

Professoras alfabetizadoras: memórias de leitura e prática pedagógica

Filomena Elaine Paiva Assolini

Doutora em Ciências pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de
Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo

Resumo

Apresentamos resultados de uma pesquisa de pós-doutorado, em que foi investigada a relação que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a leitura durante a infância. Buscamos saber como tal relação repercute em suas atuais práticas pedagógicas. O referencial teórico é constituído a partir da Análise do Discurso de matriz francesa, da Teoria Sócio Histórica do Letramento e das contribuições de Chartier e seguidores. As análises discursivas realizadas assinalam que as professoras que experimentaram relações amorosas com a leitura na infância desenvolvem práticas pedagógicas que possibilitam aos alunos ocupar a posição de intérpretes historicizados. Professoras que vivenciaram o desprazer com a leitura, sem ressignificá-lo, reproduzem o discurso pedagógico escolar tradicional.

Palavras-chaves: Memórias; Leitura; Práticas Pedagógicas.

Abstract

Literacy teachers: memories of reading and pedagogical practice

We present results of a postdoctoral research, in which the relation that literacy teachers established with reading during childhood was investigated. We seek to know how such a relation impacts on their current pedagogical practices. The theoretical reference is composed by the Discourse Analysis of French matrix, by the Socio-Historical Theory of Literacy and the contributions of Chartier and followers. The discursive analyzes carried out indicate that teachers who have experienced love relationships with reading in childhood develop pedagogical practices that allow students to occupy the position of interpreter-historicized. Teachers who have experienced displeasure with reading, without re-signifying it, reproduce the traditional school pedagogical discourse.

Keywords: Memories; Reading; Pedagogical Practices.

Resumen

Pensando la educación escolar a partir de Williams y Bourdieu

Presentamos resultados de una investigación de postdoctorado, en que se investigó la relación que profesoras alfabetizadoras establecieron con la lectura durante la infancia. Buscamos saber cómo tal relación repercute en sus actuales prácticas pedagógicas. El referencial teórico está constituido por el Análisis de Discurso de matriz francesa, por la Teoría Socio-Histórica del Letramento y por las contribuciones de Chartier y seguidores. Los análisis discursivos realizados señalan que las profesoras que experimentaron relaciones amorosas con la lectura en la infancia desarrollan prácticas pedagógicas que posibilitan a los alumnos ocupar la posición de intérpretes-historicizados. Las profesoras que vivenció el desprazer con la lectura, sin ressignificarse, reproducen el discurso pedagógico escolar tradicional.

Palabras clave: Memoria; Lectura; Prácticas Pedagógicas.

Introdução

Fundamentados nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de matriz francesa (pecheuxtiana), na abordagem Sócio-Histórica do Letramento e nas contribuições de Chartier e seguidores, apresentamos o recorte de uma pesquisa maior de pós-doutorado, recentemente concluída, no ano 2017, em que se investigou, dentre outras questões, a relação que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a leitura durante a infância. Buscamos saber como tal relação repercute nas práticas pedagógicas escolares dessas profissionais, no atual contexto escolar do ensino fundamental. Partimos do pressuposto segundo o qual a memória não se apaga, mas é atualizada no discurso, reverberando sentidos, inclusive os apagados ou silenciados.

Sendo assim, no presente artigo, apresentamos a fundamentação teórica, em um primeiro momento. A seguir, os aspectos metodológicos e, posteriormente, os gestos interpretativos que sustentam as análises discursivas. Encerramos, trazendo algumas conclusões a que chegamos.

Fundamentação teórica

Pensar a relação e as experiências com a leitura de professoras alfabetizadoras, bem como os ecos dessa relação e das experiências em seus saberes e fazeres pedagógicos, nos conduz a mobilizar o conceito de memória discursiva que, na perspectiva da Análise do Discurso de matriz francesa (doravante AD), não é concebida no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, nem como um reservatório onde estariam guardados sentidos homogêneos, mas “[...] como um espaço móvel de divisões, disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização” (PÊCHEUX, 1999, p. 56.)

As palavras refletem sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis; “nosso” dizer não se constitui em propriedade privada, particular, pois o que é dito em outro lugar também significa e ressoa em “nossas” palavras, em “nossos dizeres”. Sendo assim, podemos afirmar, com base em Courtine (1981, 1982), que há relação entre o já-dito e o que está se dizendo. Trata-se da relação que se configura entre o interdiscurso e o intradiscurso, ou entre o eixo vertical (que representa os dizeres já-ditos, a memória discursiva, os saberes discursivos do sujeito) e o eixo horizontal (que representa a formulação, a atualização da memória discursiva).

É na confluência dos dois eixos, o da memória (constituição) e o da atualidade

(formulação), que todo dizer se constrói, pois o sujeito só conseguirá formular colocando-se na perspectiva do interdiscurso, que preside todo dizer e determina as formações discursivas nas quais ele irá se inscrever e com as quais irá se identificar. Podemos compreender o interdiscurso como “[...] esse todo complexo com dominante” (PÊCHEUX, 1995, p. 162), como uma região onde acontecem “encontros e confrontos de sentidos” (GREGOLIN; BARONAS, 2007, p. 52).

