguntar: Quem tem cachorro em casa?

SA.SA.SA: Eu, eu, eu, eu, eu

SP3: Bem::: como eu disse ontem, a aula hoje será de leitura e interpretação de texto. Eu vou começar lendo em voz alta e quando eu parar, a sala toda deverá ler em um só coro. E assim nós vamos alternando: ora eu leio, ora vocês juntos. PESSOAL::: eu quero falar pra vocês sobre o autor do primeiro texto. Moacir Scliar é o nome que está no verso da folha que eu estou dando pra vocês. Como vocês leram o título é VIDA CANINA. Por que vida canina?

SP3: Quantos cachorros vocês têm? Por que que eu tô perguntando? Porque o título do texto que nós mais vamos trabalhar chama-se Vida Canina. Por que será vida canina? Por que será?

SA1: Eu acho que é porque vai falar da vida do cão...

SA2: Eu acho que é que vai falar da vida do homem...

SP3: O homem e quê?

SA: O homem que tem vida de cachorro!!

SA.SA.SA: (ininteligível)

SP3: Será que esse texto vai falar de cachorro, de homem ou de outra coisa que a gente nem imagina... Quem será que está certo? Então por que será que chama VIDA CANIINA? Antes da gente ler VIDA CANINA, nós vamos ler um outro texto que é uma reportagem com o seguinte título.... LEVAR CACHORRO NA PRAIA É MODA NO RIO.

SA2: Profª, deixa eu beber água?

SP3: NÃO, agora não... Agora, vocês vão agrupar de dois em dois aí, em duplas, sem fazer barulho nem arrastar carteira. Primeira coisa que vocês vão fazer é uma leitura silenciosa.

SA2: Professora, deixa eu beber água, por favor?

(()) A leitura silenciosa inicia-se e após breve silêncio:

SP3: Qual o assunto, gente?

SA3: Tão levando cachorro pra praia...

SP3: Que que acontece de levar cachorro pra praia?

SA.SA: (ininteligível).

SA1: Eu entendi que o rapaz aqui tinha vida canina porque ele era temido.

SA2: É vida canina porque ficou com trauma de cachorro.

SA3: É porque é difícil ela deixar o cachorro e era difícil ela ficar com o cachorro.

(()) A prof^a apresenta um segundo texto e continua comandando a leitura em uníssono.

Depois inicia a leitura individual e ao primeiro aluno que inicia diz:

SP3: Força na voz, MENINO!!!

SA5: ((faz a leitura do texto inteiro)).

SP3: Quem gostaria de dizer o que que entendeu deste texto?

(()) O aluno começa a narrar e sua fala vai sendo entrecortada pelo SP3 que vai fazendo retoques no dizer do aluno.

SP3: Bem::: já que conhecemos o texto, quem acha por que o texto tem o título VIDA CANINA? QUE QUE TEM A VER COM VIDA DE CACHORRO?

SA6: Não tem nada a ver!!

SP3: Por que NÃO?! Por que que você acha que NÃO tem nada a ver?

SA6: A dona do cachorro achou difícil deixar, achou difícil levar o cachorro. Ao invés de ser o cachorro levando vida de cão é o dono que tá levando vida de cão.

SA.SA.SA.SA: Tem a ver e não tem a ver...

SP3: Por que será que principalmente as mulheres estão levando cachorro pra praia?

SA1: Pra se defender dos tarado.

SA.SA.SA: rá, rá, rá, rá...

SP3: Tarado, não, né, mas pra se defender daqueles engraçadinhos que andam por lá. Vamos, gente, eu leio e quando eu parar e der o sinal vocês continuam.

(()) O texto é lido inteiro e alternado.

SP3: Agora, o outro texto que a gente vai ler é do Moacir Scliar. Vocês vão fazer uma leitura silenciosa, antes da gente fazer a leitura oral. Dois minutinhos.

(()) A professora divide a leitura entre meninos e meninas, cada bloco lendo um parágrafo.

SP3: Força na voz, MENINOS!

(()) A leitura dos meninos não deslança, devido ao desinteresse.

SP3: Vamos, MENINAS, ajudar os meninos, gente!!!. Alguém gostaria de comentar pra nós o que entendeu desse texto? Quem gostaria?

