

INTRODUÇÃO

Ao longo de nossa carreira no Magistério tem sido constante a preocupação com uma pedagogia que favoreça o desenvolvimento do espírito crítico no educando. Essa preocupação aguçou nosso interesse pela verificação, no sistema atual de ensino, da prática da leitura parafrástica, isto é, a leitura que se caracteriza pela reprodução de sentidos pré-determinados.

É hábito bastante comum que os profissionais que atuam no ensino fundamental menor (1^a a 4^a série) devam utilizar livros didáticos de português que, geralmente, subdividem-se em unidades como as seguintes: leitura, gramática e redação.

Em uma sociedade que se divide em classes antagônicas como a nossa, e mostra-se desigual em diferentes níveis, o livro didático, de maneira geral, e a leitura parafrástica, de maneira particular, constituem instrumentos dos quais lança mão a sociedade capitalista (e, para isso a instituição escolar é a instância privilegiada) para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos.

Considerando esses fatores, as discussões que serão realizadas neste estudo, terão por objetivo analisar as *propostas de leitura* apresentadas nos livros didáticos de português, bem como a forma como são trabalhadas em sala de aula pelos professores.

Visamos mostrar que essas propostas, que englobam o que os autores de livros didáticos denominam de *entendimento de texto, estudo do vocabulário, atividades de linguagem oral e escrita*, são elaboradas e estruturadas de forma a levar o educando a extrair um único sentido do texto, sentido esse que se lhe apresenta como evidente, natural. Aí reside nosso problema, pois, se não existe educação neutra, por extensão, não podem ser considerados neutros e imparciais os livros didáticos de

português cujas propostas de leitura se sustentam em atividades reprodutoras de sentidos previamente selecionados.

Nossa preocupação maior é com a constatação de que a divergência, o conflito, a ruptura, as inúmeras possibilidades de atribuição e produção de sentidos pelo aluno, tudo isso é sacrificado em nome da reprodução de significados sedimentados e petrificados pelo tempo.

Bloqueio à criatividade e à espontaneidade do educando, passividade repetitiva, submissão à leitura absoluta. Eis as características da leitura parafrástica.

Não estranhemos, portanto, que o aprendiz permaneça amarrado mais à condição de escrevente e menos à condição de intérprete.

Cumpramos salientar que o “livro do professor” ou “manual de orientação ao mestre”, que acompanha o livro didático será também alvo de nossa análise. O porquê de analisarmos tais manuais se deve ao fato de que, além de trazerem respostas prontas e padronizadas (que são impostas aos alunos), eles contêm pressupostos teóricos e metodológicos para o ensino de leitura que são tomados como verdades unívocas e inquestionáveis. Assim, o livro didático, de orientação teórico-prática, assume, principalmente, para o professor das séries iniciais as vestes de um discurso científico.

Acreditamos que tais manuais induzem o mestre à passividade, à acomodação, sem deixar margem para reflexão e criação de *espaços de significação* (Orlandi, 1996), tanto para o professor como para o próprio aluno.

Nosso interesse pelo tema se justifica, portanto, a partir da constatação de que não têm direito ao gesto interpretativo nem o aluno, nem o próprio professor.

As questões aqui levantadas têm sido investigadas ultimamente por muitos estudiosos e pesquisadores competentes. Entretanto, apesar de todas

as denúncias realizadas, temos podido observar em nossa prática docente que os livros didáticos de Português continuam trazendo propostas de leitura que orientam o aluno somente para a cópia, para a repetição, para a paráfrase, enfim. E o professor, por sua vez, continua seguindo resignadamente as referências teóricas e as respostas apresentadas nos manuais.

E importante destacar que, segundo Orlandi (1997), esse tema, *leitura parafrástica*, é discutido ora a partir do enfoque da Lingüística e, em decorrência disso, o pesquisador focaliza o estudo interno da língua (deixando para fora a exterioridade), ora a partir do ângulo das Ciências Sociais, que evidencia a exterioridade, mas exclui a linguagem, que é objeto da Lingüística.

Inscrevendo-se no campo da reflexão sobre a linguagem, a A.D. parte do pressuposto de que: o sujeito não é a fonte de sentido, nem dono e senhor da língua; sentido e sujeito não são “naturais”, “transparentes”, mas determinados sócio-histórica e ideologicamente. Dentro desse contexto, é importante ressaltar, que é a ideologia que produz o efeito de evidência, e da unidade, sustentando sobre o já dito os sentidos institucionalizados, admitidos como “naturais”.

Outro ponto que deve ser lembrado é que a A.D. concebe o discurso como um objeto histórico social, cuja especificidade está em sua materialidade, que é lingüística. (Orlandi, 1988). Essa materialidade lingüística é o lugar da manifestação das relações de forças e de sentidos que refletem os confrontos ideológicos. (Pêcheux, 1990).

É importante colocar que é pela noção de materialidade que podemos intervir na ilusão de transparência (efeito de literalidade), uma vez que na perspectiva discursiva pensamos a língua como um sistema, não de forma abstrata, mas material. É por esse motivo, que a A.D. se propõe a problematizar a relação com o texto, buscando tornar visível sua

historicidade a fim de observar a relação de sentido que aí se estabelece.

Refletir sobre leitura parafrástica, a partir de um referencial teórico-metodológico que propõe fazer confluírem fatores lingüísticos, sócio-históricos e ideológicos é, talvez, o aspecto diferenciador deste estudo que buscamos concretizar.

A opção por este referencial teórico se deve ao fato de que ele não visa à análise do conteúdo, que identifica apenas a ideologia “x”. Na perspectiva da A.D. a ideologia não é “x”, mas o mecanismo de produzir “x”. É por esse motivo que o analista do discurso não se detém no conteúdo das palavras, mas sim no funcionamento do discurso, na produção dos sentidos, a fim de que possa explicitar o mecanismo ideológico que o sustenta.

Sendo, portanto, a A.D. um de nossos referenciais teóricos, dedicamos-nos-emos, no primeiro capítulo, a apresentar os principais conceitos e definições desta teoria crítica da linguagem.

A fim de aprofundar nossa reflexão sobre leitura e paráfrase, buscaremos discutir, no capítulo II, sobre a determinação histórica dos sentidos. Para levar a efeito esta discussão, contaremos com as colocações de Orlandi (1987), sobre discurso fundador.

Além disso, valer-nos-emos em nossa discussão do trabalho desenvolvido por Haroche (1992). Faremos, junto com a autora, uma longa viagem, que se iniciará no século XII e irá até o século XVIII.

Nesta trajetória histórica buscaremos mostrar que os exercícios pedagógicos medievais (Lectio, Quaestio, Disputatio, Determinatio) constituem tentativas de assujeitamento do indivíduo à Religião.

Refletiremos sobre a história de algumas palavras (texto, interpretação, intérprete), para que possamos apreender como se constitui a relação do sujeito com o texto, ao longo dos tempos.

Salientaremos a passagem do sujeito religioso (medieval) para o jurídico (do capitalismo). Nossa intenção é mostrar que a submissão a Deus dá lugar a uma subordinação menos explícita, que insiste precisamente na idéia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas.

Enfatizaremos a posição do Estado (século XVII) como distribuidor e determinador de sentidos. Coloca-se para os gramáticos a literalidade da escrita como exigência absoluta, a fim de que garantir uma leitura igual e homogênea por parte de todos os indivíduos. Falaremos sobre essas “boas” intenções...

Os conceitos de texto, leitura, paráfrase e arquivo serão discutidos a partir do ponto-de-vista discursivo. Neste terceiro capítulo, pretendemos mostrar, ainda, que em nossa sociedade há uma divisão entre os que estão autorizados a ler, a falar e a escrever (os intérpretes) e os que somente copiam e repetem o que a instituição e a própria sociedade lhes impõem.

Chegamos ao capítulo IV, em que tratamos das questões que envolvem a leitura, a linguagem oral e a linguagem escrita à luz do enfoque teórico de Tfouni (1995, 1996, 1997, 1998).

Vale frisar que os trabalhos dessa autora abrangem desde a questão da alfabetização e do letramento até a psicanálise de orientação lacaniana. Para nosso trabalho, destacaremos suas abordagens acerca da alfabetização e do letramento.

Gostaríamos de salientar que outros autores também abordam a questão do letramento. Nós não os desconsideramos, em hipótese alguma, porém, a opção pelos pressupostos teóricos de Tfouni (op. cit.) se deve a alguns fatores relevantes que apresentaremos resumidamente: a) – em seu enfoque, o letramento é concebido como um processo cuja natureza é sócio-histórica; b) – a autora comprova que há letramento(s) sem alfabetização; c) – ela formula um “continuum” que se propõe a acabar com o etnocentrismo; d) – o fato de a autora empenhar-se em esclarecer e

elucidar as respeito das confusões que existem em relação aos termos “letrado”, “iletrado”, “analfabeto” e “alfabetizado”; e) – a criação de seu próprio método (denominado por ela discursivo).

Todos esses pontos contribuirão para a nossa pesquisa, uma vez que eles nos possibilitarão mostrar quão preconceituosas e errôneas são as denominações a que são submetidos os alunos não leitores.

Adicionam-se a isso as considerações da autora acerca da teoria da grande divisa. Em suas reflexões, Tfouni (1995) confirma que existem características lingüísticas que são apontadas como exclusivas da escrita, e que, no entanto, estão presentes no discurso oral de analfabetos. Esses estudos possibilitar-nos-ão pensar cuidadosamente sobre as propostas de atividades de linguagem escrita, trazidas pelos livros didáticos de português.

Na segunda parte deste estudo, apresentaremos detalhadamente as etapas a serem cumpridas em nossa trajetória metodológica, que será realizada à luz dos pressupostos da A.D.

Por enquanto, salientemos que nosso trabalho terá início com uma pesquisa de campo que foi realizada com quarenta professores efetivos de segunda série do Município de Ribeirão Preto. Desses professores obtivemos, através de um questionário semi-estruturado, informações referentes à adoção de livros didáticos de português, no período de 1992 a 1996.

Após a apuração dos livros adotados, selecionaremos para análise os que ocuparam os três primeiros lugares, em ordem de preferência dos professores entrevistados.

Fundamentando-nos nas noções de *recorte* (Orlandi, 1987) e *espaço discursivo* (Maingueneau, 1984), limitar-nos-emos a analisar, em relação aos livros didáticos: as atividades de compreensão e interpretação textual, estudo do vocabulário, exercícios de linguagem oral e de linguagem escrita.

No que diz respeito aos manuais de orientação didática ao mestre, limitar-nos-emos a analisar os conceitos de linguagem, leitura e letramento.

É pertinente ressaltar que a A.D. localiza-se em um paradigma de ciência não positivista, na qual os dados são entendidos como elementos indiciários de um modo de funcionamento discursivo (Ginsburg, 1980). Assim sendo, o dado é apenas um indício que se coloca para interpretação.

As marcas lingüísticas que se sobressaem e configuram as *pistas* para a análise levarão o analista ao processo discursivo, possibilitando-lhe, assim, explicar o funcionamento do discurso. Logo, a interpretação dos dados não é mecânica, automática.

Vale destacar, ainda, que a A.D., como dispositivo de análise, parte do pressuposto que um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um mero gesto de decodificação, mas como um procedimento que desvenda a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários.

Para finalizar, gostaríamos de destacar que foram consideradas as apreciações realizadas pelos docentes que compuseram a banca examinadora, quando nos submetemos ao exame de qualificação.

Seria interessante comentar, por fim, que, para o analista do discurso, separar a fundamentação teórica do desenvolvimento analítico não é tarefa fácil, pois na A.D. trabalhar teoricamente já é fazer análise.

Sendo assim, embora buscássemos organizar separadamente “teoria” e “análise”, muitas vezes o leitor irá se deparar, na primeira parte deste estudo, que corresponde à apresentação do aparato teórico, com análises.

CAPÍTULO I

ANÁLISE DO DISCURSO: CONCEITOS E DEFINIÇÕES.

Não podemos conceber o homem isolado da linguagem. Afinal, constituímos-nos com ela e a partir dela.

Sendo assim, a nosso ver, iniciar uma discussão sobre a linguagem implica lembrar Saussure, (1982) quer tomando-o como ponto de partida, assumindo seus pressupostos teóricos, quer rejeitando-os. Em nosso caso, a referência a este autor deve-se, principalmente, a sua célebre concepção dicotômica entre *língua* e *fala*.

Concebida como um sistema, Saussure atribuía à língua o estatuto de objeto de estudos da lingüística, excluindo a fala desse campo. Sistêmica, abstrata e objetiva, a língua se opõe à fala, concreta, variável de acordo com cada falante, e, por isso, subjetiva.

Vale frisar, então, que o autor toma a língua como um produto social do qual exclui o processo social de produção, a historicidade e o sujeito. A fala, que historicamente precede a língua, é individual, ocasional, e dela o autor exclui qualquer referência ao social. O histórico e o social em Saussure estão, pois, dicotomizados.

Saussure, apoiando-se na caracterização abstrata da língua, desvinculou-a daquilo que é propriamente social e histórico. Quando fala do caráter convencional da linguagem, toma, da convenção, apenas seu caráter arbitrário (e abstrato), e deixa de lado o que haveria de mais caracterizador em seu aspecto social.

É importante salientar que o que expusemos até aqui sobre a dicotomia língua/fala corresponde a uma das leituras do *Curso de Lingüística Geral* (C.L.G.), ou seja, a leitura realizada pela corrente

lingüística denominada *estruturalismo*, que se propõe a analisar a língua como um sistema. Para a lingüística estruturalista, a dicotomia língua/fala é o ponto de partida que serve ao mesmo tempo de base e de contradição à análise.

Para os seguidores da lingüística a partir da idéia do corte saussuriano, a contribuição essencial de Saussure diz respeito à questão da teoria do valor (o valor emana do sistema). Para o filósofo francês Pêcheux (1990), a ruptura provocada por Saussure nos estudos lingüísticos foi suficiente para permitir a constituição da fonologia, da morfologia e da sintaxe, o que não se deu com a semântica. Apoiando-se criticamente em Saussure (1982), Pêcheux (1990) propõe uma semântica discursiva (teoria do discurso): a que se ocupa da determinação histórica dos processos de significação.

Nessa perspectiva, Orlandi (1987) mostra que a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte do pensamento; a *linguagem* enquanto discurso é interação, um modo de ação que é social; um trabalho simbólico. Linguagem é ação que transforma, que constitui identidades, pois, ao falar, ao significar, nós nos significamos.

A autora explica que a homologia estabelecida entre trabalho e linguagem baseia-se no fato de ambos não terem um caráter nem arbitrário e nem natural e assentarem sua necessidade no fato de serem produção social, interação entre homem e realidade (natural e social), “(...) a linguagem, entendida como mediação necessária não é instrumento, *mas é ação que transforma (...)*”. (Orlandi, 1987: 82).

Por isso, ela, a linguagem, não pode ser considerada “neutra”, “inocente”. Pelo contrário, como elemento de mediação necessária entre o homem e a realidade, e como forma de engajá-lo na própria realidade, a linguagem é lugar de conflito, de confronto ideológico, de luta mesmo pela

possibilidade de tomar a palavra... Dessa forma, não podemos estudá-la fora da sociedade, uma vez que os processos que a constituem são histórico-sociais.

Esse será o enfoque a ser assumido por uma nova abordagem teórico-metodológica, que propõe fazer confluírem fatores lingüísticos, sócio-históricos e ideológicos: a Análise do Discurso.

Vale destacar que, quando falamos em Análise do Discurso (de ora em diante A.D.), referimo-nos à escola francesa de análise do discurso e ao grupo que se reuniu em torno de Michel Pêcheux, a partir dos anos sessenta.

Consideramos importante lembrar que o nascimento oficial da Análise do Discurso, como disciplina universitária, deu-se em 1969, ano de publicação da revista *Langages*, dedicada à área e organizada por Jean Dubois. O ano de 1969 é também o ano de publicação da obra *Análise Automática do Discurso*, cujo autor é Michel Pêcheux.

Constituindo-se como uma teoria crítica da linguagem, a Análise do Discurso propõe-se a tratar da *determinação histórica dos processos de significação*.

Contrapondo-se à análise do conteúdo, praticada pelas Ciências Humanas, que concebe o texto em sua transparência e, portanto, considera relevantes questões como: “o que o autor quis dizer”? “qual a mensagem do texto”? , a A.D. surgiu com a preocupação de fazer uma análise textual que visasse menos à interpretação do que à compreensão do processo discursivo.

Em suma: A A.D. procura compreender o modo como um objeto simbólico produz sentidos, não a partir de um gesto automático de decodificação, mas como um procedimento que desvende a historicidade contida na linguagem, em seus mecanismos imaginários. Dessa forma, o fragmentário, o disperso, o incompleto e a opacidade também são de

domínio da reflexão discursiva.

Em conseqüência disso, estudar a *linguagem* a partir da perspectiva discursiva significa abarcá-la nessa complexidade, significa, ainda, buscar entender e compreender o seu funcionamento.

Nosso objetivo, neste capítulo, é apresentar alguns dos principais conceitos e definições da A.D. que são de fundamental importância para nossa discussão sobre a *pedagogia da leitura parafrástica*. Não temos, portanto, a pretensão de exaurir ou esgotar a A.D., aliás, nem poderíamos, pois, em se tratando de estudos sobre a linguagem, as questões estão sempre em aberto.

Apresentemos, primeiramente, o princípio teórico fundamental para a A.D.: a consideração de que há uma relação entre linguagem e exterioridade, que é constitutiva. Essa é uma relação orgânica, e não meramente adjetiva, supérflua. Dessa forma, os interlocutores, a situação, o contexto histórico-social, ideológico, isto é, as *condições de produção*, não são meros complementos, pois eles constituem, segundo Pêcheux (1995), o sentido da seqüência verbal produzida.