As formações discursivas, que determinam o que pode e deve ser dito, são a projeção na linguagem das formações ideológicas, que podem ser compreendidas como um conjunto complexo de representações, que não são nem individuais nem universais, mas se relacionam mais ou menos às posições de classe em conflito umas com as outras, comportando, necessariamente, como um de seus componentes, uma ou várias formações discursivas interligadas.

O discurso, que mantém sempre relação com outros dizeres, não é entidade homogênea, plana, uniforme; o sujeito, por sua vez, se constitui na relação com o outro, na interlocução com o meio sócio-histórico-cultural. O sujeito, então, é mais a complementação do “outro”, mais o inconsciente. Podemos dizer, ancorados em Pêcheux (1995), que, nesse “outro”, inclui-se a voz dos “outros” discursos, historicamente já constituídos, que se encontram no nível do interdiscurso. Como bem esclarece Cazarin:

[...] o sujeito não-homogêneo e socialmente constituído não aceita o sujeito centralizado num eu monolítico, mas sim relativizado, com a forte “presença” do outro, com quem divide o seu espaço discursivo. Assim, a heterogeneidade se faz presente na constituição do sujeito e isto comporta uma concepção de linguagem, também heterogênea. (CAZARIN, 1998, p. 46).

Outro conceito importante que, por ora, destacamos, é o que diz respeito à subjetividade, entendida como “[...] um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimentos de mundo, sentimentos etc.” (TFOUNI, 1995, p. 74). Essa noção possibilita-nos compreender e tomar as narrativas e depoimentos das professoras alfabetizadoras sobre sua relação com a leitura como um lugar de onde emergem e afloram sentidos a respeito dessa relação.

Prosseguindo com a apresentação de alguns importantes conceitos e definições caros à nossa investigação, ressaltamos que, no enfoque discursivo, a leitura é

concebida enquanto “atribuição de sentidos” (ORLANDI, 1987 p. 137). Tal concepção contrapõe-se àquelas que pensam a leitura como decodificação e, nessas perspectivas, o texto é tratado como um espaço fechado, em que haveria um único sentido a ser descoberto pelo leitor, iludido com a crença de que é soberano no processo de significação. Dessa forma, “[...] a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido [...] é uma ilusão constitutiva do efeito sujeito em relação à linguagem e que contribui, neste domínio específico, para o efeito de assujeitamento” (PÊCHEUX; FUCHS, 1983, p. 169). Pensar discursivamente a leitura é, portanto, pensá-la enquanto processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas, uma vez que, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, plural e ambígua.

Para dialogar com a AD, convocamos os historiadores Chartier (1996) e Goulemont (1996). O primeiro nos ensina que a leitura é uma “prática social”, algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas. O segundo parte do pressuposto segundo o qual a leitura, em suas diferentes possibilidades, por ele identificadas como “popular, erudita ou letrada” (GOULEMONT, 1996, p. 108), é sempre produção de sentido.

Tendo apresentado alguns dos fios da rede teórica que sustentam nossos estudos, vamos nos deter na exposição do dispositivo analítico-metodológico por nós urdido, com o objetivo de atravessar o efeito de transparência da linguagem e da literalidade do sentido.

Aspectos metodológicos: a constituição do corpus, descrição e a es- cuta discursiva

Depoimentos e relatos orais e escritos sobre a relação que 30 professoras alfabetizadoras estabeleceram com a leitura ao longo de suas vidas, bem como a respeito de suas atuais práticas pedagógicas escolares, observações registradas em diários de campo das aulas por elas ministradas e, ainda, os materiais didáticos por elas utilizados em suas aulas fazem parte do material de linguagem bruto coletado no período de fevereiro de 2016 a setembro de 2017.

Para o presente artigo, optamos por trazer depoimentos orais de três diferentes professoras. Esses depoimentos, gravados no ano 2017, versam particularmente

sobre a relação que essas profissionais construíram com a leitura na infância e, também, sobre os seus atuais fazeres pedagógicos, desenvolvidos em salas de aula dos anos iniciais do ensino fundamental público.

Optamos por trabalhar com depoimentos orais, pois, em concordância com Authier-Revuz (1998, p. 97), entendemos que “[...] o texto oral, em que não se pode suprimir as reformulações, deixa, mecanicamente, no fio do discurso, os traços de sua produção.” Esses traços são materializados na língua, sendo possível perscrutá-los e capturá-los, tendo em vista que consideramos tanto o fio do discurso (intradiscurso) quanto o interdiscurso como parte do acontecimento linguístico.

Cumpramos notar que os depoimentos foram coletados por ocasião do oferecimento de um curso de formação continuada para professores alfabetizadores do Estado de São Paulo. O curso, que teve a duração de 120 horas, foi realizado no âmbito de uma universidade pública do interior desse mesmo Estado. Entendemos ser pertinente destacar que os professores alfabetizadores aderiram ao curso espontaneamente, a partir de divulgação por nós realizada em diferentes secretarias de educação e diretorias de ensino do interior paulista. Cerca de 52 professores se inscreveram, sendo que 35 de fato realizaram o curso *Alfabetização e Letramento: aspectos teóricos e propostas pedagógicas*.

A partir desse “amplo espaço discursivo” (MAINGUENEAU, 1994, p. 145), constituído de depoimentos orais, observações de aulas e materiais didáticos, selecionamos, para o presente artigo, algumas Sequências Discursivas de Referência – SDR – (COURTINE, 1982, p. 53-54), que compõem os recortes a serem analisados.