SA.SA.SA: O VITOR....

SP3: O VITOR? Vamos lá, Vitor...

(()) O Vitor faz um breve resumo do texto.

SP3: Vamos agora para a análise sobre o nível de linguagem do texto. É formal ou coloquial?

A linguagem é jornalística, tem que ser formal mesmo. O jornal exige o formal.

(()) Após meia aula de oralidade sobre a linguagem do texto jornalístico, o SP3 escreve no quadro as questões para serem respondidas, uma vez que os textos foram trazidos por ela, não estavam no livro didático.

TRANSCRIÇÃO DA 3ª AULA PARA CORREÇÃO DO ESTUDO DE TEXTO

TRABALHADO PELO SP3 – 8ª SÉRIE

(()) O SP3 inicia a aula de correção com um caderno vistoriando e anotando ponto positivo para quem fez e ponto negativo para quem não fez tarefa. Dá início à correção pelo nº 1 da chamada. Ela lê a pergunta e o aluno responde. As perguntas são feitas uma vez só, bem rápido e ao primeiro SA. que se lhe responde, pergunta rapidamente:

SP3: Por quê?? Quem mais quer falar?

(()) O SP3 encontra bastante dificuldade em ser ouvido, pois a conversa e a indisciplina dominam. Como tarefa dada em um dia anterior, o SP3 havia solicitado como tarefa de casa o recorte de um texto jornalístico que falasse sobre atualidades para ser lido em voz alta na sala.

SP3: Alguém gostaria de ler o seu? Quem gostaria? Quem falou “eu acho?” Os alunos que fizeram a tarefa, quem gostaria de ler pra nós?

SA1: ((Faz sua leitura)).

SP3: Muito bem, tudo assunto da atualidade: eu pedi para trazer assunto da atualidade porque é para aprender a ler os assuntos da atualidade para depois vocês... Vejam, o colega trouxe reportagem sobre pedofilia. Alguém gostaria de comentar sobre o texto dele? Alguém mais gostaria? VOCÊ? Fica de pé.

(()) O SA2 faz sua leitura.

SP3: Tudo assunto da atualidade, vocês tão vendo!!?? Por que que eu pedi para buscar no jornal?... Porque é lá que tem tudo da atualidade. Precisamos aprender a ler e entender o que está escrito. Não adiante ler por ler!! Nós precisamos aprender a ler para depois construir nosso próprio conceito. Quem mais quer ler?

SA5: ((Faz sua leitura)).

SP3: Essa aí é a sua notícia!?

SA5: Não... eu que fiz...

SP3: Esses personagens... foi você que criou ou você tirou de algum lugar??

SA5: Eu... que criei...

.....
(()) O SP3 silencia.

SP3: Quem mais quer?? Vamo lá, Juliana. ANDA, Juliana, lê!!!! Vamo ouvir a Juliana ler. Renan, lê seu texto pra nós. Deixa eu dar uma olhada no Renan AQUI... Sua mãe falou assim:

que na produção de texto você é... Então, você, GRAZIELE!! Renan, só falta você. Deixe eu ver direito. Deixa eu dar uma olhada no Renan AQUI... ISSO AQUI, QUE É A SUA OPINIÃO??? RENAN... RENAN... Mais alguém gostaria de falar alguma coisa? Mais alguém tem texto para ler? NÃO?? Então os que fizeram o texto podem me entregar que eu vou levar.

**TRANSCRIÇÃO DE DUAS AULAS DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS
DO SP4 – 7ª SÉRIE**

SP4: Bem, gente, hoje a nossa aula é de leitura. Abram na página 4 e façam uma leitura silenciosa. Pronto. Todo mundo abriu na p.4? Quem gosta de ler? Quem mais gosta de ler por aqui? Só ela e o Renato?

SA1: Ôô professora!!!::

SP4: Isso mesmo, ler é SOCIAL, né gente?

.....

(()) Um aluno inicia a leitura até que a professora anuncia concomitantemente que a outra aluna será a próxima.

(()) Três alunos leram o texto Brincadeira, do autor Luís Fernando Veríssimo. E sem comentário algum relativo ao texto, prossegue o SP4:

SP4: Este texto apresenta uma seqüência de exercícios divididos em três partes, a saber: compreensão e interpretação; linguagem do texto e leitura expressiva do texto. Podem começar a fazer. Façam na parte do caderno relativa ao texto.