É importante notar que o objeto de estudo da A.D. é o *discurso*. Entretanto, é preciso esclarecer que, na perspectiva discursiva, o discurso é um objeto teórico, e não empírico. É por esse motivo que ele é entendido, primeiramente, como lugar de reflexão.

Observemos, então, que no enfoque da A.D., *discurso* é definido não como transmissor de informações, mas como “(...) efeito de sentidos entre interlocutores”. (Pêcheux, 1975: 170). Esses efeitos de sentidos constituem-se no processo de interlocução e, assim, se concretizam dentro de uma relação de forças estabelecidas pelos interlocutores, “(...) que são determinados sócio-historicamente”. (Tfouni, 1988: 510).

Reflitamos, agora, sobre dois conceitos clássicos em A.D.: *formação ideológica* e *formação discursiva*.

De acordo com Haroche, “(...) cada formação ideológica constitui um conjunto complexo de atividades e representações que não são nem individuais nem universais mas se reportam mais ou menos diretamente às *posições de classe* em conflito umas com as outras. Dessas formações ideológicas, fazem parte, enquanto componentes, uma ou mais formações discursivas interligadas”. (Haroche, 1971, apud Orlandi, 1987: 27).

Já a *formação discursiva* é concebida por Pêcheux (1990) como “(...) aquilo que, numa formação ideológica dada, isto é, a partir de uma posição dada numa conjuntura dada, determinada pelo estado de luta de classes *determina o que pode e deve ser dito* (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição de um programa)”. (p. 160).

Para o autor, isso equivale a afirmar que as palavras, expressões, proposições, etc., recebem seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas.

A noção de *formação discursiva* é fundamental na determinação dos processos de significação. Isso porque o discurso não é nem um sistema de idéias, nem uma dispersão em ruínas, mas um sistema de regras que define a especificidade de uma enunciação (Foucault, 1996, 1997), ou, dito de outra forma, é uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite defini-lo como um espaço de regularidades enunciativas.

Essas regularidades é que são consignadas pelas formações discursivas.

Ainda dentro do que afirma Foucault (op. cit.), a noção de discurso supõe que no interior de uma língua só uma parte do dizível é acessível e que este dizível forma um sistema e delimita uma identidade. Assim, as unidades do discurso derivam ao mesmo tempo da língua e da história.

Outros conceitos fundamentais para a A.D. são os de *sentido* e *sujeito*. Tais conceitos não podem ser pensados separadamente, pois, de acordo com a perspectiva discursiva, os sentidos não são algo que se dão independentemente do sujeito. Ao significar, nós nos significamos. (Orlandi, 1998). Assim, sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo, e é nisto que consistem os processos de identificação.

Os mecanismos de produção de sentidos são os mesmos de produção dos sujeitos. Decorre daí o fato de buscarmos refletir simultaneamente sobre essas duas noções da A.D.

Contrapondo-se a uma filosofia idealista da linguagem, atravessada pela evidência da existência do sujeito como fonte, origem ou causa em si e pela “evidência do sentido”, Pêcheux (1990) afirma que o sentido, assim como o sujeito, não são dados *a priori*, isto é, não são “*toujours donné*” (na expressão do autor), mas são constituídos no discurso. Sentido e sujeito se constituem num processo simultâneo, por meio da figura da interpelação ideológica.

Segundo o autor, o sentido de uma palavra, expressão, proposição, não existe em si mesmo (isto é, em sua relação transparente com a literalidade do significante), mas é determinado pelas formações ideológicas, colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é, reproduzidas).

Buscando sintetizar sua explicitação, o autor coloca que “(...) as palavras, as proposições, mudam de sentido segundo posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que significa que elas tomam seu sentido em referência a estas posições, isto é, em referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem (...)”. (Id. *Ibidem*, p. 160).

Diante disso, destacamos que a contribuição de Pêcheux está no fato de ver nos protagonistas do discurso não a presença física de “organismos

humanos individuais”, “(...) mas a representação de lugares determinados na estrutura de uma formação social, lugares cujo feixe de traços objetivos característicos pode ser descrito pela sociologia”. (Id. Ibidem. p. 178)

Dessa forma, no interior de uma instituição escolar há o “lugar” do diretor, do professor, do aluno, cada um marcado por propriedades diferenciais.

No discurso, as relações entre esses lugares objetivamente definíveis acham-se representadas por uma série de *formações imaginárias*, conceito segundo o qual os mecanismos de qualquer formação social têm regras de projeção que estabelecem as situações concretas e as representações (posições) dessas situações no interior do discurso. Assim sendo, o falante, de uma certa forma, antecipa o que o ouvinte vai pensar dele (falante), do objeto do discurso (referente), etc. Esses mecanismos fazem parte do sentido e determinam uma relação de forças, pois regulam a possibilidade de respostas e dirigem as antecipações.

Dando prosseguimento, então, a essa discussão sobre o sentido e o sujeito, abordaremos as questões que dizem respeito à ideologia e à interpelação ideológica.

Antes, porém, é interessante apresentarmos um pressuposto, que embora seja considerado básico por aqueles que se dedicam aos estudos da A.D., é de fundamental importância para que possamos compreender essas noções que estão sendo apresentadas: *não há língua sem sujeito e não há sujeito sem ideologia*.

Fundamentando-se em sua releitura da obra *Ideologia e Aparelhos Ideológicos de Estado*, de Althusser (1974), Pêcheux (1990) parte da tese segundo a qual a ideologia interpela os indivíduos em sujeitos. Essa interpelação ideológica consiste em fazer com que cada indivíduo (sem que ele tenha consciência disso, mas, ao contrário, tenha a impressão de que é senhor da própria vontade) seja levado a ocupar seu lugar em um dos

grupos ou classes de uma determinada formação social.

A compreensão sobre a constituição do sujeito deve ser buscada, portanto, no bojo da ideologia, pois o “não-sujeito” é interpelado, constituído, pela ideologia. Segundo Althusser (op. cit.: 28), “não há ideologia senão pelo sujeito e para sujeitos”. Mostrando como essas colocações ocorrem no terreno da linguagem, no ponto específico da materialidade do discurso e do sentido, Pêcheux (1990) diz “(...) que os indivíduos são “interpelados” em sujeitos falantes (em sujeito de seu discurso) pelas formações discursivas que representam “na linguagem” as formações ideológicas que lhes correspondem”. (p.146).

Sendo assim, podemos dizer que é a interpelação ideológica que permite a identificação do sujeito e ela tem um efeito, por assim dizer retroativo, na medida em que faz com que todo sujeito seja “sempre-já-sujeito”. Isto é, “o sujeito é desde sempre um indivíduo interpelado em sujeito”. (Idem). É isso que permite a resposta absurda e natural “sou eu”, à pergunta “quem está aí?”, mostrando que *eu* sou o único que pode dizer *eu* falando de mim mesmo. Em função disso, nunca poderemos questionar a evidência do eu, porque estaríamos questionando nossa própria existência.

O apagamento da interpelação é necessário para “colocar o sujeito como origem do sujeito do discurso”. É o esquecimento número um, assim denominado por Pêcheux (1990): “(...) o sujeito se constitui pelo *esquecimento* daquilo que o determina (...)”. Adiante, retomaremos esse conceito crucial para a A.D. – *a ilusão discursiva do sujeito*.

Dentro disso, é importante salientar que a formação discursiva é o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito. É nela que todo sujeito se reconhece (em sua relação consigo mesmo e com os outros sujeitos) e aí está a condição do famoso consenso intersubjetivo (a evidência de que eu e tu somos sujeito) em que, ao se identificar, o sujeito adquire identidade. É nela também que o sentido adquire sua unidade, pois

uma palavra recebe seu sentido na relação com as outras da mesma formação discursiva e o sujeito falante aí se reconhece.

Segundo Lagazzi (1998), “o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas a relação que estabelece com essa formação dominante e com outras formações discursivas que aí se entrecruzam, a relação que ele estabelece entre as várias formações discursivas, é própria da história de cada sujeito e não preexiste a esse sujeito. Cada história produz um discurso diferente. Trata-se, assim, de uma constituição mútua: o sujeito se constitui no interior de uma formação discursiva, mas ao mesmo tempo constitui uma relação própria com essa formação discursiva, relação essa permeada pela história desse sujeito”. (p.25).

Há, portanto, uma contradição no interior desse sujeito: não sendo nem totalmente livre, nem totalmente submetido, o espaço de sua constituição é tenso (Orlandi et alii, 1988), pois, ao mesmo tempo em que é interpelado pela ideologia, ele ocupa, na formação discursiva que o determina, com sua história particular, um lugar especificamente seu: “(...) cada sujeito é assujeitado no universal como singular “insubstituível”. (Pêcheux, 1990: 156). A identificação do sujeito do discurso com a formação discursiva que o domina constitui o que Pêcheux chama *forma-sujeito*. A *forma-sujeito* é, portanto, o sujeito que passa pela interpelação ideológica, ou, em outros termos, o sujeito afetado pela ideologia.

Dessa maneira, reiteramos a afirmação anterior de que nada é dado *a priori*: não apenas o sujeito, mas também o sentido, uma vez que as palavras só adquirem sentido dentro de uma formação discursiva. Concebe-se, assim, o sentido como algo que é produzido historicamente pelo uso, e o discurso como o efeito de sentido entre interlocutores posicionados em diferentes perspectivas. Pêcheux coloca isso da seguinte forma: “(...) se uma palavra, expressão, proposição podem receber sentidos diferentes (...) conforme se referam a tal ou tal formação discursiva, é porque (...) elas não

têm um sentido que lhes seria “próprio”, enquanto ligado à sua literalidade, mas seu sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que entretêm com outras palavras, expressões, proposições da formação discursiva”. (1990: 75).

É fundamental assinalar, também, que, no enfoque discursivo, “(...) os sentidos não nascem ab nihilo: são criados. São construídos em confrontos de relações que são sócio-historicamente fundadas e permeadas pelas relações de poder com seus jogos imaginários. Tudo isso tendo como pano de fundo e ponto de chegada, quase que inevitavelmente as instituições. Os sentidos, em suma, são produzidos”. (Orlandi, 1988: 103).

Sendo assim, no que diz respeito à cristalização de processos de significação, podemos afirmar que ela se faz historicamente: o produto dessa sedimentação, dessa institucionalização pode ser verificado através da observação na/da história da língua, pois, como afirma Pêcheux, “(...) *o dizer tem a sua história*”. (1990: 30).

Assim, é possível afirmar que é dessa sedimentação e institucionalização do sentido que decorre a legitimidade. O sentido que fora historicamente oficializado fixa-se, então, como “o” sentido – literal, central e único.

É importante colocar que, para Pêcheux (1990), os sentidos se constroem na linguagem, que é, por sua vez, caracterizada em seu funcionamento pelo movimento constante de diversas formações discursivas. O autor mostra também que os sentidos, assim como os sujeitos da linguagem, constroem-se na fronteira das formações discursivas e, portanto, estão sempre em estado de *possível transferência*. Se considerarmos, como propõe o autor, que o sentido se constrói a partir da posição do sujeito em uma dada formação discursiva e esta posição não é fixa nem caracterizada pela unicidade, mas sim pela confluência de várias formações discursivas, podemos compreender o porquê de o sentido não

poder ser apenas um e previamente fixado. Ele sempre pode ser outro. Lembremo-nos de Rimbaud (1873), citado por Orlandi (1988), “(...) todo texto pode significar tudo”. (p.16). E é dessa possibilidade, desse movimento, dessa dinamicidade, desse poder, que nos fala, enfaticamente, Michel Pêcheux (1990), “(...) não há literalidade, transparência de sentido, muito menos a univocidade “x” – sentido “x”. É por isso que a A.D. não privilegia a hipótese de um sentido único, prefixado, mais importante hierarquicamente.

O que existe é a ideologia, ou melhor, o(s) efeito(s) de evidência(s) que ela produz: “(...) é a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a transparência da linguagem, “(...) aquilo que chamaremos o *caráter material* do sentido, das palavras e dos enunciados (...)”. (1990: 160-161).

Além de Althusser e Pêcheux, é imperioso destacar que Foucault empenhou-se em mostrar a contingência das evidências e a complexidade de sua fabricação. De acordo com o autor, o que todo mundo vê, ou acredita que deva ser visto exclusivamente desta ou daquela maneira, nem sempre se viu assim. O que é evidente não é “(...) senão o resultado de uma certa (dis)posição do espaço, de uma particular exposição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar (...)”. (1996).

Diante de tudo o que foi exposto até aqui sobre as noções de sujeito e sentido, podemos depreender que os sentidos únicos, evidentes, “naturais” e transparentes que irrompem de um texto são, em verdade, construídos ideologicamente, isto é, fabricados pela história.

Dentro desse enfoque, discutiremos outra indispensável noção sobre o sujeito: sua aparente transparência – em verdade, produto de dois esquecimentos, conforme mostra Pêcheux (1990).

Já foi explicado que o sujeito não se apropria da linguagem num movimento individual; pelo contrário, é social a forma dessa apropriação. Reflete-se nela o modo como o sujeito a fez, ou seja, sua interpelação pela ideologia.

Vale dizer, assim, que o sujeito que produz linguagem também está reproduzido nela. O sujeito, entretanto, acredita ser a fonte exclusiva de seu discurso, quando, em realidade, no seu discurso são retomados sentidos preexistentes e prefixados.

Entretanto, de acordo com o autor, o que existe, de fato, são duas “ilusões” ou “esquecimentos” do sujeito, que podem assim ser explicitados: **Esquecimento nº 1** : O sujeito tem a ilusão de que ele é a fonte (origem) do sentido daquilo que ele diz. Temos, aqui, um ocultamento de natureza inconsciente e ideológica. Por esse esquecimento o sujeito rejeita, apaga, inconscientemente, qualquer elemento que remeta ao exterior da sua formação discursiva. É através desse esquecimento que o sujeito “recusa” essa, e não outra, seqüência, para que obtenha esse, e não outro sentido. Nesse processo de apagamento, o sujeito tem a ilusão de que ele é o criador absoluto do seu discurso. **Esquecimento nº 2**: O sujeito tem a ilusão de que aquilo que ele diz é idêntico àquilo que ele pensa, uma vez que, ao dizer, ele vai formando, em seu pensamento, famílias parafrásticas, com outras formas de dizer mas que ele não usou. Isso dá a impressão da realidade do pensamento. Esse é o ocultamento lingüístico.

Entretanto, a ilusão de ser a fonte de sentido se desfaz se levarmos em consideração o fato de que, para ter sentido, qualquer seqüência deve pertencer a uma formação discursiva que, por sua vez, faz parte de uma formação ideológica determinada.

Outra noção que se impõe, neste estudo, é a que trabalha a exterioridade discursiva: o *interdiscurso*. O que define o interdiscurso é a sua objetividade material contraditória, objetividade material essa que,

segundo Pêcheux (1990), reside no fato de que algo fala sempre antes, em outro lugar e independentemente, isto é, sob a dominação do complexo de formações ideológicas.

De acordo com Orlandi (1996), “(...) é isto que fornece a cada sujeito a sua realidade enquanto sistema de evidências e de significações percebidas–aceitas–experimentadas. Aí se explicita o processo de constituição do discurso: a memória, o domínio do saber, os outros dizeres já ditos ou possíveis que garantam a formulação (presentificação) do dizer, sua sustentação”. (p.39). Em outras palavras: identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações, porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Esse “algo” é justamente o que a A.D. chama de interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos que foram se constituindo em nossa relação com a linguagem. Em função disso, filiamo-nos a redes de sentido, identificamo-nos com processos de significação e constituímos-nos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido. A memória discursiva, por sua vez, “(...) é um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discursos”. (Pêcheux, 1981: 52), embora seu efeito seja o da univocidade, da estabilidade e da homogeneidade dos sentidos.

É importante colocar que o interdiscurso nos dá garantia de *legibilidade* e de *interpretação*, enquanto atividade languageira, quer dizer, para que nossas palavras façam sentido é preciso que (já) signifiquem.

Vale esclarecer que, na perspectiva discursiva, *interpretação* é entendida como ideologia e esta, por sua vez, “(...) como o processo de produção de um imaginário, isto é, produção de uma interpretação particular que apareceria como a interpretação necessária, e que atribui sentidos fixos às palavras em um contexto histórico dado”. (Orlandi, 1992: 100).

De acordo com a autora, o que apresentaremos a seguir constitui, aliás, a ideologia para o analista do discurso: estando os sujeitos condenados a significar, a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que, no entanto, aparecem como universais e eternas, decorrendo daí a impressão do sentido único e verdadeiro.

Existem sentidos sedimentados que constituem o domínio da memória do já-dito, que por efeito ideológico se apresentam como o conjunto de “evidências”, de “informações”, de “realidades” reconhecidas e aceitas por todos, as quais são codificadas pela língua de maneira transparente e às quais os sujeitos devem fazer referência, da maneira mais clara possível. É nesta instância que os efeitos da objetividade e da literalidade são produzidos, e que a interpretação, ao mesmo tempo que se dá, se apaga enquanto tal – criando a ilusão de que esses sentidos são desde sempre assim e devem continuar assim para sempre.

É pela inscrição nessa história de formulações, de interpretações, que um sujeito pode falar, ler, interpretar. O dizer deve se inscrever no repetível histórico, pois o sentido que não se historiciza é ininteligível, ininterpretável, incompreensível. Assim, ao falarmos nos filiamos a redes de sentido. Não aprendemos como fazê-lo. Isso fica por conta da ideologia e esse tipo de real, sujeito à interpretação, é que se dá no cruzamento da língua com a história.

Outro ponto importante a ser colocado é que no contexto intelectual em que aparece, nos anos sessenta, a A.D. é marcada por uma transformação na noção de leitura.