Entendemos recorte como “uma unidade discursiva, fragmentos correlacionados de linguagem e situação” (ORLANDI, 1987, p. 139). Os dados, por sua vez, são concebidos com “elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo” (TFOUNI, 1992, p. 206).

Tanto a AD quanto a abordagem Sócio-Histórica do Letramento inscrevem-se no paradigma indiciário proposto por Ginzburg (1989). Sendo assim, as marcas linguísticas são tomadas como pistas que, se por um lado, atestam a relação entre o sujeito e a linguagem no texto, por outro, não são detectáveis nem apreendidas mecânica e empiricamente. O analista do discurso trabalha não com os produtos, mas com os processos e as condições de produção da linguagem. Em função disso, adota um procedimento metodológico que lhe exige idas e vindas entre a teoria, a consulta ao

corpus de que dispõe e a análise propriamente dita.

Lembramos ainda que a AD não visa à exaustividade horizontal. Assim, a extensão dos dados não é fator constitutivo para a AD; aliás, seria incoerente, na medida em que “[...] todo discurso se estabelece sobre um discurso anterior, apontando para outro. [...] O que existe não é um discurso fechado em si mesmo, mas um processo discursivo do qual se podem recortar e analisar estados diferentes” (ORLANDI, 1987, p. 96).

Gostaríamos de assinalar também que, de acordo com o enfoque discursivo, a interpretação nunca é definitiva, acabada, nunca é única. Haverá sempre outros sentidos a serem desvendados; outros pontos de deriva e dispersão serão instalados, devido à equivocidade da língua e às diferentes posições que o sujeito pode ocupar.

Nossos gestos de interpretação: tentando escutar além das evidências de sentido

Apresentamos a seguir recortes de depoimentos orais de três sujeitos-professores a respeito de fatos e de acontecimentos envolvendo a leitura por eles vivenciados em sua infância.

RECORTE Nº 1

“Nossa, já faz tanto tempo, mas parece que foi ontem [...]. O meu irmão era uma ‘peça’, ele recontava as histórias que minha avó nos contava... quero dizer, recontava tudo de outro jeito, e eu também, porque eu o imitava, e a minha tia dizia: ‘mas vocês são demais, hein?’”

“Pra nós, ler era como brincar, os livros eram sim para ler, mas também para nossas brincadeiras de criança de escolinha, professor, aluno”. “Posso te dizer que tinha sim muita magia, muito encantamento naquela simplicidade toda. Mas a minha avó, mesmo sendo analfabeta, levava a gente para outros mundos” (Sujeito-professor C).

A análise dos recortes acima destacados nos permite afirmar que o sujeito-professor C teve diferentes oportunidades de circular por formações discursivas que lhe permitiram vivenciar experiências gostosas e inesquecíveis com a leitura, ocorridas dentro de um contexto familiar em que predominavam condições de produção marcadas pela afetividade e respeito por parte dos adultos que, direta ou indiretamen-

te, possibilitaram a esse sujeito aprender, desde a infância, que a leitura, enquanto prática social e discursiva, poderia proporcionar-lhe momentos de encantamento e diálogo com outros sujeitos e sentidos.

Considerando que o interdiscurso corresponde ao sentido “já-lá”, ao “isso fala” e representa o domínio do saber e a memória das formações discursivas (ORLANDI, 1992), podemos dizer que o discurso do sujeito-professor C traz as marcas e os vestígios de relações com a leitura em que essa fora percebida, sentida e tratada como espaço de produção de sentidos. Temos também, nesse primeiro recorte, indícios que nos permitem perceber que, naquele período de sua vida (infância), naquelas condições de produção, o sujeito-professor C ocupou a posição que vimos denominando de intérprete-historicizado: “o meu irmão era uma ‘peça’, [...] recontava tudo de outro jeito, e eu também, [...] e a minha tia dizia: ‘mas vocês são demais, hein?’”.

Ocupar tal posição, a de sujeito intérprete-historicizado (ASSOLINI, 2003), ou seja, a de um sujeito que está autorizado a falar, a produzir outras leituras e a recontar histórias, a partir de sua memória discursiva, contribuiu para que o sujeito-professor C aprendesse que poderia estabelecer com a leitura relações caracterizadas não pela interdição, mas sim pelo entendimento de que os sentidos não são finitos, limitados e muito menos evidentes. As práticas sociais letradas (ouvir as histórias que a tia contava, pegar e manejar livros, observar a mãe lendo cartas) por ele vivenciadas ajudaram-no, desde os primeiros anos de vida, a construir um interdiscurso referente às práticas de leitura no qual os significantes “magia”, “encantamento”, “brincadeiras de criança” e “outros mundos” remetem a situações e sentidos agradáveis e instigantes com a leitura.