(()) Um aluno inicia a leitura até que a professora anuncia, concomitantemente, que a outra aluna será a próxima.

SP4: Então, gente, do que que se trata o texto? O que que esse texto tá dizendo aí pra nós?

SA.SA.SA: De uma Brincadeira::

SP4: ISSO. De uma BRINCADEIRA. Que rendeu pontos positivos ou negativos?

SA.SA.SA: É::

SP4: Então, vamos ver como funcionam os exercícios. Como é interpretação de textos, não precisa copiar as questões, né? Como o combinado, né? É só responder, então. Quem dividiu

o caderno em partes, esse exercício é na parte de interpretação de textos, viu? Mas quem tá fazendo tudo junto...

SA1: Ou, ocê tá colando de mim... Professora!!! Eu não entendo o que a questão nº 2 está dizendo não. “No caso das vítimas, desconhecemos o segredo que elas guardavam. Contudo no caso do protagonista, sabemos qual é o seu segredo. O que, supostamente, é o “tudo” mencionado pela voz misteriosa?”

SP4: Vamos ver o que é que você não está entendendo??

SA2: Profª, essa questão nº 2 está me confundindo...

SP4: O que supostamente é o TUDO mencionado pela voz misteriosa? Na verdade, o TUDO dele não é nada, né? O que que você acha que é o TUDO?

SA2: Nada!!!

SP4: NADA!!! Porque se ele não tem as informações, ele não sabe de NADA sobre as pessoas, não é mesmo?

SA.SA.SA: Pro-fes-so-ra:::

SA.SA.SA: Pro-fes-so-ra:::

SA.SA.SA: Pro-fes-so-ra:::

SP4: O que você acha que era supostamente o TUDO?

(()) Prossegue a professora retomando o enunciado do livro e respondendo à mesma pergunta de carteira em carteira por uma dezena de vezes.

SP4: Quem tinha poder nas mãos?

SA5: ELE!...

SA6: PROFESSORA:::

SP4: Só até o 9 viu, pessoal, porque amanhã a gente vai corrigir. Linguagem do texto não é pra fazer ainda não.

SA7: PRO-FES-SO-RA!!!! (ininteligível)

SPA4: Você tá lembrada da história do texto? Então? Que que você acha?

SA7:.....

(()) A sineta bate anunciando o recreio.

**TRANSCRIÇÃO DA CORREÇÃO DA AULA DE LEITURA/INTERPRETAÇÃO DE
TEXTOS DO SP4 - 7ª SÉRIE**

SP4: Vocês fizeram a tarefa? Peguem o caderno e o livro. Muita gente terminou em casa, né?! Pois é, gente, recapitulando o texto de ontem, nós vimos que o texto é uma brincadeira de mau gosto, não é? Então vamo lá...Nº 1, quem vai ler pra gente? Então, todo texto, toda história, até mesmo uma novela, todo texto tem protagonista e o antagonista – o bandido e o mocinho. Então, o protagonista é que.../ Então, o texto pergunta: “O que é que as pessoas mais temiam?

SA1: Tinham medo de contarem o segredo delas.

SP4: Quem mais colocou diferente?

SA2: Que os outros soubessem seu segredo.

SA3: Que seu segredo fosse descoberto.

SA4: De ser descoberto seu segredo.

SP4: Quem mais colocou diferente? Eh, mais ou menos todo mundo colocou igual.

(()) A professora vai ao quadro e, copiando do livro didático, escreve a resposta do livro no quadro para os alunos copiarem.

SP4: Sílvia, lê sua resposta pra nós. Não, Sílvia, lê a pergunta!!!

SA5: Ah, ah, a pergunta!?

SP4: Então, gente, essa alternativa, letra c, vai confirmar o que vocês responderam na letra b, na anterior. Quem acha que ele sabia de tudo? VOCÊS ACHAM QUE ELE SABIA DE TUDO???? É claro que ele não sabia de tudo, porque o que ele tinha era o poder de informação!!!!...

(()) De livro didático, sempre à mão, volta ao quadro e copia, mais uma vez a resposta “certa” do livro.