Este fato, segundo Orlandi (1996), pode ser pensado a partir de trabalhos como os de Althusser, na retomada de Marx, ou Lacan na leitura de Freud, ou, ainda, os trabalhos de Barthes, em que temos a leitura fundamentalmente como uma (re)escritura; e, em Foucault, a leitura é arqueologia (passagem do documento a monumento).

Orlandi (op. cit.) afirma que se pode perceber um movimento de reflexão em torno da noção de leitura/interpretação. Segundo a autora, “leitura” é na realidade a construção de um *dispositivo teórico* (uma teoria) que tem como efeito aprofundar, radicalizar numa postura que separa revisionistas e não revisionistas – o dito no texto re-significado (interpretado)”. (1996: 41).

Queremos ressaltar que, na perspectiva discursiva, a noção de leitura enquanto um dispositivo teórico tem a ver com o reconhecimento da materialidade dos fatos. No caso, da materialidade da linguagem, da sua não transparência, e da necessidade, conseqüentemente, de um dispositivo para ter acesso a ela, para que possamos trabalhar sua espessura lingüística e histórica, ou seja, sua discursividade.

É importante colocar que, quando se refere à expressão “*gesto de leitura*”, Pêcheux (1969) fala de um ato a nível simbólico. Orlandi (1996), por sua vez, fala em “*gesto de interpretação*”, que consiste em uma intervenção no real do sentido. Segundo a autora, trata-se de uma prática discursiva-lingüística-histórica.

Nessa proposta teórico-metodológica, vale frisar, inauguram-se novas práticas de leitura, ou, como diz Orlandi (1998), constroem-se outras “escutas” que permitem ao analista levar em conta esses efeitos e explicitar a relação (discursiva) com o saber que não se aprende (lembramos que os objetos de saber estão inscritos em filiações e não são produtos de aprendizagem).

Essa é, aliás, a posição da A.D. que, teorizando a interpretação, propõe que se considere o inconsciente. E o fazemos em um gesto de interpretação na relação da língua com a história. Podemos, então, afirmar que há um “(...) real constitutivamente estranho à univocidade lógica e um saber que não se transmite, não se aprende, não se ensina e que, no entanto, existe produzindo efeitos”. (Pêcheux, 1990: 69).

Aliás, a A.D., enquanto forma de reflexão, se dá justamente como tarefa compreender o sentido como “*relação a*”, compreendendo que a língua se inscreve na história para significar: quando se fala, mobiliza-se, pois, um saber que, no entanto, não se aprende, que vem por filiação e que nos dá a impressão de ter sempre estado lá”.

O princípio desses *gestos de leitura* consistiria em se levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando, assim, “escutar” a presença do *não* no que é dito: presença produzida por uma ausência necessária. Como só uma parte do dizível é acessível ao sujeito, com essa escuta, o analista poderá ouvir tanto naquilo que o sujeito diz, quanto naquilo que ele não diz, mas que constitui igualmente o sentido de suas palavras. (Orlandi, 1988).

Essa “escuta”, essa prática discursiva de leitura, faz a crítica da interpretação enquanto representação de conteúdos e procura compreender como sujeito e sentido se constituem.

Orlandi (1996) fala da importância da primeira distinção que separa: a) o gesto de interpretação do analista, que se dá no apoio de um *dispositivo teórico*, e b) o gesto de interpretação do sujeito comum, que se dá em um *dispositivo ideológico* com seu efeito de evidência. Esse efeito é o que nega a interpretação no momento mesmo em que ela se dá. Mais adiante falaremos disso.

Segundo ela, portanto, o gesto do analista é determinado pelo dispositivo teórico enquanto o gesto do sujeito comum é determinado pelo dispositivo ideológico. Sem esquecer que determinar significa ser constitutivo e não relação causa/efeito, muito menos mecânica. Nos dois gestos temos mediação. Mas a mediação da posição construída pelo analista não reflete, ao contrário, trabalha a questão da alteridade. Na mediação do dispositivo ideológico, o sujeito está sob o efeito do

apagamento da alteridade (exterioridade, historicidade): daí a ilusão do sentido lá, de sua evidência.

O que se espera da mediação, instalada pelo dispositivo teórico, é que ela produza, como dissemos, um deslocamento que permita que o analista trabalhe as fronteiras das formações discursivas. Em outras palavras, que ele não se inscreva em uma formação discursiva mas entre em uma relação crítica com o conjunto complexo das formações.

Queremos ressaltar que a A.D. elabora seu dispositivo aliando estas questões da deriva – do deslize, do efeito metafórico – à própria ordem da língua. Mas é preciso colocar que, ao falar do lingüístico, Pêcheux coloca oportunamente a necessidade de não se pensar esse “outro” linguajeiro mas o “outro” nas sociedades e na história. É só pela referência às sociedades e à história que “aí pode haver ligação, identificação ou transferência, isto é, existência de uma relação, abrindo a possibilidade de interpretar”. (Pêcheux, 1969, apud, Orlandi, 1996).

Sendo assim, a tarefa do analista de discurso não é: a) nem interpretar o texto como o faz o hermeneuta; b) nem descrever o texto. Orlandi (1988) diz que o objetivo é compreender, ou seja, é explicitar os processos de significação que trabalham o texto: compreender como o texto produz sentidos, através de seus mecanismos de funcionamento.

Vale destacar que o analista não só procura compreender como o texto produz sentidos. Ele procura determinar que gestos de interpretação trabalham aquela discursividade que é objeto de sua compreensão. Em outras palavras, ele procura distinguir que gestos de interpretação estão constituindo os sentidos (e os sujeitos, em suas posições).

Cabe, portanto, ao analista de discurso, que se distingue do hermeneuta, desvelar os fatos resistentes que precisam ser apagados para que os sentidos se dêem, tornando visível o seu modo de funcionamento. É, enfim, como diz Pêcheux (1984), fazer com que a opacidade do texto, que

aos olhos do leitor se apresenta como transparente, faça-se visível.

A partir de agora, nossas atenções dirigir-se-ão para um conceito essencial para esse trabalho: a *paráfrase*.

A questão da paráfrase

Segundo Dubois (1995), “(...) um enunciado A é denominado de paráfrase de um enunciado B se A contém a mesma informação que B, sendo, porém, mais longo”. (p.453).

Contrapondo-se a essa abordagem, a A.D., a partir de pesquisas que sustentam o primado do interdiscurso, propõe-nos o conceito da paráfrase enquanto “matriz de sentido”. (Pêcheux, 1990).

É interessante observar que o fenômeno parafrástico, tal como ele pode ser visto, na perspectiva da A.D., tem instigado e motivado muitos pesquisadores a refletir sobre o tema, devido sobretudo à ampliação das preocupações semânticas dos lingüistas que, deixando de limitá-las ao léxico, passaram a interessar-se pela semântica do enunciado e da enunciação, ao estudo das relações entre sentenças, baseado na noção de transformação, desenvolvido no escopo da gramática gerativa e das abordagens subsidiárias dessa teoria; as pesquisas em Análise (automática) do Discurso - A.D.

Sendo assim, objetivamos nesta seção: 1º) – apresentar as três classes que agrupam os múltiplos trabalhos lingüísticos sobre a paráfrase; 2º) – discutir os processos parafrástico e polissêmico de linguagem, segundo Orlandi (1987, 1988, 1998); 3º) – mostrar o funcionamento de outras formas de repetição: a reformulação, a glosa e a anáfora, tais como são apresentadas por Serrani (1997).

Antes, porém, achamos interessante lembrar que o termo paráfrase vem do grego *para-phrasis*, que significa “(...) continuidade ou repetição

de uma sentença”. (Bueno, 1988: 38). Historicamente o estudo da paráfrase pertencia à retórica, pois à gramática era reservado o estudo da “sinonímia de palavras”. (Bueno, op. cit.).

Outra definição de paráfrase é a que é dada por Greimas e Courtes (1989). Segundo os autores, a paráfrase “(...) consiste em produzir, no interior de um mesmo discurso, uma unidade discursiva que seja semanticamente equivalente a uma outra unidade produzida anteriormente. Embora as palavras sejam diferentes, o sentido continua o mesmo – equivalente ao do texto original. Dessa forma, a paráfrase reduz-se a uma questão formal”. (p. 35).

Destaquemos, então, as três classes que agrupam os trabalhos sobre a questão da paráfrase:

1ª classe – Relação de sinonímia – identidade.

Na primeira classe, temos a relação de sinonímia – identidade. Segundo esse modelo, *sinonímia – identidade*, a paráfrase é representada como correspondência entre um sentido e várias formas. (cf. Fuchs e Le Goffic, 1983).

Nessa perspectiva, considera-se que a literalidade diferente de duas ou mais frases entendidas como parafrásticas tem um caráter aparential. Trata-se de um “acidente” que, na verdade, acoberta um sentido único (profundo) que a análise lingüística deve revelar. Esse modo de conceber o fenômeno tem predominado nos estudos realizados no domínio da sintaxe, principalmente no quadro teórico da gramática transformacional e suas correntes sucedâneas. O foco dos trabalhos tem consistido em examinar as paráfrases de ativa – passiva, de nominalização ou das grandes articulações sintáticas da frase complexa. (cf. Fuchs, 1981).

Assim, a paráfrase é tratada como sendo exclusivamente do domínio da língua (ou da competência, no quadro particular do transformacionalismo). Descrevem-se, então, as propriedades intrínsecas

que fazem com que determinados pares de sentenças sejam definidos como paráfrases, imanentemente. Para tanto, parte de dois pressupostos básicos: a) – o estatismo do fenômeno, porque duas sentenças são ou não paráfrases, por definição; b) – o consenso dos sujeitos entendido como resultante do saber intuitivo das regras gramaticais internalizadas (cf. *ibid.*).

Nessa direção, evidentemente, o sentido é reduzido ao conteúdo informacional determinado pelo valor de verdade das proposições. Segundo Vogt (1977), trata-se de um quadro teórico “(...) cuja axiomática é a da lógica”. (p. 63). O “mesmo sentido” das sentenças parafrásticas é estabelecido tendo como fundamento último o princípio de equivalência leibniziano: “duas coisas são uma se uma puder ser substituída pela outra sem afetar a verdade”. (apud Lyons, 1980: 134).

O segundo conjunto de trabalhos, por sua vez, corresponde à abordagem da paráfrase sob o modo da não-sinonímia. Neles, entende-se que é somente levando em conta fatores de ordem extralingüística que é possível considerar as diferenças semânticas das expressões lingüísticas, pois para esta perspectiva duas formas diferentes têm necessariamente um sentido diferente, e, em conseqüência, são não – sinonímias.

Esta concepção pode ser encontrada nos estudos de uma das formas em que se deu o Estruturalismo na Lingüística, isto é, aquele filiado ao Saussure da teoria do signo, exposta no seu *Curso de Lingüística Geral*. Essa linha leva até o limite a biunivocidade entre o plano do significante e o do significado.

Por fim, a terceira tendência que se pode caracterizar nos estudos sobre a paráfrase é a denominada concepção da *sinonímia – equivalência*. Ela é desenvolvida nos estudos que distinguem diversos níveis de análise semântica, tais como os realizados no escopo da Lingüística da Enunciação. No caso do exemplo, “*Paulo construiu a casa*” e “*A casa foi construída por Paulo*”, esta terceira perspectiva leva em conta as

diferenciações de tematização em termos de não-sinonímia, e, ao mesmo tempo, essas seqüências são consideradas paráfrases, pois, em um outro nível de análise semântica, ambas seriam passíveis de serem descritas conforme um mesmo esquema proposicional, tal como: “Pedro (agente) construir casa (objeto)”.

Nesse tipo de enfoque, o tema de paráfrase encontra-se inscrito, freqüentemente, em estudos sobre a organização lingüística da relação predicativa e sobre as operações de referenciação (cf. Benveniste, 1995), Culioli (1974). Nos trabalhos desta terceira corrente é possível constatar a proposta de uma articulação mais flexível entre a língua e o discurso. A distingui-los sem separá-los, dedicam-se os semanticistas que seguem a Teoria da Enunciação: Ducrot (1984), Vogt (1977, 1981), Guimarães (1987).

O ponto fundamental que diferencia a concepção da paráfrase enquanto fenômeno de sinonímia – equivalência das posições teóricas tratadas anteriormente é que se enfatiza o trabalho com a polifonia da linguagem.

Como podemos ver, a diversidade de procedência teórica dos estudos sobre a paráfrase torna pouco adequado falar, propriamente, em “a” abordagem lingüística do fenômeno. Entretanto, consideramos oportuno salientar os principais pontos de contato entre as denominadas abordagens lingüísticas, fundamentalmente as representadas pelas duas posições referidas anteriormente. Nelas, a paráfrase é predominantemente entendida como uma relação semântica (como acabamos de ver, de sinonímia, ou de sinonímia – equivalência) considerada estável e universal no interior de uma comunidade lingüística, passível, portanto, de ser estabelecida a priori, e estudada com freqüência de modo desvinculado da problemática do sujeito da linguagem.

Por outro lado, Orlandi (1987, 1988, 1998), baseando-se nas pesquisas que sustentam o primado do interdiscurso, desenvolve um rico trabalho sobre o processo parafrástico de linguagem. É sobre isso que trataremos a seguir, uma vez que nos fundamentamos e nos filiamos à perspectiva da autora sobre o tema, para desenvolver nossos estudos sobre pedagogia da leitura parafrástica.

Os processos parafrástico e polissêmico

A partir da reflexão da linguagem como discurso, bem como sobre as questões que envolvem a matriz do sentido, Orlandi (1988) propõe o deslocamento da linguagem para o estudo da relação (tensa) entre o processo parafrástico e polissêmico.

O primeiro, entendido como matriz de sentido, nasce da reiteração de sentidos ideológica e institucionalmente cristalizados, porque considerados legítimos e cabíveis.

Nessa direção, Gadet & Hak (1997) explicam que “(...) a produção de sentido é estritamente indissociável da relação de paráfrase entre seqüências tais “matriz do sentido”. (p. 169).

Assim, uma seqüência discursiva pertencente a uma família parafrástica, inserida no bojo de uma formação discursiva, inscreve-se em uma matriz de sentido.

Todas essas colocações remetem-nos ao conceito de “esquecimento nº 2”, ou seja, “o esquecimento pelo qual todo sujeito falante “seleciona” no interior da formação discursiva que o domina, isto é, no sistema de enunciados, formas e seqüências que nela se encontram em relação de paráfrase – um enunciado, forma ou seqüência e não outro que, no entanto, está no campo daquilo que poderia reformulá-lo na formação discursiva considerada”. (Pêcheux, 1990: 173).

Dentro disso, é importante colocar que a “ilusão do sujeito” (Pêcheux, 1990), que se realiza através do esquecimento nº 2, é responsável pelo fato de que “(...) ao longo do dizer do sujeito formam-se famílias parafrásticas com aquilo que ele poderia dizer mas vai rejeitando para o não dito, e que constitui o seu dizer (enquanto margens). (Orlandi, 1988: 108).

Ainda de acordo com a autora, origina-se, a partir desse segundo esquecimento, “(...) a ilusão da realidade do pensamento do sujeito (o que eu disse só pode significar “x””. (Orlandi, op. cit.: 108). Temos aqui o que a autora denomina “*onipotência do sentido*”, onde se inscreve, segundo ela, a estabilidade referencial (ou ilusão da transparência dos sentidos).

Nessa perspectiva, é pertinente notar que a “seleção” realizada pelo falante, a partir da formação discursiva com a qual ele se identifica, não é livre de mecanismos ideológicos, pois “(...) toda formação discursiva dissimula, pela transparência que nela se constitui, sua dependência com respeito ao todo complexo com dominante” das formações discursivas intrincado no complexo das formações ideológicas”. (Pêcheux, 1990: 169).

Conforme já tivemos oportunidade de dizer, é a formação discursiva que determina o que pode e deve ser dito. É na formação discursiva que se constitui o domínio de saber que funciona como um princípio de aceitabilidade discursiva para um conjunto de formulações e, ao mesmo tempo, como um princípio de exclusão do não formulável.

Considerando, portanto, os postulados de Pêcheux (op. cit.) acerca do esquecimento nº 2, bem como sobre as formações discursivas (as diferentes regiões que recortam o interdiscurso e que refletem as diferenças ideológicas, o modo como as posições dos sujeitos, seus lugares sociais aí representados, constituem sentidos diferentes), é interessante considerar o fato de que a ideologia (que tem por função constituir indivíduos concretos em sujeitos) faz com que o indivíduo “receba como evidente” (Pêcheux,

op. cit.) o sentido do que ouve, lê, escreve e acredite que apenas uma interpretação é possível. “(...) a interpretação é sempre regida por condições de produção específicas que no entanto aparecem como universais, eternas. É a ideologia que produz o efeito da evidência, e da unidade, sustentando-se sobre o já-dito, os sentidos institucionalizados, admitidos como naturais”. (Orlandi, 1995:10).

Todas essas colocações são relevantes para nosso estudo sobre a pedagogia da leitura parafrástica, pois, conforme vimos tentando mostrar, as palavras, as expressões e as proposições não têm *um* sentido que lhes seria próprio, vinculado a sua literalidade, pois os sentidos (das palavras, expressões e proposições) constituem-se em cada formação discursiva. Assim, “(...) a 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 produzir o efeito de assujeitamento (...)”. (Gadet e Hak, op. cit.: 169).

Com base em tudo o que expressamos até então, queremos destacar o fato de que o processo parafrástico de linguagem encontra na instituição escolar um espaço fértil para concretizar-se e perpetuar-se. Queremos dizer com isso que a instituição escolar dificilmente consegue ouvir sentidos estranhos aos seus. E isso não poderia ser diferente, uma vez que a instituição escolar é parte ativa da sociedade disciplinar, como afirma Foucault (1995). Nela se definem, regularizam, homogeneizam e normalizam formas de agir e de dizer, ler e escrever. Nela, também, são classificadas, diferenciadas e excluídas práticas discursivas consideradas não adequadas. O controle de sentidos e de ações na instituição escolar é parte da vigilância – controle – normalizante” (Foucault, op. cit.) e tem como resultado final a visibilidade e a exclusão das diferenças.