Destacamos que a ação de recontar histórias possibilita ao sujeito ressignificá-las, de acordo com a sua memória discursiva, o que lhe permite resgatar toda a sorte de sentidos, até mesmo os apagados e silenciados. Nessa linha de pensamento, lembramos o educador francês Célestin Freinet (1896-1966), autor do texto “O livro da vida” (1973). Em sua proposta, o pedagogo convida os estudantes pelos quais é responsável a relatar suas experiências escolares que, posteriormente, são lidas e comentadas em grupo ou individualmente. Os professores, por sua vez, também elaboram seus relatos, que vêm a ser lidos e comentados por outros educadores, da mesma escola. Freinet (1973) incentivava tanto educadores quanto educandos a recontar histórias, experiências vivenciadas, episódios e situações vividas, tendo observado que falamos e relatamos para além do que podemos prever, pois imaginamos poder controlar e cercar nos-

sas palavras, mas elas nos fogem, vão para além, escorregam de nossas próprias mãos (FREINET, 1973). Observador (observa-dor), o pedagogo, à sua maneira, salienta o que a AD nos ensina: todo dizer resvala sentidos inesperados, ou, até indesejados, conflitos e contradições, desejos recalcados, faltas que nunca serão preenchidas.

RECORTE N° 2

“Ler, para mim, sempre foi uma chatice, motivo de desgosto, principalmente na infância, porque minha mãe dizia, ou melhor, obrigava a gente a ler a Bíblia todos os dias. [...] Agora, quando a gente perguntava alguma coisa, quando queria saber mais... isso era uma afronta... A gente via pelo jeito dela que não podia perguntar nada... que tinha que ficar quieta... bem calada... Tinha que engolir as histórias da Bíblia do jeito que ela falava, porque senão íamos para o inferno. Eu já sabia disso com oito anos de idade” (Sujeito-professor D).

Para o sujeito-professor D, as experiências com a leitura na infância remetem a lembranças nas quais se fazem presentes sentidos relacionados à “obrigatoriedade”, “imposição”, “pecado”, “chatice” e “desgosto”.

Nas formações discursivas nas quais estivera inscrito, em sua infância, o sujeito-professor D foi praticamente obrigado a acatar as interpretações que lhe eram impostas pela mãe, que ocupa a posição de sujeito regulador e controlador de sentidos; “guardião” dos sentidos que deveriam ser necessariamente atribuídos às histórias bíblicas.

Sendo assim, o sujeito-professor D aprendeu desde a infância que não deve se atrever a ou ousar interpretar, pois perguntas, questionamentos ou leituras outras eram tomados e tratados, pela posição sujeito-mãe, como aviltamento às Sagradas Escrituras. Assujeitada, essa posição sujeito reproduz e impõe ao sujeito-professor os valores e normas da Igreja Católica.

O depoimento do sujeito-professor D é marcado linguisticamente por muitos sinais de reticências, o que produz o efeito de sentido de que muito ainda poderia ser narrado. Contudo, parece-nos que o sujeito-professor D não deseja nem consegue levar adiante a ação de rememorar experiências que, segundo nossa interpretação, lhe despertam sentimentos pouco agradáveis.

É pertinente informar que nos filiamos a um aparato teórico que concebe o sujeito como falado pela ideologia e pelo inconsciente. Assim sendo, por mais que ele

tente controlar os sentidos, as falhas, as fissuras, as rupturas irão se materializar em seu discurso. Como diz Orlandi (1999, p. 59), “[...] a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos”.

A análise desse segundo depoimento traz indícios de que a memória discursiva sobre a relação com a leitura do sujeito-professor D apresenta vestígios de um interdiscurso no qual a interdição se sobrepõe à interpretação. O sujeito-professor D foi inscrito, já na infância, em formações discursivas que lhe faziam acreditar que deveria reproduzir os sentidos cristalizados e legitimados pela Igreja Católica e, caso a eles não se submetesse, seria punido severamente (“iria para o inferno”).

Nessas condições adversas de produção, dificilmente o sujeito-professor D conseguiria construir uma relação com a leitura que não fosse a de distanciamento, pois, conforme vimos procurando mostrar, nas formações discursivas nas quais estive inscrito, no período de tempo que vai de seu nascimento até a idade de oito anos, predominou a imposição de sentidos aceitos e sedimentados pelo discurso religioso. Nessa direção, trazemos Fontana, com quem concordamos

[...] nessa trama complexa de multideterminações, que se concentra e se espalha na tensão do movimento constante e simultâneo de aceitação/contestação, confirmação/negação dos sentidos estabilizados e emergentes, constituímos-nos como profissionais e como sujeitos. (FONTANA, 2005, p. 147).

Sabemos que, para os sujeitos-professores, a oportunidade de vivenciar processos rememorativos por meio de depoimentos orais sobre suas experiências com a leitura não foi tarefa fácil, pois, nessas narrativas, eles falam de si: de suas angústias, frustrações, alegrias, expectativas, desejos, entre outros. Nesse contexto, os sentidos não acontecem independentemente do sujeito, pois, ao falar, o sujeito significa; ao significar, se significa (re)significando-se (ORLANDI, 2006). Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de significação. Os mecanismos de produção dos sentidos são também os mecanismos de produção do sujeito. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (relação necessária do simbólico) com o imaginário. Os sentidos e os sujeitos resultam, pois, de filiações em rede, na relação de distintas formações discursivas, em cujo jogo somos pegos desde o interior.

Não temos acesso à origem dos sentidos, e é por um mecanismo ideológico elementar que nos “situamos” na sua origem, tendo, assim, a impressão de que eles começam em nós, como se fôssemos sujeitos sempre já constituídos. Trata-se do esquecimento número um, que é da ordem de constituição do sujeito e do sentido, conforme Pêcheux e Fuchs (1983).

Coadunando-nos com Tfouni (1995, p. 73), lembramos que a função principal da narrativa é “[...] organizar através da linguagem nossas interações, conhecimentos e experiências sobre o (no) mundo e com o Outro”. Ainda de acordo com a autora, pela narrativa torna-se possível (re)organizarmos e (re)elaborarmos nossas experiências pessoais. Dessa forma, podemos pensar que oportunidades para os educadores falarem de si poderiam ser pensadas como alternativas para (re)significar sua relação com a leitura.

RECORTE Nº 3

“Me marcou bastante na minha infância uns vizinhos que nós tínhamos; lá, na casa deles, todo mundo lia, todos estavam sempre com um livro na mão, mas na minha casa era diferente, até a chegada de uma prima de meu pai que me contou as primeiras histórias, pegou uns livros que ficavam no quarto de costura de minha mãe e lia as histórias para mim. O livro era de Monteiro Lobato. Eu adorava. Essa prima me dizia que eu também podia ler, que eu mesma podia escolher um livro e ler o que quisesse, e eu comecei a me sentir importante. Sempre me lembro dos meus vizinhos letrados, é incrível, mas naquela casa parecia que a leitura estava no sangue das pessoas” (Sujeito-professor E).

Iniciamos a análise do terceiro recorte com as palavras de Coracini e Bertoldo (2003, p. 9): “[...] todo contato com o outro deixa marcas indelévels, suturas que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue”.

Nos recortes em questão, marcam a infância do sujeito-professor E tanto os vizinhos, sempre com um livro na mão, quanto a prima, que lhe conta as primeiras, adoráveis e inesquecíveis histórias.

Sabemos que, no enfoque discursivo, o sujeito da linguagem não é um “sujeito em si”, mas social e historicamente situado, agente de práticas sociais e, desde sempre,

um indivíduo interpelado sujeito, por meio da ideologia, de acordo com Althusser (1974). A apropriação da linguagem, por sua vez, é igualmente entendida como social, como esclarece Bakhtin (1992). Dessa forma, todo discurso se apresenta constitutivamente atravessado por “outros discursos”, pelo discurso do “outro”. O “outro”, esclarece a autora, não é um objeto exterior do qual se fala, mas uma condição constitutiva do discurso de um falante que não é a fonte primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 141).

Tendo em vista o que acima expusemos, é pertinente dizer que as formações discursivas nas quais esteve inscrito o sujeito-professor E lhe permitiram experimentar situações em que as práticas de leitura estiveram associadas ao prazer, ao estudo e, ainda, à emoção advinda da descoberta de constituir-se em sujeito que também é capaz de ler, tal como um adulto.

Entendemos que o professor não pode ser apenas um bom leitor, mas deve se posicionar como sujeito capaz de produzir textos em que se coloca como autor de seu próprio dizer. Para nós, somente tendo vivenciado a condição de intérprete-historicizado é que o professor poderá proporcionar aos alunos, pelos quais é responsável, experiência semelhante. Daí o porquê de nos preocuparmos com a constituição da memória discursiva do sujeito-professor.

Posicionar-se como intérprete-historicizado requer rompimento com a ilusão de sentido literal ou de efeito referencial, que produz a ilusão de transparência e neutralidade de sentidos; requer, ainda, ter em mente que as interpretações nunca são definitivas e, por isso mesmo, o sujeito pode arriscar-se a diferentes gestos interpretativos. Integra a concepção de intérprete-historicizado o postulado segundo o qual todos nós possuímos um saber sobre a língua: o letramento. Concebido aqui como processo sócio-histórico, que se insere em um *continuum*, de onde se pode dizer que existem graus ou níveis de letramento e alfabetização, o letramento, em sua abordagem sócio-histórica, compreende a produção de sentidos como determinada pela ideologia e pelo inconsciente (TFOUNI, 1995, 2001).

Iremos nos deter, a partir de agora, nas análises discursivas das práticas pedagógicas dos sujeitos-professores C, D e E. Vale assinalar que observamos as aulas ministradas por esses professores.

RECORTE Nº 4

“Aqui, na minha sala de aula, a caixa de livros está à disposição. Acredito que uma das coisas que ajuda as crianças desta classe a gostar de ler é que eles pegam os livros que quiserem, escolhem eles mesmo, podem pegar o que tiver vontade” (Sujeito-professor C).

A ênfase colocada pelo sujeito-professor C nas possibilidades de os alunos escolherem os livros que lhes atraem traz indícios de que o sujeito-professor se preocupa em promover condições de produção favoráveis para que o acesso dos alunos ao acervo de que dispõem em sala de aula se dê sem interdição ou censura alguma. Entendemos que o verbo “poder” é utilizado no sentido de “estar autorizado a”.

É interessante salientar que as crianças gostam e cuidam da colorida e enfeitada “caixa de livros”, que, aliás, não contém apenas livros, mas também gibis, revistas infantis, encartes de jornal, diferentes portadores de texto, enfim. Observamos que o espaço da sala de aula onde está colocada a caixa de livros é também enfeitado, sendo que cartazes com dizeres como “Ler é gostoso”, “Quem lê, viaja”, “Vamos ler todos os dias” estão colados à parede. A sala de aula é colorida, alegre e marcada pela circulação de diferentes zonas de sentido, que não apenas aquelas legitimadas pela instituição escolar. O processo polissêmico de linguagem está ali presente, nas atividades pedagógicas e nos dizeres do sujeito-professor e dos sujeitos estudantes.