De acordo com a autora (op. cit.), essa tensão entre o mesmo e o diferente é que constitui as várias instâncias da linguagem. Aí se situa a

relação entre a variação, a multiplicidade inerente à linguagem e a sua contenção (institucional). Concretiza-se, expressa-se, assim, o conflito entre o garantido, o institucionalizado, o legitimado (numa palavra: a paráfrase), e aquilo que, no domínio do múltiplo, tem de se garantir, legitimar-se, institucionalizar-se. A *polissemia* é o conceito que permite a tematização do deslocamento daquilo que na linguagem representa o garantido, o sedimentado. Essa tensão básica, vista na perspectiva do discurso, é a que existe entre o texto e o contexto histórico-social: porque a linguagem é sócio-historicamente constituída, ela muda; pela mesma razão, ela se mantém a mesma. Essa é a contradição de que nos fala Orlandi (1987).

Em decorrência da distinção entre esses dois processos, temos a diferença entre criatividade e produtividade. A produtividade, para a A.D., se dá pela obtenção de elementos variados através de operações que são sempre as mesmas, que incidem recorrentemente e que, dessa forma, procuram manter o dizível no mesmo espaço que já está instituído (o legítimo).

A criatividade, por sua vez, instaura o diferente na linguagem, na medida em que o uso pode romper com o processo de produção dominante de sentido, e, na tensão da relação com o contexto histórico-social, pode criar novas formas, novos sentidos. Pode, portanto, realizar rupturas e deslocamentos em relação ao dizível.

Pensar em termos de produtividade é essencial para delinear nossa posição crítica em relação à não abertura de espaços interpretativos para o aluno. A nosso ver, ter direito à interpretação, isto é, ser leitor (e autor) não significa ser absolutamente original, mas sim ter o direito à produção de sentidos na linguagem. O que queremos dizer é que, quando o indivíduo é impedido de entrar no lugar da interpretação, ele está sendo impedido de

ser constituído dialeticamente pela linguagem, ou seja, ser constituído e constituir a linguagem. Se os sentidos pelos quais é tomado não lhe fazem sentido, o sujeito é colocado à margem de seu próprio funcionamento constitutivo da/na linguagem. Ao sujeito é negada a possibilidade de ser produtor de sentidos (que são constituídos pelos interdiscurso). Ser produtor não é o mesmo que ser criador.

Dando continuidade a esta reflexão, e considerando as interrelações entre *paráfrase*, *polissemia*, *condições de produção* e *interdiscurso*, bem como o fato de que na perspectiva discursiva o sentido é entendido como “*relação a*”, teríamos: a) – as mesmas palavras com o mesmo sentido em relação a diferentes locutores; b) – as mesmas palavras com mesmo sentido em relação a diferentes situações. O mesmo sentido podendo aí ser substituído por “diferentes” sentidos em a, b, c, d, temos a variável polissêmica (a’, b’, c’, d’) ao esquema de paráfrase que acabamos de colocar.

Isso mostra que o que decide não são as condições de produção imediatas, mas as incidências da memória, do interdiscurso. Aquilo que, da situação, significa, é já determinado pelo trabalho da memória, pelo saber discursivo, ou seja, aquilo que já faz sentido. O recorte significativo da situação – o que é relevante para o processo de significação – é determinado pela sua relação com a memória.

Uma observação a fazer é a de que aí estamos incluindo o próprio sujeito, enquanto locutor.

Assim, o que funciona no jogo entre o mesmo e o diferente é o *imaginário* na constituição dos sentidos, é a historicidade na formação da memória.

Temos, assim, em relação à *paráfrase*, a seguinte reflexão: apesar da variedade da situação e dos locutores, há um retorno ao mesmo espaço dizível. Já no que diz respeito à *polissemia* (ao diferente) teríamos: nas

mesmas condições de produção imediatas (locutores e situação) há um deslocamento, um deslizamento de sentidos.

Há, então, no segundo caso, a produção de efeitos metafóricos, transferência de sentidos, resignificação. E isto é trabalho da memória, o que nos permite dizer que é essencial, para compreender esse movimento contraditório entre paráfrase e polissemia, a consideração do que chamamos, tal como Orlandi (1988), condições de produção no sentido “*lato*”, que põem em jogo não só relação entre a situação e os locutores mas a destes com a exterioridade (historicidade, interdiscurso). Essa relação com a memória é constituída pela ideologia, sem cujos efeitos é impossível apreender a relação entre o mesmo e o diferente, dado o fato de que, apenas no nível do que aparece (se apresenta como), não é possível distinguir entre estes dois processos.

A ideologia na A.D. está, como vimos, na produção da evidência do sentido (só pode ser este) e na impressão do sujeito de ser a origem dos sentidos que produz, quando na verdade ele retoma sentidos preexistentes.

Dentro desse contexto, é importante apresentar os *três modos de repetição*, distinguidos por Orlandi (1988), a partir de suas observações sobre o funcionamento do processo parafrástico de linguagem.

Antes de falarmos sobre eles, convém lembrar que induzir o indivíduo à repetição mecânica de enunciados que não lhe fazem sentido é um dos mecanismos de que se vale a ordem vigente para torná-lo assujeitado.

Conforme mostraremos no próximo capítulo, quando abordarmos com base em Haroche (1992) e Orlandi (1993), dentre outros, a história da determinação dos sentidos, a busca constante por uma língua cada vez mais perfeita, mais transparente, na qual o sujeito encontra cada vez menor

espaço para se colocar é também uma forma de a ordem vigente manter-se assegurada.

Retomando, então, a proposta de Orlandi (1998) sobre os *três modos de repetição*, podemos distinguir: a) repetição empírica; b) repetição formal; c) repetição histórica.

A repetição empírica é a repetição que, na escola, produz o “efeito papagaio”: o aluno repete sem saber o que está repetindo. Esquece logo depois, uma vez que o que diz ou escreve não faz sentido para ele.

A repetição formal, por sua vez, já é uma elaboração da forma abstrata da língua, e temos, nesse caso, o que em geral é considerado o bom aluno: ele repete com outras palavras. Entretanto, é fundamental destacar que, como não há historização, o dizer não sai do lugar.

Finalmente, na repetição histórica teríamos um aluno com um real trabalho de memória: ele inscreveria o dizer em seu saber discursivo, o que lhe permitiria não só repetir, mas, ao fazê-lo, produzir dizeres a partir daquele.

Orlandi (op. cit.) coloca que “(...) há trânsito entre esses diferentes modos de repetição” (p. 14), sendo que é justamente nesse movimento “(...) que estaria a aprendizagem, a possibilidade de a escola interferir na relação com o repetível”. (op. cit.: 14).

A nosso ver, entretanto, na escola, no processo ensino-aprendizagem de leitura, o trânsito entre esses três diferentes modos de repetição (empírica, formal e histórica) não se concretiza, uma vez que os espaços interpretativos são fechados e os gestos de interpretação do aluno são cerceados.

A posição – professor (autoritária) encarrega-se de amarrar o aluno à posição – papagaio, de eterno repetidor empírico que sempre diz o mesmo:

“(...) tudo o que existe são comentários, repetições mascaradas do mesmo (...)”. (Foucault, 1970: 38).

Falar em posição – aluno e posição – professor leva-nos à reflexão sobre o discurso pedagógico enquanto um dos pilares de sustentação da paráfrase. Considerando a relevância desta reflexão para este trabalho, trataremos de discuti-la com mais vagar nas próximas seções.

Por enquanto, dentro dessa discussão, que versa sobre as noções de paráfrase e polissemia, gostaríamos de salientar que, para Pêcheux (1990), apesar da repetição que a paráfrase impõe, é possível deslocar, deslizar sentidos, agitar filiações sócio-históricas a partir do mesmo. O novo é, portanto, um efeito metafórico, condensação de deslocamentos (metonímias) que carrega sempre o mesmo, por mais mascarado que esteja. Este mesmo que retorna é a ideologia, superestrutura constituinte do sujeito.

Trazemos, agora, para essa reflexão, o trabalho de Serrani (1997), que se preocupa em mostrar o funcionamento de diversas formas de repetição: a *reformulação*, a *glosa* e *anáfora*. As considerações da autora são importantes para nosso trabalho, pois elas nos ajudarão no momento em que nós nos detivermos na análise de nossos dados, em especial no que diz respeito às interpretações de textos realizadas pelos alunos.

Segundo a autora (op. cit.), que toma por base o filósofo Foucault (1985), a *reformulação* pertence ao nível da formulação, isto é, ao das seqüências lingüísticas produzidas, à horizontalidade, ao fio do discurso. Ela coloca que “(...) a reformulação é o espaço das marcas tais como: “melhor dizendo”, “isto é”, “ou seja”. (1997: p. 47).

Outra forma de repetição apresentada (op. cit.) é a *correferência*, que diz respeito ao efeito de identidade daquilo “(...) que está em questão no discurso” (Pêcheux, 1988: 183, apud Serrani, 1997: 45), sendo a anáfora o mais visível dos mecanismos lingüísticos através dos quais esse

efeito se realiza. Dentro dessa discussão, lembramos que Tedorov e Ducrot afirmam que um segmento de discurso é anafórico quando para sua interpretação é necessário remeter-se a um outro segmento do discurso.

Para especificar a distinção entre correferência e anáfora, Serrani (op. cit.) lembra Milner (1976), que observa que a primeira implica uma relação simétrica, embora isso não signifique que haja identidade entre as unidades lexicais empregadas. Dentro disso, citemos Pêcheux (1990), que nos fala sobre o efeito que garante a “identidade dos referentes”. (p. 30).

No caso da anáfora, trata-se de uma relação assimétrica. Citando Milner (op. cit.), Serrani (op. cit.) coloca que “(...) essa relação assimétrica liga um termo anaforizado e um outro anafórico, e os termos dessa relação não podem ser invertidos”. (1997: 45).

Cabe lembrar que a autora se preocupa em mostrar que o fenômeno da anáfora não deve ser reduzido ao específico da anáfora pronominal: um substantivo pode ser anaforizado por um novo termo lexical; pode haver anáfora por oposição ou a chamada “anáfora vazia”, como, por exemplo, citam Pêcheux e Fuchs (1990): “Os estudantes estavam reunidos. Aqueles que”. (p. 44). Outro caso é o da denominada anáfora associativa, que é a que acontece em casos como: “Paulo passeia pelo jardim cheio de flamboryant. As árvores pareciam protegê-lo”. (cf. Serrani, op. cit.).

Já a glosa, ligada à atividade de reformulação, tem a especificidade de apresentar-se como explicação, comentário, desconstrução do enunciado-fonte do qual ela aparece como tendo a finalidade de “esclarecer o sentido”.

Segundo Serrani (op. cit.), ela, a *glosa*, não tem de estar, necessariamente, na mesma seqüência lingüística. Assim, ainda que ligada à atividade de reformulação, a glosa “(...) situa-se no limiar do intertexto”, afirma a autora. (p. 46).

A glosa situa-se na passagem entre o intradiscurso e interdiscurso. Conforme já foi dito, este último pode ser entendido como a relação de um discurso com outros discursos (Maingueneau, 1984). O intradiscurso, por sua vez, é o fio do discurso.

Como não poderia deixar de ser, todas essas formas de repetição – reformulação, glosa e anáfora caracterizam-se por mecanismos lingüísticos, que mantêm em evidência em único sentido.

Tendo em vista nosso objetivo maior neste trabalho, ou seja, analisar as propostas de leitura (texto, estudo do vocabulário, atividades de compreensão e interpretação de texto, atividades de leitura oral e escrita) apresentadas nos livros didáticos de português, e como elas são entendidas e levadas a efeito pelos professores de português do ensino fundamental em sua prática pedagógica propriamente dita, vale a pena frisar que as considerações aqui apresentadas sobre a perspectiva discursiva de paráfrase e de polissemia, propostas por Orlandi (1987, 1988, 1998), irão permear discussões posteriores, uma vez que essa perspectiva, fundamentada nos trabalhos de Pêcheux e Fuchs (1990), é a nossa opção para refletir e interpretar o que denominamos pedagogia da leitura parafrástica.

Concentraremos nossas atenções, a partir de agora, em um assunto que tem sido alvo de inúmeras discussões, por parte de filósofos, lingüistas, teóricos da literatura e analistas do discurso: a noção de autoria. Essa discussão é importante porque, tal como se concretiza, no sistema atual de ensino, a pedagogia da leitura parafrástica sequer leva em consideração que o educando pode ocupar a posição-autor.

Noção de Autoria

Nossas atenções, a partir de agora, estarão voltadas para a noção de autoria, noção que, aliás, tem suscitado uma certa polêmica acerca de sua definição.

Para iniciar nossa discussão consideramos interessante trazer o trabalho de Foucault (1970). Para ele, em toda sociedade existe um controle sobre a produção do discurso a fim de dominá-la e evitar seu caráter aleatório. Existem, assim, procedimentos de delimitação e controle do discurso. Um destes grupos de procedimentos interessa-nos particularmente, pois engloba a figura do autor. Este grupo é considerado por ele como abrangendo procedimentos internos de delimitação e controle do discurso, onde os próprios discursos exercem seu próprio controle na dimensão do acontecimento e do acaso. Eles procuram controlar as aparições aleatórias do discurso e limitá-las, sendo, portanto, princípios de rarefação do discurso.

Foucault (op. cit.) considera o *autor* “(...) não entendido, é claro como o indivíduo falante que falou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de sua coerência”. (p. 8). Podemos perceber, aqui, que Foucault apresenta a noção de como o autor é entendido enquanto princípio de rarefação do discurso, o que não quer dizer que considere o autor enquanto a origem de seu dizer. Para ele, existe uma atribuição deste princípio organizador e fundador do discurso à figura do autor, com o objetivo de mascarar a repetição do mesmo e, assim, limitar o caráter aleatório do discurso. Com isso, “(...) o indivíduo que se põe a escrever um texto ao lado do qual vaga uma obra possível, investe-se da função autor (...) tal qual ele a recebe de sua época, ou tal como ele, por sua vez, a modifica”. (Foucault, op. cit.:9). No entanto, esta modificação não pode ser encarada como a produção do absolutamente novo, pois ela tem, segundo o autor, o estatuto de comentário, de repetição mascarada do mesmo, de paráfrase, conforme já foi dito. O princípio do autor limita o acaso do discurso através de um “(...) jogo de uma identidade que tem a forma da *individualidade* e do *eu* (id), ou seja, é fruto da ilusão (e a alimenta) de que o indivíduo (ou o eu) pode inventar, pode transformar

determinação das contingências históricas, criando, assim, a ilusão de que existe o livre-arbítrio”.

Retomando o princípio da autoria de Foucault (1970), Orlandi e Guimarães (1988) o relacionam às noções de sujeito, discurso e texto. Nesta relação, eles começam por afirmar que é o projeto de discurso a que o sujeito se lança que o converte em autor. Neste projeto, o autor busca assegurar a produção de um texto claro, coerente e completo. Procura fazer-se compreender pelo interlocutor, preocupa-se com ele ao constituir o texto; o sujeito se constitui como autor, realiza este projeto totalizante, constrói sua unidade, representa-se e é representado socialmente na origem do dizer. Podemos perceber, aqui, a relação direta entre a autoria e a construção da identidade do sujeito, que se dá dentro de formações discursivas onde os sentidos se cristalizam.

O autor, assim, encontra-se na origem da textualidade, representando a vocação totalizante do sujeito, sendo necessária para qualquer discurso, limitando, conforme afirma Foucault, seu acaso (cf. Orlandi e Guimarães, *op. cit.*).

Dimensão enunciativa do sujeito, o autor é, antes de tudo, sujeito do discurso. Na perspectiva da A.D., este sujeito é entendido não como um ser empírico, observável, ligado a uma individualidade, mas como uma posição, um lugar social, que, conforme já foi explicado, é constituído ao mesmo tempo em que um sentido é produzido. Lembramos, também, que a categoria discursiva do sujeito não existe sem uma ideologia. Sendo assim, o processo de construção de um texto pelo sujeito é heterogêneo, visto que ele (o sujeito do discurso) pode ocupar várias posições dentro do texto, de acordo com o que discutem Orlandi e Guimarães (*op. cit.*). Mas, o sujeito possui, ainda, outras funções enunciativo-discursivas além da de autor. Comentando a respeito do conceito de polifonia trazido por Ducrot (1982), Indursky (1989) afirma que este autor distingue entre locutor /alocutário e

enunciador/destinatário. O locutor “(..) é aquele que produz as palavras no momento da enunciação e por elas se responsabiliza. Frequentemente, coincide com o falante do discurso, sendo designado pelas marcas da primeira pessoa. No entanto, nem sempre é o autor empírico do discurso, pois pode invocar a sua fala, fala de outros locutores”. (op. cit.: p. 95). A enunciação do locutor se dirige ao alocutário, representado por marcas de segunda pessoa no discurso. Já o enunciador seria aquele a quem é atribuída a responsabilidade pelos atos ilocutórios veiculados pelo enunciado do locutor, sendo que estes atos se destinam efetivamente ao destinatário, que é o outro da perspectiva do enunciador (c.f. Orlandi, 1988).

Assim, podemos perceber que autor, locutor e enunciador não são a mesma coisa. Dentro disso, gostaríamos de ressaltar que o fato de estarmos produzindo este texto não significa que sejamos autores do mesmo, uma vez que estamos incorporando aqui textos de muitos outros autores. Retomando-os, refletindo sobre “suas” idéias (procurando organizar este texto) e colocando-as em sua origem surge a possibilidade de a autoria se instalar.