Podemos perceber que, de acordo com o que postula Pêcheux (1997), esse sujeito-professor se movimenta no sentido de se deslocar das formações ideológicas que estabelecem quem tem e quem não tem direito à leitura. Nessa sala de aula, todos os alunos podem ocupar a posição de “literatos”, ou seja, de sujeitos que podem produzir sentidos. O sujeito-professor C se inscreve, portanto, em formações discursivas que lhe permitem desenvolver práticas pedagógicas escolares nas quais predominam os discursos lúdico e polêmico. A presença do discurso lúdico se faz sobretudo por um consistente trabalho pedagógico com a literatura infantil, bem como por meio de jogos e brincadeiras com textos e palavras, que permitem aos alunos atribuir sentidos. O discurso polêmico concretiza-se em ações e atividades pedagógicas que incitam os alunos a argumentar, contra-argumentar, expressar seus pontos de vista e opiniões sobre os mais diversos temas e assuntos.

Segundo nosso entendimento, as vivências prazerosas com a leitura presentes

na infância do sujeito-professor C, e que constituem sua “memória de sentidos”, contribuem significativamente para que possa desenvolver ações educativas, em especial as que dizem respeito ao ensino da leitura, que não estão circunscritas à reprodução de sentidos legitimados, mas que conduzem seus alunos a aprender que ler pode ser uma deliciosa, rica e apaixonante experiência.

Dando prosseguimento, trazemos mais dois recortes, oriundos de depoimentos orais do sujeitoprofessor D sobre sua prática pedagógica escolar.

RECORTE N° 5

“Logicamente, planejo projetos de leitura, tento colocá-los em prática, mas é complicado com tantas crianças na classe” (Sujeito-professor D).

RECORTE N° 6

“Contei como foi difícil, para mim, ter que engolir à força as histórias da Bíblia, que sempre me faziam sentir culpa, por achar que eu não correspondia ao que Deus e todos os santos desejavam. Hoje, que sou uma professora alfabetizadora, procuro deixar meus alunos mais livres, mais à vontade, porque quero que eles aprendam a ler para se tornarem cidadãos de bem” (Sujeitoprofessor D).

Iniciamos nossa análise assinalando que os processos discursivos não têm origem no sujeito, mas sim na formação discursiva com a qual o sujeito se identifica. A identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux (1995) chama forma-sujeito. A forma-sujeito é, portanto, o sujeito interpelado ideologicamente, ou, em outros termos, o sujeito necessariamente constituído a partir da ideologia.

No recorte número 5, chama-nos atenção o significante “logicamente” utilizado para produzir o efeito de sentido de que planejar projetos de leitura seria uma ação pedagógica óbvia, natural, certa, por parte do sujeito-professor. Parece-nos que o sujeito-professor D, ao enunciar que “logicamente, planeja projetos de leitura”, tenta identificar-se e corresponder às expectativas de um discurso pedagógico no qual pre-

domina o conceito sócio-historicamente constituído, segundo o qual em todo plano escolar deve necessariamente constar um ou mais projetos de leitura(s).

Nossas observações, realizadas em sala de aula, possibilitam-nos dizer que as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo sujeito-professor D são feitas com desprazer, talvez porque movidas por imposições institucionais. Assim, embora discorra sobre a importância da leitura e, de fato, tenha até mesmo redigido alguns projetos, um efetivo trabalho didático-pedagógico com a leitura, que pudesse, por exemplo, promover a circulação de diferentes sentidos e instigar os estudantes a diferentes interpretações não é realizado pelo sujeito-professor D.

Orlandi (1992) explica que o dizer consiste em atualizar certos sentidos, apagar e interditar outros. Assim sendo, embora não se dê conta, porque interpelado ideologicamente, nas práticas pedagógicas do sujeito-professor D repercutem fragmentos de sua memória discursiva sobre sua relação com a leitura que, conforme mostrado, caracteriza-se pela interdição à construção de arquivos e a possíveis gestos de interpretação, bem como à total resignação ao discurso religioso.

As formações discursivas nas quais o sujeito-professor D se reconhece remetem a formações ideológicas concernentes ao Discurso Pedagógico Escolar tradicional (DPE), que pressupõe um aluno passivo, idealizado, submisso, uma aprendizagem mecânica, receptiva e automática e uma metodologia de ensino centrada no professor. O DPE tradicional impõe ao aluno uma leitura única, preestabelecida, fixando-o em uma posição discursiva que o coloca na condição de reprodutor de sentidos desejados, aceitos e aprovados pela instituição escolar.

RECORTE Nº 7

“Faço de tudo para motivar as crianças a ler todos os dias, aprendi que o incentivo e o estímulo são muito importantes. Sei que as crianças admiram quando eu leio para elas, elas ficam com os olhinhos brilhando. Eu deixo eles também falar o que entenderam do jeito deles, né? Mas também quero dizer que sou contra essa história de que não precisa mais ensinar gramática nem ortografia. Eu ensino e cobro deles, porque tem a questão como eles vão ser bons leitores, como vão compreender o texto, se não souberem nada de gramática e não souberem nada de ortografia. Tem que saber sim, por isso eu acompanho e até fiscalizo se estão aprendendo, igual eu aprendi na Pedagogia” (Sujeito-professor E).