Tendo em vista, então, que o sujeito do discurso pode assumir diferentes funções enunciativo-discursivas em um mesmo discurso, dependendo das formações discursivas nas quais está inscrito, e que isso é possível porque, conforme já foi mostrado, o sujeito circula por diferentes formações discursivas, é interessante colocar que esta heterogeneidade deriva em parte da polifonia do sujeito do discurso, de acordo com Orlandi e Guimarães (op. cit.). Com base nesta heterogeneidade, esses autores, tal como faz Indursky (op. cit.), consideram o texto “(..) como uma unidade que se constitui de um concerto polifônico”. (p. 23).

Neste concerto polifônico, um dado sujeito em uma dada conjuntura pode ocupar a posição de autor em algumas formações discursivas e em

outras não. Mais uma vez podemos perceber a relação de autoria com a construção da identidade, pois o sujeito se identifica com determinadas formações discursivas e dentro delas está autorizado a se responsabilizar socialmente pelo sentido, coloca-se na origem.

Orlandi e Guimarães (op. cit.) comentam ainda que “(...) o autor é das dimensões enunciativas do sujeito a que está mais determinada pela exterioridade (contexto sócio-histórico) e mais afetada pelas exigências de coerência, não contradição, responsabilidade, etc.” (p. 24). Ao produzir essa unidade o sujeito (disperso) é apagado pelo autor (unidade) e é aí que podemos ver a ação do discurso sobre o sujeito: estabelece-se um modo de dizer padronizado e institucionalizado no qual se inscreve a responsabilidade do sujeito pelo que diz (cf. Orlandi, id.).

Gostaríamos de colocar que essas exigências em relação ao autor (coerência, respeito aos padrões estabelecidos, explicitação, clareza, originalidade, unidade, não contradição) buscam tornar o sujeito visível (enquanto autor, com suas intenções, objetivos, direção argumentativa). Tornar o sujeito visível significa torná-lo controlável, identificável.

Considerando, então, que o sujeito do discurso é caracterizado por um mecanismo de dispersão entre diversas formações discursivas, o autor é o princípio que irá atribuir ao texto um efeito de unidade, através do uso de um mecanismo de coerência e coesão. Assim, o sujeito do discurso assume a posição de autoria “(...) no lugar onde a unidade do sujeito é construída”. (Orlandi e Guimarães, op. cit.: 76).

Orlandi (1993) relaciona a autoria com a forma mais comum e evidente do silêncio local: a censura. Segundo ela, para que funcione, a censura joga com o princípio da autoria. Ela afeta o movimento de identidade do sujeito, pois impede que ele se identifique com regiões do dizer pelas quais se representa como socialmente responsável, ou seja, como autor. Procura impedir, assim, que o princípio da autoria se instale

em determinadas regiões do dizer que não convêm em uma conjuntura dada.

Contudo, a autora salienta que, ao proibir determinados sentidos, a censura não os cala totalmente, pelo contrário, chama a atenção para sua existência. Isso faz com que toda opressão traga em seu bojo a resistência: os sentidos calados significam em silêncio ou pelo avesso, o que se relaciona com os processos parafrásticos e polissêmicos sobre os quais se funda a linguagem. Não existem, conforme já foi explicado, sentidos fechados em si, pois eles antes são múltiplos, deslizam, sofrem deslocamentos. Pode-se, assim, significar o que é calado pela censura através do que é permitido, de forma mascarada.

Dentro desse contexto, é importante destacar o trabalho de Gallo (1995), onde ela distingue entre o *discurso da oralidade* e o *discurso da escrita*. Dentro do discurso da oralidade, ela estabelece, ainda, duas instâncias. A instância do *tipo 1* é aquela “(...) que se opõe ao texto escrito, ou seja, *a que não é Escrita, nem passível de ser (...)*”, enquanto que a instância de *tipo 2* é “(...) a “*oralização*” da escrita, sua reprodução com todas as características formais e semânticas (...)”. (p. 48, grifos meus). A autora salienta, assim, a existência de dois processos que se interpenetram e, ao mesmo tempo, se confrontam, em que se tem, por um lado, a oralidade (e sua transcrição) e, por outro, a escrita (e sua oralização). A escrita tem por efeito a produção de um sentido ilusoriamente verdadeiro, único e imutável, enquanto que a oralidade produz um sentido não-transparente, inacabado e ambíguo.

O interessante desta proposta de Gallo (op. cit.) é que ela considera a possibilidade de discursos orais com características da escrita, ou seja, organizados como discursos escritos. Se um discurso oral é organizado desta forma, é possível atribuir-lhe maior unidade, coerência e coesão, e a autoria pode, então, se instalar. Estas considerações levam a autora a

apresentar a sua noção de autoria enquanto a “(...) *assunção da “constituição” de um “sentido” e de um “fecho”, apesar de ser um entre tantos outros possíveis, produzirá, para o texto, um efeito de sentido único, como se não houvesse outro possível.* Ou seja, esse “fecho” torna-se “fim” por um efeito ideológico produzido pela “instituição” onde o texto se inscreve: o efeito que faz parecer “único” o que é “múltiplo”; “transparente” o que é ambíguo”. (op. cit.: p. 58, grifo meus). Assim, para Gallo (op. cit.), a assunção da autoria se dá na medida em que o sujeito se constitui na formação discursiva dominante de um discurso legitimado pela instituição na qual se inscreve. Além disso, esta assunção implica na produção de textos inscritos *no discurso da escrita*, que podem ser escritos ou orais.

Outro ponto importante a ser colocado diz respeito ao fato de que, segundo Gallo (op. cit.), caberia à escola propiciar a passagem do discurso da oralidade para o discurso da escrita. Porém, segundo o que ela nos mostra, o discurso da escrita pode ser apresentado ao estudante (que o estudará durante anos ininterruptos), mas não será nunca ensinado. E isso se dá ainda de acordo com o que ela coloca, porque a escola é uma instituição mantenedora do discurso escrito e não uma instituição produtora desse tipo de discurso.

Essas colocações de Gallo (op. cit.) vêm ao encontro do que temos procurado mostrar em relação à pedagogia da leitura parafrástica. É interessante notar (adiantar) que, ao longo de nossa pesquisa de campo, e, em especial, durante o período em que permanecemos em salas de aula do ensino fundamental, tivemos inúmeras oportunidades de observar situações de ensino-aprendizagem de total apagamento (e, às vezes, de desprezo por parte do professor) do discurso da oralidade, pois somente o discurso da escrita é entendido como o representante legítimo do conhecimento transmitido pela/na escola. Esse assunto será trazido novamente para

discussão, pois pretendemos, em capítulos vindouros, apresentar recortes que nos possibilitarão mostrar como a instituição escolar mantém sob “rédeas curtas” os sentidos que ela julga legítimos.

Dando continuidade à nossa discussão sobre *autoria*, trazemos agora as contribuições de Tfouni (1995) sobre o assunto. Para ela, “(...) o autor é aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório, porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição de auto-reflexividade crítica no processo de produção do discurso”. (1995: 56). É importante acrescentar que este trabalho de organização não está livre de fatores ideológicos nem da influência do inconsciente, (Tfouni, op. cit.). Dentro disso, podemos compreender que a posição de auto-reflexividade é também ilusória, uma vez que não existem garantias (no texto) de que a interpretação pretendida pelo autor será concretizada pelo leitor, uma vez que são “efeitos de sentido” o que o autor busca produzir.

Prosseguindo com as nossas reflexões, destacamos que os trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997) abrangem, além dos postulados sobre autoria, as questões referentes à escrita, à alfabetização, ao letramento e à psicanálise de orientação lacaniana. Neste momento de nosso trabalho, interessa-nos sobretudo o conceito de letramento, pela autora. Antes de apresentá-lo, entretanto, enfatizamos que, nos próximos capítulos, ele será retomado e aprofundado, assim como os de alfabetização e escrita, que são brilhantemente discutidos pela autora.

Por enquanto, é preciso colocar que letramento, tal como é definido por Tfouni (1995), “(...) é um processo cuja natureza é sócio-histórica”. (p. 31). De acordo com esse conceito, deve-se aceitar que tanto pode haver características orais no discurso escrito, quanto traços de escrita no discurso oral. Essa interpenetração das duas modalidades inclui, portanto, entre os

letrados, também os não-alfabetizados, e aquelas pessoas que são alfabetizadas, mas têm baixo grau de escolaridade”. (op. cit.: p. 42). Em função disso, o princípio da autoria é apontado “(...) como sendo característico da organização do texto escrito”, mas “(...) existem características lingüístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, que, no entanto, estão presentes no discurso oral dos analfabetos”. (ibid. idem: 45). Dessa forma, para Tfouni (op. cit.) a autoria não ocorre apenas no discurso escrito, mas também no discurso oral, sendo que “(...) o princípio da autoria pode ser estendido para abranger também produtores de linguagem que não sabem ler nem escrever”. (p. 43).

Assim, tanto adultos quanto crianças ainda não alfabetizados podem assumir a função-autor no discurso oral, discurso este que é penetrado inevitavelmente pela escrita em uma sociedade letrada. É esta interpenetração que permite a organização do discurso oral de uma forma semelhante à do escrito, ou seja, o sujeito pode procurar organizá-lo representando-se em sua origem, buscando a coerência, a coesão, a completude, deixando-se tomar pela ilusão referencial.

Tfouni (1995) considera também que o autor tenta fazer uso de alguns efeitos de sentido para colocar o interlocutor (leitor ou ouvinte) em posições específicas de interpretação do discurso. Estes efeitos de sentido funcionam como indícios da presença da função-autor em uma determinada formação discursiva, uma vez que não temos acesso aos sentidos, mas sim aos seus efeitos. Como exemplo de alguns destes efeitos de sentido a autora cita: 1) – a criação de um efeito de suspense pelo autor através da interrupção do fluxo narrativo e da sugestão de que algo importante vai acontecer, sem que no entanto o conteúdo deste acontecimento seja explicitado naquele momento; 2) – antecipação pelo autor de necessidade do interlocutor (dúvidas, questionamentos ou informações) e 3) – (re)significação da experiência pessoal do autor dentro do discurso narrado,

possibilitando que o autor se coloque como testemunha dos conteúdos narrados, a fim de garantir um efeito de verossimilhança. Através destes indícios, torna-se possível determinar a existência da função-autor em uma dada formação discursiva, seja o intradiscurso organizado de forma escrita ou oral.

Para (ilusoriamente) “encerrarmos” nossas reflexões sobre a *noção de autoria*, gostaríamos de colocar que uma pedagogia da leitura fundamentada na paráfrase certamente impedirá que o processo de emergência da autoria se efetive.

Como conseqüência disso, o educando permanecerá amarrado a determinadas formações discursivas, determinadas justamente porque são aquelas que a instituição escolar “permite” que circulem, nas quais o educando deve se inserir.

A tipologia discursiva

Outros conceitos que não poderíamos deixar de abordar no presente trabalho são os de *tipologia e funcionamento discursivo*. Neste ponto de nossa pesquisa abordaremos, primeiramente, a noção de tipo, que é fundamental para o analista de discurso, pois ela o possibilita generalizar certas características, agrupar certas propriedades e estabelecer distinções, o que, por exemplo, no contexto de situação deve ser levado em conta na constituição do sentido. Em seguida, discutiremos a tipologia estabelecida por Orlandi (1987, 1988), sendo que nos concentraremos sobretudo no discurso pedagógico.

O conceito e a operacionalização do funcionamento discursivo, por sua vez, serão abordados no capítulo que versará sobre a *metodologia* deste trabalho. A noção de funcionamento discursivo é importante porque é através dela que nós, analistas de discurso, podemos empreender uma análise de marcas formais que nos remetem à formação ideológica.

Feitos esses esclarecimentos, podemos então colocar que o tipo é um princípio organizador e equivalente ao de categoria.

Dada a institucionalização da linguagem, ou seja, o fato de que há um processo de legitimação histórica, os tipos se estabelecem como produto dessa institucionalização e se fixam como padrões, como modelos. Esses produtos, os tipos, vão entrar nas condições de produção do discurso, em seu funcionamento, que, por sua vez, determina aquilo que pode vir a constituir um novo ou a reproduzir uma forma já estabelecida.

Julgamos importante colocar que todo dizer tem necessariamente uma configuração. Por isso é sempre possível se reconhecer um tipo em qualquer instanciação de linguagem.

A A.D. procura apreender a singularidade do uso da linguagem, ao mesmo tempo em que visa constituir um quadro geral, isto é, procura inserir o uso particular em um domínio comum. A noção de tipo é que possibilita que não se excluam as determinações concretas que caracterizam um discurso sem, no entanto, perdermo-nos nessa concretude, ficando ao sabor dos fatos, de tal forma que cada discurso fosse um discurso sem nada a ver com outros.

Considerando que tipo, enquanto cristalização de funcionamento discursivo, “(...) é uma configuração de traços formais associados a um efeito de sentido caracterizando a atitude do locutor face a seu discurso e através dessa face ao destinatário”. (Manadin, 1970, apud Orlandi, op. cit. 131), a autora constrói uma tipologia, que, segundo ela, é fecunda para a reflexão acerca do discurso tal como ela o concebe: “(...) lugar social, espaço particular entre o individual e o universal, logo, lugar de debate, de confronto”. (Ibidem).

Cumpramos ressaltar que a tipologia proposta por Orlandi (1987) distingue: discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Ater-nos-emos a essa classificação, pois ela é de fundamental importância para

nosso estudo, uma vez que nos fornecerá critérios para que possamos julgar e analisar o Discurso Pedagógico. Mais adiante, falaremos sobre esse discurso (o pedagógico).

Por enquanto, deter-nos-emos nos critérios adotados pela autora para o estabelecimento dessa tipologia. Esses critérios derivam de duas características: a relação de interlocução enquanto interação e a polissemia. Da primeira resulta o critério que leva em conta o modo como os interlocutores se consideram: o locutor leva em conta seu interlocutor de acordo com uma certa perspectiva, não o leva em conta, ou a relação entre os interlocutores. Ainda sob esse aspecto, entra o critério de reversibilidade que, afinal, determina a dinâmica da interlocução: segundo o grau de reversibilidade haverá uma maior ou menor troca de papéis entre locutor e ouvinte, no discurso. Outro critério tem a ver com a relação dos interlocutores com o objeto do discurso: o objeto do discurso é mantido como tal e os interlocutores se expõem a ele; ou está encoberto pelo dizer e o falante o domina, ou se constitui na disputa entre os interlocutores que procuram dominar. Desse mecanismo, ou seja, dessa forma de relação com o objeto do discurso é que podemos derivar o critério da polissemia: haverá uma maior ou menor carga de polissemia de acordo com essa forma de relação. Daí termos os seguintes tipos de discurso, segundo Orlandi (1987).

1) – *Discurso lúdico*: é aquele em que a reversibilidade entre interlocutores é total, sendo que o objeto do discurso se mantém como tal na interlocução, resultando disso a polissemia aberta. Um exemplo deste tipo de discurso seria a piada, “(...) o exagero é o non sense”, afirma Orlandi (1987, 154).

2) – *Discurso polêmico*: é aquele em que a reversibilidade se dá sob certas condições e em que o objeto do discurso está presente, mas sob

perspectivas dadas pelos participantes que procuram dar-lhe uma direção, existindo, assim, a possibilidade de mais de um sentido.

O exagero do discurso polêmico, conforme coloca Orlandi (op. cit.), é a injúria.

3) – *Discurso autoritário*: é aquele em que a reversibilidade tende a zero, estando o objeto do discurso oculto pelo dizer, havendo um agente exclusivo do discurso e a polissemia é contida. O exagero, de acordo com Orlandi (idem), é a ordem no sentido militar, isto é, o assujeitamento do comando. (Orlandi, 1987).

Mais adiante, retomaremos a questão do discurso autoritário, pois, concordamos com Orlandi (op. cit.) no sentido de que o Discurso Pedagógico, tal qual ele se apresenta em uma formação social como a nossa, é um discurso autoritário.

Dando continuidade às nossas reflexões consideramos relevante dizer, ainda, que o discurso lúdico se coloca como um contraponto para os outros dois tipos. Isso porque, em uma formação social como a nossa, o lúdico ocupa um lugar “imaginável”. Expliquemo-nos: o uso da linguagem pelo prazer (o lúdico), em relação às práticas sociais, em geral, no tipo de sociedade (autoritária) em que vivemos, contrasta fortemente com o uso eficiente da linguagem voltado para fins imediatos, práticos, etc., como acontece nos discursos autoritário e polêmico. Nesse sentido, concordamos com Orlandi (1987) quando ela diz que não há lugar para o lúdico em nossa formação social. O lúdico é o que “vaza”, “escapa”; é ruptura, enfim.

Em relação à função referencial e, conseqüentemente, ao problema da verdade, podemos dizer que no discurso lúdico, por exemplo, esta função (a referencial) é a menos importante. Por outro lado, são importantes a poética e a fática, por causa, justamente, da maneira como se dá a polissemia e por causa da reversibilidade nesse tipo de discurso. No polêmico, a relação com a referência é respeitada: a verdade é respeitada

pelos interlocutores. No autoritário, a relação com a referência é exclusivamente determinada pelo locutor: a verdade é imposta.

Dentro desse contexto, outro ponto que queremos abordar, e que deriva do domínio lingüístico é o que Orlandi (1987) chama de metacomunicação. Segundo a autora, tal como a função metalingüística, a metacomunicação aponta para si enquanto tal. Daí que um fator importante no funcionamento discursivo dos tipos é que eles se mostram como tais, isto é, o dizer lúdico diz isto é um jogo; o polêmico se diz disputa e o autoritário se diz autoritário. Vale destacar que “(...) essa função metacomunicativa se deve ao fato de os tipos serem configurações que se constituem na interlocução”. (Orlandi, 1988: 7).

Em relação à tensão, entre os dois grandes processos – a paráfrase (o mesmo) e a polissemia (o diferente), que Orlandi (1987, 1988, 1996) considera ser o fundamento da linguagem, queremos ressaltar que o discurso lúdico é o pólo da polissemia (a multiplicidade de sentidos), o autoritário é o da paráfrase (a permanência do sentido único ainda que nas diferentes formas) e o polêmico é aquele em que melhor se observa o jogo entre o mesmo e o diferente, entre um e outro sentido, entre paráfrase e polissemia.

Orlandi (1988) ressalta que as tipologias devem ser interpretadas, pois não são nem de elaboração nem de aplicação mecânica. A tipologia que a autora propõe tem sua aplicabilidade regulada pelos objetivos da análise em sua relação com a natureza.

Outro ponto destacado pela autora diz respeito ao fato de que cada tipo não se define em sua essência mas como tendência, isto é, o lúdico tende para a polissemia, o autoritário tende para a paráfrase, o polêmico tende para o equilíbrio entre polissemia e paráfrase.

Para finalizar nossas considerações sobre o conceito de tipo é importante deixar claro que não basta ao analista do discurso identificar o

discurso e enquadrá-lo em um dos tipos propostos por Orlandi (1987). Isso seria reduzir e desconsiderar as possibilidades fecundas que nos oferece a A.D. de forma ampla e as noções de formação discursiva e formação ideológica, de forma particular.

Conforme havíamos anteriormente anunciado, buscaríamos discutir com mais vagar, no momento mais adequado, sobre o Discurso Pedagógico. Chegamos a este momento, uma vez que as noções expostas até agora possibilitar-nos-ão discutir o ponto de vista de Orlandi (1996, 1997) sobre esse tipo de discurso, bem como colocar nossas próprias considerações sobre o assunto.

Discurso Pedagógico: o discurso da circularidade.

Orlandi (1987) define o Discurso Pedagógico – D.P. – como “(...) um dizer institucionalizado (...)” (p.28). O que caracteriza o D.P. é o fato de ele estar vinculado à escola, a instituição em que se origina e para a qual tende.

De acordo com a autora, o D.P. utiliza-se de estratégias que o caracterizam como um *discurso autoritário*, pois o objeto do discurso é oculto pelo dizer e é denominado pelo enunciador (professor) de tal forma que a reversibilidade, determinante da interlocução, tende a zero, pois não se dá espaço ao enunciatário (aluno), sendo a polissemia contida e o sujeito assujeitado, uma vez que as formações discursivas específicas desse discurso estabelecem, determinam e impõem o que pode e deve ser dito, conforme já tivemos oportunidade de dizer.

É importante observar que esse modo de funcionamento produz o efeito de que o D.P. é o transmissor de informações e a garantia da cientificidade.

Segundo Orlandi, o estabelecimento da cientificidade é construído a partir de duas vertentes: a metalinguagem e a apropriação do cientista feita pelo professor.

Através da metalinguagem, o que se visa é a construção da via científica do saber, que se opõe ao senso comum. O D.P. utiliza, dessa maneira, uma linguagem que dilui seu objeto ao mesmo tempo em que se cristaliza como metalinguagem: “(...) as definições são rígidas, há cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas (Ex.: uso do verbo ser nas definições “x é ...”). As questões não são verdadeiras nem falsas, pois a apresentação das razões em torno do referente se reduz ao “é – porque – é”. O que se explica é a razão do “é – porque – é”, e não a razão do objeto de estudo (...)” (Id. *Ibidem*: 30).

Outra função da metalinguagem observada pela autora tem a ver com produção de recortes no objeto, recortes esses refletidos dentro do sistema de ensino em sua totalidade, isto é, desde os mais gerais, como, por exemplo, disciplinas, métodos, ciência, fato; desde os mais teóricos até os mais concretos, por exemplo: Ciências Humanas, Exatas, Biológicas, 1º ciclo de ensino, 2º ciclo de ensino, etc.

O sistema de ensino constitui-se nessa fragmentação toda “(...) em que o conceito de unidade cede lugar ao de *homogeneidade*”, segundo Orlandi (Id. *Ibidem*: 30). Homogeneidade essa que não possibilita a explicação dos fatos, mas que estabelece, que determina e impõe a perspectiva de onde eles devem ser vistos, ditos e compreendidos.

Gostaríamos de lembrar que é justamente dessa perspectiva que podemos compreender o que significa um aluno questionar: “*Posso dizer com minhas palavras?*” A resposta, por parte do professor, pode até ser afirmativa; logo depois, porém, o professor recusa o que foi escrito ou falado pelo aluno, a fim de substituí-la (a resposta) por outra mais “adequada”. Adequada segundo o que é estabelecido pelas formações

discursivas nas quais ele, o professor, está inserido. Conforme já foi explicado, as formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito, a partir de uma posição em uma conjuntura dada. Assim, o que é considerado “adequado” é, em verdade, o que é legitimado pela escola, enquanto instituição e pela própria sociedade.

Através dessa metalinguagem é que se edifica o saber institucionalizado, e, portanto, autorizado para ser difundido.

Vale destacar que, no processo de construção desse saber metalingüístico, não há dúvidas, conflitos ou questionamentos. Em função disso, os conhecimentos se achatam, as discussões se restringem, as reflexões não se estabelecem. Esse saber metalingüístico é, a nosso ver, o espaço da paráfrase, da repetição.

Salientemos que a posse dessa metalinguagem é atribuída pelo sistema de ensino do professor, que se apropria do cientista, confunde-se com ele. Este mecanismo produz um apagamento da posição de mediador, que o professor deveria ocupar. Deste modo, esmaece-se a maneira pela qual o professor apropria-se do cientista, tornando-se ele próprio detentor daquele conhecimento. Assim, a posição de detentor absoluto do saber assumida pelo professor torna-se norteadora, definitiva e determinante.

Considerando, portanto, o fato de que na instituição escolar o professor é a autoridade convenientemente titulada, bem como os dois aspectos do D.P., a metalinguagem e a apropriação de cientista feita por ele, podemos afirmar que: “(...) dizer e saber se equivalem, isto é, diz que z = sabe z. E a voz do saber fala no professor”. (Orlandi, 1987: 21).

Lembremo-nos de que, segundo Foucault (1996), quem fala, fala de algum lugar e a partir de algum direito reconhecido institucionalmente.

Notemos que, ao descrever a relação discurso/instituição, este autor coloca a instituição como o lugar de base que precede e, ao mesmo tempo,

determina o discurso. Segundo o autor, é a instituição que “torna os começos (dos discursos) solenes, cerca-os de um círculo de atenção e de silêncio e lhes impõe, como para os assinalar de mais longe, formas ritualizadas”. (Foucault, 1996: 75).

Dentro desse contexto, é imperioso que pensemos sobre a(s) imagem(ns) social(ais) do aluno e do professor.

Fundamentados no conceito de *formações imaginárias*, proposto por Pêcheux (1990), podemos dizer que a imagem social do aluno é a de alguém que não sabe, não conhece e, portanto, está na escola para aprender, adquirir os conhecimentos institucionalmente valorizados. Já a imagem social do professor corresponde à imagem de um sujeito possuidor desse saber e que está na escola para transmiti-lo.

Abalizado e autorizado pelo sistema, o professor pode, portanto, “professar”. E tudo o que ele professa e fala é convertido em conhecimento. Por conseguinte, o educando, a partir de seu contato com o mestre, no espaço escolar, apropria-se da metalinguagem, e, conseqüentemente, torna-se também autorizado a dizer que sabe, a dizer que aprendeu. A isso se chama escolarização.

Dentro desse enfoque, é pertinente colocar que: “(...) esta relação (‘de ensino’) é difícil, sem dúvida uma das mais difíceis de ser exercida em nossa sociedade. É primeiramente uma relação assimétrica, em que a carga de competência e experiência dá licença, da parte do ensinante, ao exercício de um domínio que é muito fácil de consagrar por meio de instituições hierárquicas e coercitivas. A tendência espontânea do ensinante é pensar que o ensinado não sabe nada, que aprender é passar da ignorância ao saber, e que esta passagem está em poder do mestre”. (Ricoeur, 1969: 53-54).

Partindo do pressuposto de que o Discurso Pedagógico é, portanto, absolutamente autoritário, Orlandi (1987) afirma que a função precípua

desse tipo de discurso é a inculcação. Segundo a autora, a transmissão de conhecimentos é praticamente uma inculcação que se efetiva, de forma ampla e legítima, sobretudo no espaço escolar.

Embora alguns autores possam não gostar do termo “*inculcar*”, gostaríamos de esclarecer que, até o presente momento, não encontramos vocábulo que melhor expressasse o que pretendemos colocar, a partir de agora.

Sendo assim, embora vise, tradicionalmente, à transmissão e reprodução de conhecimentos, o D.P. em verdade busca inculcar nos enunciatórios–alunos os conhecimentos e sentidos previamente estabelecidos e que são institucionalmente reconhecidos, aceitos, valorizados.

Assim, o que deveria ser um discurso aberto, que deixasse espaço para a existência do diálogo, que propusesse a reversibilidade, a simetria e o saber ouvir, a fim de que “(...) se pudesse criar homens livres capazes de fazer coisas novas, não simplesmente – homens que repetem o que outras gerações fizeram e aceitam tudo o que lhes é oferecido (...)”. (Piaget, 1976: 16) – transforma-se em monólogo autoritário, como exercício de dominação pela palavra. A voz da “autoridade” dita verdades inquestionáveis e ritualizadas sem abrir espaço(s) para a manifestação da fala do receptor.

É nessa perspectiva que a inculcação se apresenta como *persuasão*.

Observemos que persuadir, antes de mais nada, é sinônimo de submeter, daí sua vertente autoritária. Quem persuade leva o outro à aceitação de uma dada idéia, e o professor impõe ao aluno a aceitação de seu discurso. Notemos que, em sua origem latina, *persuadere* tem o significado de “seduzir” e “induzir”. De acordo com Citelli (1989), a própria etimologia da palavra, per + suadere = “aconselhar”, “(...) possui um caráter irônico” pois, segundo ele, “(...) alguém “aconselha” outra

pessoa acerca da procedência daquilo que está sendo verdadeiro”. (p. 13).

O D.P. é, portanto, a nosso ver, essencialmente persuasivo, embora seja uma persuasão impositiva pelo autoritarismo magistral com que se dá.

Entendemos que, ao se colocar como um discurso marcado pela persuasão, o D.P. desconsidera seu sentido amplo de ensinar, ou seja, “(...) de produzir condições para que o aluno, aprofundando sua posição de aluno tenha voz para intervir no processo que o colocará futuramente na posição–professor (...)”. (Orlandi, 1998: 17).

De modo geral, considera-se, portanto, o D.P. como mera transmissão de informação, e o professor, que possui o saber e o poder, e está na escola para ensinar como autoridade institucionalizada, seduz e manipula o aluno para receber informações predeterminadas e reproduzi-las. Dentre os efeitos dessa sedução e manipulação, destacamos o que diz respeito ao fato de o professor impor ao aluno, através do livro didático, a aceitação das informações como legítimas e definitivas, apresentando as razões do sistema como razões de fato.

O D.P. é, assim, a materialização da formação ideológica necessária para a manutenção da ordem social moderna, que se fundamenta na desigualdade entre as classes.

Para concluir este capítulo, lembremos que a linguagem representa o lugar ocupado pelo sujeito do discurso numa determinada sociedade. Por isso mesmo é que, para Pêcheux (1990), o sujeito não fala a partir de si mesmo, mas sim de um lugar marcado social e ideologicamente, determinado e determinador da história desse sujeito... As marcas que o sujeito deixa em seu discurso carregam o social, o histórico e o ideológico da posição que esse sujeito ocupa no mundo. “Na perspectiva discursiva, o individual e o social não se separam”. (Guimarães, 1989: 150-151).

CAPÍTULO II

SENTIDOS: MEMÓRIA E HISTÓRIA

Enfocaremos, neste capítulo, a história da determinação dos sentidos.

Essa abordagem é de fundamental importância para nosso trabalho, uma vez que não há como se pensar sobre a leitura, a paráfrase e o sentido, e mostrar a relação que estabelecem entre si, sem entendê-los como formas que se constituem historicamente.

Sendo assim, trazemos à luz da discussão o trabalho de Haroche (1992). Vale frisar que a argumentação da autora traz ganhos fundamentais para a A.D. e para esta pesquisa, por demonstrar a relação da gramática com a história (esta, não vista cronologicamente). Na perspectiva da A.D., não pensamos a história como evolução e cronologia: o que interessa não são as datas, mas os modos como os sentidos circulam e são produzidos.

Em seu livro “Vouloir Dire, Faire Dire”, Haroche (1992) toma a noção de determinação como a condensação verbal de um processo de longa duração e faz um esboço da história dos efeitos da religião e do direito na gramática e no sujeito. Observa por essa via a mudança do estatuto do sujeito em relação ao saber e à linguagem, assim como a transformação das formas de assujeitamento do indivíduo, primeiro à Religião, depois ao Estado.

Em se tratando de formas de controle da subjetividade, a normalização da linguagem, com toda a violência contra o imaginário que ela implica, tem um papel crucial. Em seu estudo, Haroche (op. cit.) atribui um lugar central à história da gramática mostrando como a exigência de determinação toma tal importância que acaba por se confundir com o próprio projeto de gramática, produzindo uma certa noção de sujeito.

Pela história da noção de determinação na língua e na gramática pode-se aprender, nos próprios mecanismos sintáticos, os efeitos de assujeitamento tal como se manifestam na ideologia religiosa e jurídica.

Ao considerar a articulação entre o sentido, a sintaxe e a ideologia, pode-se observar como, através do conceito de determinação, o sujeito gramatical cria um ideal de completude, participando do imaginário de um sentido mestre de suas palavras, para constituí-lo em definitivo em sujeito jurídico: sujeito lingüístico caracterizado por “(...) uma vontade sem limites e uma submissão sem falhas”. (Haroche, 1992: 65).

Através dessa reflexão se visa compreender a ambigüidade inscrita na noção moderna de sujeito que ao mesmo tempo acolhe o individualismo (como possibilidade de resistência e revolta) e o mecanismo coercitivo de individuação, de isolamento, imposto, pelo Estado, ao indivíduo.

Se, como diz Foucault (1997), as diferentes formas de poder fabricam diferentes tipos de individualidade, é fundamental apreender como o Estado funda sua legitimidade e sua autoridade sobre o cidadão levando-o a interiorizar a idéia de coerção ao mesmo tempo em que faz com que ele tome consciência de sua autonomia.

Historicamente, o sujeito-religioso representa uma forma - sujeito diferente da do sujeito - jurídico. Na transformação das relações sociais o sujeito teve de se tornar seu próprio proprietário; daí o surgimento do sujeito-de-direito com sua vontade e sua responsabilidade. A subordinação explícita do homem ao discurso religioso é substituída por uma subordinação mais insidiosa porque insiste precisamente na idéia de um sujeito livre e não determinado quanto às suas escolhas: noção de sujeito no capitalismo. Dessa forma, a submissão (à letra, à Sagrada Escritura) dá lugar a uma crença menos visível: a crença nas letras, nas cifras, na precisão. Menos visível porque se aplica em preservar a idéia de

autonomia, de liberdade, de não-determinação do sujeito; mais abstrata e característica do formalismo jurídico.

Vale ressaltar que a noção de sujeito - de - direito (sujeito jurídico) não é equivalente a indivíduo. O sujeito - de - direito é o efeito de uma estrutura social capitalista. Só com ela (a sociedade capitalista) se pode falar propriamente em um sujeito - de - direito, em uma personalidade jurídica abstrata. Essa noção resulta, como veremos, de desenvolvimentos e lutas que se dão por volta do século XIV.

Diacronia

Veamos como, diacronicamente, chega-se a essa noção de sujeito.

Os momentos críticos religiosos que marcam, de forma importante, a evolução da noção de sujeito são, segundo Haroche (op. cit.): 1^a) a Crise da Dupla Verdade no século XIII e 2^a) as polêmicas entre jesuítas e jansenistas, a partir do século XVI.

Com esses momentos críticos, delineiam-se três fases da evolução das formas de assujeitamento.

1) - Fase de determinação religiosa, na qual o sujeito está totalmente assujeitado à religião (ao texto sagrado).

2) - Fase intermediária, de transição, que pode ser chamada de fase da determinação institucional - pedagógica, em que o sujeito, pelo viés de mecanismos lógicos, faz a aprendizagem de uma forma de determinação jurídica preliminar, havendo a imposição de conhecimentos a um sujeito enquadrado na ordem religiosa.

3) - Fase de determinação individual, que é a da forma plenamente visível da autonomia, em que há emergência do sujeito jurídico - político, com a aproximação da revolução francesa.

A primeira fase é a da determinação religiosa. A terceira fase, da determinação individual, poder-se-ia, preferencialmente, chamar de fase da

interpelação (jurídica) do sujeito. Isto porque existe uma diferença entre determinação e interpelação, que reside no fato de que a interpelação faz intervir o direito, a identificação.

A Crise da Dupla Verdade (séc. XIII) marca o início de um processo irreversível: começa-se aí um longo processo em que se passa, da dependência total ao dogma, ao individualismo que triunfa no século XIX, com o romantismo.

Essa crise, produzida pela introdução, na Universidade de Paris, de certos textos Aristotélicos, trazidos e comentados pelo filósofo árabe Averroes (daí o nome Crise Averroísta), coloca em questão a origem divina (fundada na fé) ou humana (fundada na razão) do saber. O averroísmo levanta, assim, o problema do acesso e detenção do saber pelo sujeito. Daí a reação, a condenação religiosa que se volta ao mesmo tempo contra a ambigüidade do pensamento árabe e a noção de sujeito em Aristóteles. A Ética em Nicômaco exalta o orgulho e, de certa maneira, a autonomia do sujeito. Em 1273, Siger de Brabant, quando aborda a questão sobre a virtude da humildade traduz a preocupação de uma redefinição completa do sujeito e de sua relação ao conhecimento. (cf. Haroche, 1992).