As formações discursivas não são blocos homogêneos, isentos de contradi-

ções. Pelo contrário, são heterogêneas nelas mesmas, sendo que suas fronteiras são fluidas, delicadas, tênues (PÊCHEUX, 1995).

Analisando as formações discursivas nas quais se inscreve o sujeito-professor E, podemos notar que convivem (claro que não harmoniosamente) o entendimento de que o ensino da leitura deve fundamentar-se em perspectivas e práticas pedagógicas que possibilitam à criança construir outras leituras por meio de um texto e a concepção de que o estudante está autorizado a interpretar somente se houver adquirido conhecimentos mínimos sobre as regras ortográficas e gramaticais vigentes.

As observações das práticas pedagógicas escolares desenvolvidas pelo sujeito-professor E mostram que coexistem ações e movimentos no trabalho com a leitura que buscam promover o deslocamento das crianças da condição de sujeitos “escreventes” (PÊCHEUX, 1997), ou seja, daqueles que só podem exercer o trabalho de sustentação e reprodução dos sentidos estabilizados, bem como fazeres didático-metodológicos, sustentados sobre a concepção behaviorista de aprendizagem. Tal concepção dá origem a exercícios e tarefas nos quais predominam a repetição de palavras descontextualizadas, cópias de frases soltas, preenchimento de lacunas com palavras desvinculadas de qualquer texto e memorização de regras e de suas exceções.

Conforme vimos procurando mostrar, em se tratando do sujeito e de seus discursos, não existe homogeneidade, pois o sujeito do discurso é o sujeito da ideologia e do inconsciente, significando a partir de sua memória discursiva e das diferentes posições que pode ocupar. Se tivermos em mente que a memória é “[...] um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos” (PÊCHEUX, 1999, p. 10), poderemos compreender que a contradição é constitutiva do discurso. Ou seja, nossos dizeres não são lineares, coerentes o tempo todo, uma vez que, na nossa voz, outras vozes se falam, se dizem, apesar de não nos darmos conta dos atravessamentos discursivos, que, inevitavelmente, constituem o nosso dizer.

Sendo assim, embora o sujeito-professor tenha vivenciado em sua infância a alegria e o deslumbramento, decorrentes do encantamento de situações nas quais o ato de ler fora apresentado como um espaço aberto à brincadeira e à magia, em seu interdiscurso sobre a leitura também estão presentes marcas e vestígios que nos possibilitam pensar que tenha experimentado outras situações de vida, incluindo a sua formação inicial, que lhe fizeram acreditar que o bom professor deve acompanhar e supervisionar o aprendizado de regras ortográficas e gramaticais. Sua identificação com

as formações discursivas que colocam o curso de graduação – no caso, licenciatura em Pedagogia – como a principal instância que lhe deve dizer o que é ou não correto em termos de fundamentos, metodologia e práticas escolares restringe-lhe a possibilidade de se entender como sujeito que também pode produzir conhecimentos, a partir de reflexões sobre sua prática pedagógica.

Conclusões

O discurso, sempre produzido num espaço de redes e filiações sócio-históricas, mantém sempre relação com outros dizeres e, portanto, não é entidade homogênea. Constituído a partir da dispersão e da multiplicidade de vozes e discursos, o sujeito, segundo Pêcheux (1995), ao enunciar, o faz pelos vários lugares (posições) que marcam sua heterogeneidade.

Nossas análises mostram que sujeitos-professores, cujas memórias discursivas vinculam afetos positivos às suas experiências com a leitura, desenvolvem práticas pedagógicas escolares em que se fazem presentes condições de produção que possibilitam ao educando ocupar a posição de um sujeito que se atreve a produzir sentidos, o que, segundo nosso entendimento, já é um grande passo, pois, conforme mostramos em outras pesquisas (ASSOLINI, 1999, 2003; TFOUNI; ASSOLINI; PEREIRA, 2017), no ensino fundamental ainda vigora o DPE tradicional, que impõe ao estudante a condição de repetidor de sentidos que pouco lhe afetam, sentidos com os quais não se identifica.

Por outro lado, vivências com a leitura associadas ao desprazer, à interdição, à obrigatoriedade e às situações pífias, quando não ressignificadas, contribuem para a identificação do sujeitoprofessor com formações discursivas nas quais predominam os ditames do DPE tradicional: o pressuposto de que existe o modelo ideal do ser humano, caracterizado por determinadas virtudes intelectuais, físicas e morais; um sujeito que, na posição-professor, entende-se como centro do processo de ensino-aprendizagem, sendo o relacionamento na sala de aula marcado pelo autoritarismo e distanciamento da posição-aluno; o apego a métodos e programas de ensino rígidos e preestabelecidos; conteúdos pedagógicos apresentados como verdades eternas, absolutas e não passíveis de questionamento, entre outras características.