As modificações das estruturas econômicas que ocorrem do século X ao século XIII (a passagem para uma economia urbana, o comércio que reivindica a liberdade e a incidência ideológica sobre o Direito), fazem pensar que a Crise da Dupla Verdade está ligada ao enfraquecimento da Igreja no sistema feudal e à ascensão do jurídico - político. Mudam o estatuto do sujeito em relação ao saber e a forma de assujeitamento ao poder. A sujeição pessoal dá lugar à sujeição econômica; há obrigação econômica e liberdade pessoal (jurídica).

O Direito, que repousava sobre a sujeição pessoal, é substituído por um Direito menos local, costumeiro, que pressupõe uma nova concepção de sujeito e que confere um papel diferente à Letra.

Há uma passagem das práticas do ritual (na ordem religiosa, relação do sujeito a Deus) em que a Letra é concebida como signo fechado, para a idéia do signo aberto (as letras), racional, objeto de escolha e de arranjo por parte do sujeito. Estabelece-se uma outra relação com a linguagem.

Essa mudança condiciona a possibilidade do contrato, da troca, da circulação. Passa-se das práticas mnemônicas para as práticas discursivas. O assujeitamento é agora interior (engaja a vontade), indispensável para uma economia que precisa da livre circulação dos bens e dos indivíduos.

A fim de melhor podermos compreender esse debate, concentrar-nos-emos, a seguir, na análise dos exercícios pedagógicos medievais, que nos possibilitam entender as diferentes formas de assujeitamento do indivíduo em relação à Letra e ao texto, bem como mostrar as características desses exercícios e atividades pedagógicas de leitura.

Até o século XII, a pedagogia medieval consiste em ler textos. O exercício essencial é a *Lectio*. Não se comenta, não se interpreta, não se questiona o texto; a *fortiori* ele ainda não é discutido. Em suma, não se procura compreender um objeto desconhecido, pode-se apenas reconhecê-lo pela recitação ou, quando muito, anunciando-o.

A *Lectio* necessita de textos transparentes, unívocos, perfeitamente inteligíveis, tanto no plano formal, como no plano doutrinal, tendo em conta o caráter mais freqüentemente sagrado do texto.

Como, entretanto, explicar o fato de que o exercício da *Lectio* exige textos sagrados (transparentes), enquanto o pensamento divino deve ser hermético? Haroche (1992).

A razão disso é clara, se compreendermos com efeito que o problema do conhecimento e da interpretação de uma verdadeira leitura pelo sujeito não se coloca ainda na *Lectio*. A dicção, a recitação e a repetição definem por elas mesmas o que se entende por “*Lectio*”. Longe de constituir uma contribuição e uma abertura, a *Lectio* não é, de fato, senão um método

mnemônico e enclausurante.

Segundo Haroche (op. cit.), “(...) a *Lectio* constitui o meio privilegiado de enquadramento e de assujeitamento do indivíduo por processos comportamentais e mnemotécnicos”. (p. 72).

Tal funcionamento remete-nos ao seguinte trabalho de Pêcheux: *Ler o Arquivo Hoje* (1982). Nesta obra, o autor demonstra haver em nossa sociedade um processo de divisão social do trabalho da leitura. Pêcheux (op. cit.) coloca que se articulam, historicamente, dois modos de relação com os sentidos: o modo literário e o científico. Esses dois modos são sobredeterminados pela divisão existente entre um corpo social que tem direito à interpretação (atribuir sentidos) e um corpo social que só pode exercer o trabalho de sustentação do sentido estabilizado - sob a forma do efeito do “sempre-já-lá”. Os primeiros são os intérpretes e os segundos são os escreventes. Nessa distinção, os escreventes são os que põem em funcionamento a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito da literalidade da linguagem.

Nessa perspectiva, Orlandi (1996) afirma “(...) pela divisão social da leitura, os gestos de interpretação são já determinados e os sítios de significância são previstos”. (p. 67).

A partir do que acima expusemos, acreditamos ser possível considerar um certo paralelismo entre os exercícios pedagógicos religiosos medievais (que se caracterizam pelo princípio da não contradição e, por isso mesmo, consideram a leitura como recitação) e os exercícios pedagógicos atuais, que, a nosso ver, são marcados pela repetição.

Respeitadas as diferenças e sem entrar nos detalhes de cada uma das formas de exercícios, ressaltamos que, tal qual na *Lectio*, a prática de ensino de leitura, no sistema atual de ensino, baseia-se, fundamentalmente, em propostas de atividades que induzem o leitor à repetição de textos, cujos sentidos são aparentemente transparentes e unívocos. Entendemos que

essas atividades não permitem que haja espaço para interpretação.

Conforme temos observado, ao longo de nossa carreira no Magistério, a interpretação de texto também é levada a efeito através de práticas de leitura oral, práticas essas que consistem em simples exercícios de recitação, impondo assim ao aluno a condição de “declamador de textos”.

Cumpramos ressaltar, por fim, que nossa preocupação não se restringe às atividades ou exercícios de leitura em si, mas se estende aos pressupostos sócio-históricos-ideológicos que sustentam essas práticas pedagógicas. Consideramos que esses pressupostos fornecem parâmetros para o estabelecimento e a divisão entre os que têm direito à leitura (interpretação) e os que não têm. Conforme afirma Pêcheux (1997), tal divisão não é “acidente”. A oposição entre os intérpretes e os escreventes inscreve-se numa relação de dominação política.

É graças a Abelardo, a importância que ele atribui à dialética, bem como o uso que vai fazer dela no século XII (colocando-a efetivamente a serviço da teologia) que, gradativamente, a *Lectio* dá lugar à *Quaestio*.

O sujeito torna-se leitor e, como preço a pagar pelo privilégio desta leitura, cabe-lhe anular toda a ambigüidade do texto que lê.

É interessante notar que são imputadas unicamente a esse leitor a responsabilidade e culpabilidade pelas “falhas” (contradições, incoerências) que aparecem nos textos de interpretação da Santa Escritura, expressão da verdade unívoca e sagrada, na Idade Média.

As questões propostas aos textos, por sua vez, não se constituem em pedidos de esclarecimentos; são, antes de tudo, uma confissão de humildade e subordinação por parte do leitor.

As características da *Quaestio*, que acima expusemos, remetem-nos necessariamente à nossa época, em especial às práticas pedagógicas de ensino de leitura, fazendo-nos pensar, assim, que, se, no século XVII, o

preço a ser pago para tornar-se leitor era o de "limpar" o texto, extraindo-lhe "(...) todas as obscuridades aparentes" (Haroche, op. cit.: 73), hoje, o tributo pago pelo aluno é o de submeter-se à leitura (ao sentido) que lhe é imposta pelo professor, que, na maioria das vezes, obriga-o a transcrever literalmente as respostas apresentadas pelo autor do livro didático, nos manuais de orientação do mestre.

O fragmento abaixo, extraído de uma das entrevistas que realizamos, ilustra bem a exigência por parte dos professores em relação ao fato de que o aluno deve reproduzir o que o autor do livro didático considera "correto".

“Acho melhor que as crianças copiem tudo igualzinho o que eu escrevi na lousa, porque se não é o caos, uma bagunça geral na classe; cada um fala uma coisa, cada um fala o que acha e o que deixa de achar. Como é que eu vou fazer com quarenta e cinco alunos na classe? Tenho mesmo que unificar, tem que ser uma resposta só pra todo mundo. Além do mais, eu mesma me sinto mais segura, mais tranqüila, porque não é uma resposta qualquer, que tenha caído do céu, é a resposta, a colocada que o autor do livro didático disse, que eu também na verdade acho que é a certa”. (Professora L. H. E. M.) (grifos meus).

Podemos ainda estabelecer comparações entre o fato de ser colocada sobre o leitor a culpa de o texto possibilitar outras interpretações e as situações atuais de ensino - aprendizagem de leitura, em que o professor não apenas busca controlar os sentidos que o aluno atribui ao texto como também considera que tais sentidos são desprezíveis e, por isso mesmo, devem ser ignorados. À indiferença em relação aos sentidos dados pelo aluno, somam-se as acusações dos professores, que o rotulam de “imaturo”, “despreparado”, “desatento”, somente para citarmos alguns dos inúmeros exemplos de que dispomos.

Com o objetivo de ilustrar nossas considerações, apresentaremos, a seguir, o recorte de um diálogo entre uma professora e um aluno sobre o

texto “O coelhinho abelhudo”. Esse recorte foi realizado a partir das gravações em áudio, efetuadas durante nossa permanência em classes de segunda série.

Leiamos, então:

Professora: *Por que o coelhinho Malhado se distraiu e fugiu?*

Aluno: *Porque ele é dez.*

Professora: *O que quer dizer isso, que o coelho é dez?*

Aluno: *Que ele sabe correr pra caramba.*

Professora: *Não, ele se distraiu porque não sabe obedecer. Ele desobedeceu seus donos, o tio Júlio e a dona Amélia. "Distrair" quer dizer: não prestou a atenção, ficar longe, lá no mundo da lua.*

O recorte acima possibilita-nos afirmar que, embora estejamos oito séculos à frente do século XII, e, portanto, da *Quaestio*, um dos exercícios pedagógicos medievais, as práticas de ensino de leitura ainda trazem marcas e inscrições dessa pedagogia.

Dando continuidade à nossa discussão sobre a pedagogia medieval chegamos à metade do século XIII, quando já se pode verificar um alargamento da definição restritiva da *Quaestio*. Esse alargamento ocorre, segundo Haroche (1992), devido ao fato de os teólogos verificarem que várias respostas são, às vezes, possíveis.

Assim, a *Disputatio* (exercício dos mais estimados) começa a fazer parte das atribuições das tarefas do mestre na faculdade de teologia.

Distanciando-se pouco a pouco da leitura entendida no sentido de comentário, de paráfrase estrita, para deslizar, com a pergunta, ou perguntas em direção ao texto, a *Disputatio* traz em bojo o questionamento de qual a melhor leitura para um determinado texto.

É importante salientar, entretanto, que a pergunta ou o questionamento limitam-se ao reconhecimento de uma falha do sujeito

“leitor”, ou do sujeito “autor”. Qualquer que seja sua origem, a pergunta é apenas a marca de uma falha ou de uma real incompetência do sujeito. Ela não exprime nem sua independência, nem sua revolta, nem seu sentido crítico. A pergunta não revela, de fato, senão os limites, a “fraqueza” e a dependência do sujeito.

Portanto, todo e qualquer problema apresentado pelo texto compete necessariamente ao sujeito “leitor” ou ao sujeito “autor”. O conteúdo sagrado é assim preservado em sua infalibilidade.

Nesse funcionamento característico da *Disputatio* temos a crítica calcada na técnica e não no conteúdo do texto. Realçamos esta característica porque, atualmente, por mais que se critique o texto do aluno também quanto ao desenvolvimento, as resoluções didáticas são mais freqüentemente baseadas em técnicas: como fazer o aluno adquirir o bom português e sua boa expressão; como fazê-lo ler inúmeros livros em curto período de tempo; como levá-lo a expressar-se oralmente com fluência, ritmo e entonação adequados em apenas um bimestre, etc.

Dentro disso, é interessante lembrar que a palavra **técnica**, originária do grego *techne*, está ligada ao conceito de produção, de realização imediata de uma determinada arte ou ofício cujo objetivo se esgota na sua própria execução.

A nosso ver, o fato de se restringir a preocupação da leitura e da escrita ao seu caráter técnico conduz a estratégias pedagógicas imediatistas que, por visarem à urgência de resultados escolares, desconsideram o aspecto histórico-ideológico da construção do sentido oficializado, aspecto fundamental aliás para que possamos compreender que os sentidos não “caem do céu”; eles são, conforme já mostramos no capítulo I, historicamente produzidos.

Retomando nossa proposta de refletir sobre a pedagogia medieval, passemos, agora, à *Determinatio*, que surge em função de a contradição ser

impossível no plano doutrinal. Assim, através deste exercício, apesar de haver contraditórias respostas a uma questão, a autoridade estipula uma verdade e nesta não há espaço para contradições. Cabe ao mestre escolher uma "versão" e colocá-la como verdadeira. Nesse funcionamento, a força da razão já começa a se impor como provedora das verdades absolutas. A verdade passa a ser ligada diretamente à competência lingüística, já que a lógica característica do controle sobre a linguagem é a que permite evidenciar a existência de uma hierarquia, ou ainda de um escalonamento da verdade, diretamente ligada à competência desigual de sujeitos leitores e autores. Ou seja, quem melhor controla a linguagem – através da lógica – mais detém a verdade.

Falha material, falha de raciocínio. Tanto faz onde se coloque a falha. Fica-nos claro que a contradição nasce dos limites do sujeito. O discurso sagrado - o conteúdo - é infalível.

Essa característica faz-nos remeter, necessariamente, à nossa época, em que, de certo modo, acreditamos estar mitificando as idéias e o conteúdo, em detrimento do sujeito. Como consequência temos a supremacia da técnica.

Não se coloca, normalmente, que o problema da falta de leitura dos alunos provenha do fato de que os sentidos que lá estão muitas vezes não lhes fazem sentido. O problema está, freqüentemente, na falta de técnica do sujeito para bem utilizar a sua linguagem e na falta de vivência do mundo para dizer a verdade sobre este. Mitifica-se, assim, como nos séculos passados, em que tínhamos um sujeito religioso, o *sentido* e a *linguagem*. A língua não é mais divina, mas funciona como tal.

Os diferentes exercícios pedagógicos refletem diferentes modos de assujeitamento do indivíduo. Porém, estes significam diferentes modos de relacionamento entre sujeito e texto, sujeito e signo, sujeito e letra, e não diferentes modos de relação com o saber. O saber continua mitificado, seja

sob a forma do divino, seja sob a forma da razão/lógica.

Nesse contexto é importante lembrar o conceito de comunicação em sua versão moderna: “(...) comunicação é troca, entendimento, compreensão. É o processo de que o homem dispõe para transmitir idéias, sentimentos, experiências, informações” (Sacconi, 1996), ou, “(...) toda comunicação tem por objetivo a transmissão de uma mensagem”. (Vanoye, 1987:6).

Como podemos ver, subjaz a esses conceitos as idéias de transparência, clareza e objetividade da linguagem. Vale dizer também que esses conceitos estão sustentados no pressuposto de que o pensamento do indivíduo equivale univocamente àquilo que ele diz.

Tendo em vista esses fatores (transparência, clareza, objetividade da linguagem), os autores dos livros didáticos destinados ao ensino fundamental e os próprios professores consideram que qualquer possibilidade de não entendimento do sentido único do texto é culpa da criança.

Atualmente, algumas propostas pedagógicas, que se caracterizam como inovadoras (a proposta construtivista, por exemplo), dispõem-se, teoricamente, a abrir espaços para diálogos e questionamentos, a partir de um determinado texto.

Entretanto, “na prática”, continuamos a ver professores ditando, após ouvirem as respostas dos alunos, a “verdadeira”, a “correta”, a “lógica”, e provida de fundamentação, isto é, da autenticação do autor do livro didático. O mecanismo, portanto, continua sendo o mesmo: o professor dos anos noventa “fornece” a “melhor” resposta, tal qual o mestre – teólogo concluía a *Determinatio*: impondo o ponto-de-vista, “a” interpretação única.

Para concluir nossa reflexão sobre a pedagogia religiosa medieval e as comparações com a atual pedagogia da leitura parafrástica, gostaríamos

de salientar que não é nossa intenção aqui condenar o professor pelo fato de ele buscar apresentar ao aluno “a” resposta verdadeira e correta.

Sabemos que também ele, o professor, está inserido em formações discursivas, determinadas por formações ideológicas, que o levam a entender que esta é a única forma de realizar com êxito o trabalho com a leitura.

Consideramos ser interessante, a partir de agora, dirigir nossas atenções para alguns fatos referentes à ambigüidade, que era a marca exclusiva da palavra divina; com os avanços do jurídico, passa a ser um problema de língua. O sujeito jurídico passa a ser um problema de língua. O sujeito jurídico vai interiorizá-lo, tornando, assim, a marca específica da subjetividade.

Isso pode ser observado na Reforma (séc. XVI), em que a infabilidade da escritura dá importância ao sujeito, já que o relaciona diretamente ao texto. A Reforma liberta o sujeito da autoridade e da hierarquia da Igreja. Como o sujeito deve submeter-se não ao Papa, mas à Bíblia, para ter acesso à significação da escritura, necessita de um conhecimento profundo da língua. Daí a importância dada a esta.

O humanismo da Reforma, pela crítica aos textos e à autoridade, pela busca das fontes e pela insistência no papel do sujeito, já anuncia o individualismo burguês do séc. XIX.

A ambigüidade, como dissemos, passa a se dar entre o homem e a língua (e não Deus). Começa a se desenvolver aí uma distinção entre o pólo da objetividade (rigor) e da subjetividade (indeterminação).

A questão da língua é fundamental na relação entre sagrado e profano, religião e direito. Dada essa importância, as questões da ambigüidade, como estamos vendo, também passam por aí.

Tanto o discurso religioso como o jurídico são herméticos. O imperativo do hermetismo da língua da justiça é semelhante ao do

hermetismo da língua religiosa, com algumas diferenças.

O discurso religioso mantém o latim como língua da Fé, embora por injunções políticas, no séc. XVI, seja obrigado a escolher a língua nacional (o francês) como língua da propaganda e da difusão do dogma. Mas a leitura da Bíblia é proibida em francês.