Gostaríamos de destacar que, apesar de não constarem aqui em função do número de laudas de que dispomos, também assinalamos que professores, cujas experiências com a leitura não foram positivas, optam por práticas pedagógicas que não possibilitam leituras outras aos estudantes. É interessante dizer que mesmo dispondo de vasto acervo na escola, por exemplo, a leitura realizada na sala de aula limita-se à decodificação e à produção linguística escrita reduzida à construção de frases desarticuladas. Os professores que aprenderam a amar a leitura desde a sua infância ou, ainda, em algum outro momento de sua vida, têm disponibilidade e entusiasmo para realizar trabalhos pedagógicos com a leitura que dão aos estudantes condições de (re)criarem sentidos que dialogam com aqueles que circulam nos seus interdiscursos e, portanto, sentidos que lhes afetam. Além disso, esses sujeitos-professores trazem o lúdico diariamente para a sala de aula, promovendo, assim, a circulação de sentidos outros.

Defendemos a importância de o sujeito-professor constituir-se como intérprete-historicizado, condição basilar para esse profissional, que tem a responsabilidade e o desafio de educar crianças e jovens na sociedade contemporânea, caracterizada por ininterruptas e velozes transformações sócio-históricas, culturais, científicas e tecnológicas.

Nessa perspectiva, ressaltamos a importância de os cursos de graduação, em especial os de licenciatura em Pedagogia, preocuparem-se com a “complexidade que envolve o sujeitoprofessor” (CORACINI; BERTOLDO, 2003, p. 9), o que, a nosso ver, significa considerar que a docência se refere não apenas ao domínio de conteúdos de diferentes áreas do saber, mas também à própria prática didático-pedagógica e, acima de tudo, à compreensão da historicidade da política e dos fundamentos educacionais na qual essa prática se efetiva. Pensar a complexidade que abarca o sujeito-professor requer também acolher a compreensão de um sujeito cindido, que assume várias posições no discurso, clivado, por ser fragmentado, uma vez que o inconsciente o constitui e, ainda, um sujeito em cujo enunciado reverberam vestígios e sentidos de sua memória discursiva, que é sempre atualizada no discurso.

Encerrando este trabalho, enfatizamos que as histórias e as memórias de sentidos concernentes à leitura do sujeito-professor precisam ser consideradas quando se pretende realizar um ensino no qual sejam concretizadas práticas pedagógicas escolares que possibilitem, tanto ao educador quanto ao educando, construir e desconstruir sentidos, uma das condições para que ambos possam ocupar a posição de sujeitos-intérpretes.

Referências

ALTHUSSER, L. *Ideologia e aparelhos ideológicos de estado*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

ASSOLINI, F. E. P. *Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria*. 2003. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2003.

_____. *Pedagogia da leitura parafrástica*. 1999. 236 f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área Psicologia) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 1999.

_____. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche d'ailleurs dans le discours. *DRLAV*, n. 26, p. 91-151, 1982.

_____. *Palavras incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1998.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1992.

CAZARIN, E. A. *Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso do outro no discurso político de L. I. L. da Silva*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORACINI, M. J.; BERTOLDO, E. S. (Orgs.). *O desejo da teoria e a contingência da prática: discursos sobre e na sala de aula (língua materna e língua estrangeira)*. Campinas: Mercado de Letras, 2003.

COURTINE, J. J. Definition d'orientations théoriques et construction de procédure en analyse du discours. *Philosophiques*, v. 9, n. 2, p. 239-64, 1982.

_____. Quelque problème théoriques et méthodologiques em analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. *Langages*, v. 15, n. 62, p. 9-127, 1981.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professoras?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREINET, C. *Texto livre*. Lisboa: Dinalivro, 1973.

GINZBURG, C. Sinais: raízes de um paradigma indiciário. In: _____. *Mitos, emblemas, sinais: morfologia e história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. p. 143-80.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (Org.). *Práticas de leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996. p. 107-16.

GREGOLIN, M. R.; BARONAS, R. (Orgs.). *Análise de discurso: as materialidades do sentido*. 3. ed. São Carlos: Clara Luz, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1984.

ORLANDI, E. P. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo: Pontes, 1987.

_____. *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas: Ed. da Unicamp,

1992.

_____. *Discurso e leitura*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Maio de 1968: os silêncios da memória. In: ACHARD, P. et al. (Org.). *Papel da memória*. Campinas: Pontes Editores, 1999. p. 59-69.

PÊCHEUX, M. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. P. (Org.). *Gestos de leitura da história no discurso*. 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1997. p. 55-66.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. et al. *Papel da memória*. Campinas: Pontes, 1999. p. 49-56.

_____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1995.

PÊCHEUX, M.; FUCHS, C. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: Ed. da Unicamp, 1983. p. 163-235.

TFOUNI, L. V. A dispersão e a deriva na constituição da autoria e suas implicações para uma teoria de letramento. In: SIGNORINI, I. (Org.). *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 77-94.

_____. O dado como indício e a contextualização do (a) pesquisador nos estudos sobre a compreensão da linguagem. *DELTA: Revista de Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 8, n. 2, p. 205-23, 1992.

_____. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TFOUNI, L. V.; ASSOLINI, F. E.; PEREIRA, A. C. Letramento e alfabetização: corrigindo equívocos. In: RODRIGUES, A. F.; FORTUNATO, M. P. (Orgs.). *Alfabetização e letramento: prática reflexiva no processo educativo*. São Paulo: Humanitas, 2017. p. 31-46.

Submetido em: 02-04-2018

Aceito em: 13-08-2018