Ao contrário, a língua do direito é a língua francesa. É isso que diz o Edito de Villers-Coterets, no séc. XVI, que prescreve o uso exclusivo do francês em todos os atos de processo e de administração. Explicitamente, procura assegurar a compreensão por todos. A língua do direito não deixa por isso de ser hermética, pois esse é um francês especializado, é a língua do palácio, que precisa de intérpretes, já que o povo fala, na época, diferentes “patois”. Como diz Haroche (ibidem): “ninguém pode desconhecer a lei mas também ninguém consegue entendê-la verdadeiramente”. O hermetismo faz parte do funcionamento da língua do direito. Como diz o advogado Belot (séc. XVII, na Apologia da Língua Latina), quando se deu o conhecimento ao povo sempre se acarretavam conseqüências sérias: na religião, a heresia; na filosofia, a sofística; na política, a insubmissão e a decadência. (cf. a escola pública!).

Esse hermetismo é, no entanto, muito diferente do religioso, pois quando se passa, no jurídico, do latim para o francês, leva-se a ver na ambigüidade, no hermetismo, uma propriedade global da língua, por isso, de certo modo exterior a ela.

Quanto à ambigüidade interna à língua, esta não é admitida na passagem para o jurídico. E é disso que tratam os jesuítas em suas polêmicas com os jansenistas; polêmicas que constituem o segundo momento crítico religioso importante na transformação da noção de sujeito.

É interessante observar que os jesuítas e jansenistas divergem frente à relação entre o sujeito, a religião, o saber e, logo, em matéria de língua.

Em nome da verdade ideal de comunicação, os jesuítas exigem a transparência do discurso e a necessidade de desambiguação. Com a exigência de clareza procuram controlar a interpretação e o intérprete. A língua é a vestimenta bem ajustada do pensamento que permite apreender a idéia sem a menor dificuldade. Concebem a gramática como a gramática-instituição, em que o jurídico-político transparece nas formas de assujeitamento do sujeito a um discurso transparente. As regras gramaticais têm uma dimensão jurídica e visam fazer do sujeito “o responsável” por seus propósitos.

Para os jansenistas a obscuridade mantém a onipotência de Deus sobre o sujeito (e o livra do centralismo monárquico) e a língua é o viés pelo qual se exprime, em uma relativa indeterminação, a imperfeição da idéia.

Em resumo, os jesuítas se interessam pelo aspecto institucional que assegura e reforça a subordinação do sujeito ao discurso; os jansenistas, no quadro delimitado do uso, se interessam por um sujeito (e sua consciência) que se autoriza, às vezes, a refletir e a interpretar. (Haroche, *ibidem*).

Aí estão delineadas as duas grandes concepções de linguagem que dominam a história do ocidente, desde então: 1) – o discurso é um reflexo justo do pensamento; 2) – há uma dependência do discurso em relação a outros fatores que não apenas o pensamento, tais como o contexto, a situação, o sujeito.

Deixaremos de lado aspectos mais específicos sobre essa polêmica para nos atermos apenas à posição dos jesuítas em relação à exigência de clareza.

Com a teoria da desambiguação, os jesuítas, além de fazerem um trabalho formalista e de estilística, fazem política e ideologia: trabalham em uma idéia de assujeitamento do indivíduo por meio de um discurso claro

que vai contribuir para dar ao sujeito a “ilusão de estar na origem de suas próprias palavras” (Pêcheux, 1975). Esse assujeitamento exige do locutor um discurso completo e transparente, sem ambigüidade. Eles jogam sobre a idéia de literalidade. Pela distinção tática entre sujeito (lugar possível de restrição, de ambigüidade, de contradição) e a Letra (em seu caráter explícito, determinado e fixo) os jesuítas prefiguram o componente do político no sujeito.

O século XVII é o século da expressão rigorosa das idéias, é o século da literalidade, em que a língua tem de refletir o pensamento com precisão. O Texto deve ser claro e determinado.

Há um ideal de unidade da frase a que corresponde o ideal de unidade do sujeito. Se a responsabilidade do sujeito está engajada no discurso, é preciso que ele conheça exatamente o alcance de suas afirmações. Isso implica uma relação “justa” com o conhecimento.

No curso do séc. XVIII, porém, há uma transformação profunda na relação entre linguagem e pensamento, produzindo-se um retorno para a indeterminação. O estrito paralelismo entre idéia e signo é substituído por inserção das palavras em um contexto mais geral. A tradução de impressões é mais importante do que a expressão precisa das idéias. Dessa forma, agora é o sujeito (e não o Texto) o detentor da determinação: o Texto é vago e ele é seu intérprete.

A subjetividade se torna a preocupação central. Aparecem as filosofias da subjetividade, ao mesmo tempo em que o formalismo toma cada vez maior importância. As formas se tornam a condição mesma do pensamento. Linguagem e Pensamento se confundem em Sintaxe.

Nesse período declina o culto da clareza e só o sujeito detém a possibilidade de determinação.

O formalismo coloca-se a serviço do Direito (e da Língua) a fim de reduzir a parte de incerteza e indeterminação que emana de uma

subjetividade que, explicitamente, desde o séc. XVIII, procura se expressar.

Um formalismo adequado permitiria não mais tomar o vago por um defeito inerente à linguagem mas, ao contrário, para integrá-lo ao sistema. Nesse percurso de determinação, o sujeito torna-se a fonte dela, ao mesmo tempo em que é indeterminado pelo exterior.

Longe de representar uma separação estanque entre sujeito religioso e sujeito jurídico, o modo de constituição histórica da noção de sujeito o impregna de ambigüidade de tal forma que ele é um sujeito ao mesmo tempo submetido e responsável. O amor a Deus é substituído pelo amor à Pátria, expressão do seu assujeitamento ao Estado, enquanto a não-contradição é a expressão mais clara das modalidades do seu assujeitamento ao saber. Permanece, como denominador comum, a crença.

Por outro lado, o deslocamento que se produz entre a fase de determinação do sujeito pela ordem religiosa até o da determinação individual do discurso pelo sujeito não impede que a subjetividade seja sempre considerada como inefável, não científica.

Gostaríamos de concluir esta seção destacando que, no sistema atual de ensino, a leitura escolar fecha todos os espaços de interpretação que impliquem supostas lacunas que abarcariam o não transparente, o não discernível, a não homogeneidade, a negação à multiplicidade e tudo o que significa indeterminado e subjetividade é banido e controlado. E essa exigência de transparência absoluta, de biunivocidade sem equívocos e falhas fazem com que a imaginação criadora, a sensibilidade e a perspicácia do educando recolham-se, fechem-se, tranquem-se, enfim.

Acreditamos que em um mundo de intensas transformações científicas e tecnológicas nossos alunos precisam, mais do que nunca, de terem direito à produção de sentidos.

Entretanto, conforme temos observado no contexto escolar, nas situações de ensino-aprendizagem de leitura não se tem considerado o

aluno-leitor, enquanto sujeito capaz de produzir sentidos. Mas essa discussão será realizada bem mais adiante, porque, neste momento de nossa reflexão, concentrar-nos-emos para as questões que envolvem o *discurso fundador*, uma vez que é interessante entendermos que, em relação à história de um país, os discursos fundadores funcionam como referência básica no imaginário constitutivo desse país.

Vão Surgindo Sentidos ...

Nosso objetivo nesta seção é refletir sobre a memória histórica do sujeito brasileiro colonizado, bem como as implicações e conseqüências dessa memória para o sujeito-leitor atual. Para alcançar nosso objetivo, fundamentar-nos-emos nas noções de *discurso fundador* (Orlandi, 1993), *dêixis fundadora* (Maingueneau, 1984), *memória histórica* (Pêcheux, 1983) e, ainda, nos trabalhos de Horta Nunes (1993, 1994) e Mariani (1993), dentre outros.

Essa discussão é bastante pertinente, para o nosso estudo que aborda a pedagogia da leitura parafrástica, pois, conforme, teremos oportunidade de mostrar, não é por acaso que “(...) os enunciados ecoam e reverberam efeitos de nossa história em nosso dia-a-dia, em nossa reconstrução cotidiana de nossos laços, em nossa identidade histórica”. (Serrani, 1991: 39).

Sendo assim, lembremos, primeiramente que, de acordo com Orlandi (1993), a categoria de discurso fundador não pode ser definida a priori. Ele é constituído e delimitado no processo da análise, funcionando como referência básica para a constituição do imaginário. É a fala que transfigura *o sem sentido em sentido*.

Assim, afirma a autora: “(...) o processo de transfiguração baseia-se no posicionamento de que as idéias não têm uma origem, nem um lugar

fixo, elas estão em contínuo jogo de deslocamento num processo de cópia, simulação, diferença. Esse jogo é determinado pela história. É na história que se vão construindo os lugares de significação, os lugares das idéias. Esses lugares vão se configurando a partir da relação linguagem/pensamento/mundo, calcada no efeito de sentido (ideológico) de referencialidade direta língua/mundo – o efeito da objetividade e de concretude dessa referência. Este processo todo nada mais é do que a organização dos sentidos”. (op. cit. p.12).

É necessário, pois, compreender quais são os lugares que foram delineados para os sentidos; afinal, o lugar das idéias é o ponto fundamental para o analista do discurso.

Em nosso caso, cabe-nos discutir e analisar quais são os lugares que foram construídos para a leitura e buscar entender como estes estão funcionando atualmente. É, portanto, trabalhar com a memória histórica e seus efeitos no cotidiano.

Dizer que um discurso é fundador não é dizer que ele se instaura num espaço vazio: ele faz do não sentido, sentido, instaurando-se onde outros sentidos já se instauraram, produzindo uma nova ordem dos sentidos. (Orlandi, 1993).

Lembremos, aqui, a noção de *dêixis fundadora* de Maingueneau: “(...) a(s) situação(ões) de enunciação(ões) anterior(es) que a *dêixis* atual utiliza para repetição e da qual retira boa parte de sua legitimidade (...)”. Uma formação discursiva só pode enunciar de forma válida se puder inscrever sua alocação nos vestígios de uma outra *dêixis*, cuja história ela institui ou “capta” ao seu favor (...). (1987: 47)

Destaquemos, então, que uma das características fundamentais do discurso fundador é o efeito do “sempre-já-lá”, evidente e familiar, como diz Orlandi (1993), em função de instalar-se na memória permanente (sem limite).

Salientemos, também, que a memória é um espaço dos efeitos da lembrança, do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações de sentidos em um dado processo). (Courtine, 1981 e Serrani, 1991). O papel da memória histórica seria, então, o de fixar um sentido sobre os demais (também possíveis) em dada conjuntura. Ou, ainda, vista deste ângulo, à memória estaria reservada o espaço da organização, da linearidade entre o passado, presente e futuro, isto é, a manutenção de uma coerência interna da diacronia de uma formação social”. (Mariani, 1993: 41).

Compreendemos, assim, porque a *dêixis fundadora* tem papel fundamental na análise do discurso fundador, já que se constituem coordenadas históricas do tempo, espaço e posição de poder, que, articuladas, constroem uma estrutura de enunciação (fatos lingüísticos/fatos polêmicos), como explica Souza (1993). É na estrutura de enunciação que aprendemos os sentidos, entendendo o discurso, portanto, como acontecimento.

É importante destacar ainda que, para Pêcheux (1997) o acontecimento discursivo é o ponto de encontro entre a atualidade e a memória. É a presença constitutiva de uma memória histórica na atualização enunciativa – ao falarmos, trazemos junto a memória. Ainda segundo Pêcheux (op. cit.), a condição básica para a enunciação é a existência de um “corpo social-histórico” de traços discursivos, que constituem o espaço da memória na sua cadeia enunciativa.

Baseados em Pêcheux (1996) e Guimarães (1993), podemos dizer que a enunciação é um acontecimento de linguagem perpassada pelo interdiscurso, que se dá, portanto, como espaço de memória no acontecimento.

Tendo em vista o que acima expusemos, trazemos para esta discussão o trabalho de Mariani (1993) que, em sua tese de *mestrado*,

Imprensa de 1930 e memória histórica, uma questão para a análise do discurso, mostra-nos que do século XVI ao XIX, da descoberta até a vinda da corte, era oficial no Brasil a proibição de tipografias ou mesmo a entrada e circulação de livros provenientes do exterior. A autora coloca que, em Portugal, durante este mesmo período, censurava-se o texto a ser impresso, cabendo à Igreja, e posteriormente ao Estado, perseguir e punir aqueles que burlavam as leis da censura. Enquanto isso, no Brasil, anulava-se radicalmente o dizer, fosse negando a permissão para a instalação e funcionamento de prelos, fosse proibindo a circulação de jornais e livros estrangeiros já censurados ou não. A metrópole impossibilitava o ler ou o escrever sobre o tema fora da religião e da moral. Na colônia subjugada, divulgar idéias que escapassem ao controle português através do texto impresso se constituía em crime.

Quando a imprensa surgiu na colônia, no reinado de D. João VI, trouxe junto a tradição do sistema censório estatal português.

A análise realizada por Mariani (1993), dos periódicos *Gazeta do Rio de Janeiro* e *Correio Brasiliense*, mostra-nos que o discurso de tais periódicos insere-se no imaginário europeu. As vozes veiculadas, segundo a autora, são procedentes do Velho Mundo, desempenhando, assim, um papel importante na organização da memória histórica. O brasileiro não fala nestes jornais, ele é falado pelo europeu.

Como não poderia deixar de ser, esse processo proibitivo, colocado por Mariani, ou seja, nada podia circular ou ser escrito se não fossem temas religiosos ou morais – tem repercussões na memória do sujeito brasileiro e, portanto, na constituição do sujeito-leitor brasileiro. Essa marca histórica repercute na memória desse sujeito-leitor produzindo, por exemplo, alunos que silenciam a própria leitura, para aderirem e subordinarem-se, sem distanciamento crítico à leitura (interpretação) que lhes é impingida pela instituição escolar. Nos poucos momentos em que os alunos se posicionam

sob a forma de comentário, eles são ignorados pelo professor. A marca da proibição do dizer também se faz presente na atualidade, no contexto escolar, no que se refere àquilo que Tfouni (1994) denomina *autoria*, pois, conforme temos podido verificar, os educandos têm muitas dificuldades para produzir textos coesos, coerentes e caracterizados por um efeito de unidade.

Comumente, deparamo-nos com alunos que têm medo, horror, pavor de se expor através do discurso da escrita. Por outro lado, eles parecem ter mais facilidade para se expressarem oralmente. Segundo Pfeiffer (1996), este seria um dos motivos de os textos escolares serem caracterizados por uma grande interferência da oralidade. Tais produções, entretanto, são desconsideradas pela escola, pois, tradicionalmente, não há o reconhecimento de que possa haver uma interpenetração do discurso oral e o discurso escrito, conforme explica Tfouni (1995).

Discutindo essa questão, a que versa sobre a interpenetração dos discursos oral e escrito, Gallo (1994) coloca que: “(...) quando o estudante entra na escola, sua produção lingüística se inscreve no discurso da oralidade. Mesmo depois da alfabetização, seus textos permanecem inscritos nesse discurso, e assim permanecerão até o fim do período de escolarização. Nada acontecerá a esse aluno para que ele aprenda o discurso da escrita. Seus textos, a princípio não modelares, e sua forma não normativa, assim permanecerão. Se, no entanto, o aluno consegue, por um exercício alucinado de cópia, leitura, etc., produzir textos modelares e corretos do ponto de vista da norma, ainda assim, seu texto, por não ser legítimo (como seria o texto de um jornalista, de um publicitário, de um escritor), não produzirá um efeito de sentido “único”; ao contrário, produzirá um sentido ambíguo e inacabado; um texto de discurso da oralidade (...).” (p. 59-60).

Se, como vimos, os ecos das marcas da proibição do dizer dos séculos XIV ao XVI podem ser identificados no sistema atual de ensino, é correto afirmar que “(...) o discurso fundador instala as condições de formações de outros, filiando-se à sua própria possibilidade, instituindo em seu conjunto um complexo de formações discursivas, uma região de sentidos, um sítio de significância que configura um processo de identificação para uma cultura, uma raça, uma nacionalidade”. (Orlandi, 1993: 10).

Dando continuidade a nossa reflexão sobre o discurso fundador, lembremos que a produção do discurso colonialista escrito sobre o Brasil foi uma forma de prover “(...) o brasileiro de uma definição que, por sua vez, é parte do funcionamento do imaginário da sociedade brasileira”. (Orlandi, 1993: 15).

Esse discurso produz sentidos que nos constituem como “identidades” para nós mesmos, só que ele é, em essência, um processo de produção de sentidos feito pelo colonizador acerca do colonizado. Nesse processo, diz a autora “(...) o europeu nos constrói como ser “outro”, mas, ao mesmo tempo nos apaga – somos o outro “excluído” sem semelhança interna. Por sua vez, eles nunca se colocam na posição de serem outro. Eles são sempre o “centro”, dado o discurso das descobertas, que é um discurso sem reversibilidade. Nós é que os temos como “outros” absolutos. (Orlandi, op. cit.; p. 16).

No que diz respeito à questão da leitura, Orlandi (1990) mostra-nos que há uma dissimetria entre o leitor brasileiro e o europeu. Essa dissimetria ocorre em função do apagamento indevido de uma diferença necessária entre os lugares de leitura do brasileiro e do europeu. Quando a diferença é apagada, cria-se uma falsa igualdade e isto produz efeitos.

É necessário assim que, para além de pensarmos sobre o lugar de onde se fala, analisemos as condições históricas que constroem

esses lugares.

Trabalhemos um pouco com a memória histórica. Nunes (1992), analisando a constituição histórica do leitor brasileiro, mostra-nos que ela ocorre sob uma clivagem que a distingue da do leitor europeu, desenvolvendo-se a partir de uma relação contraditória com este em face do real do Mundo Novo. Em vista disso, não podemos deixar de levar em conta os traços discursivos que, ao longo de nossa história, vêm formando o corpo social de uma memória de leitura, aquilo que permite ao leitor brasileiro restabelecer os implícitos, os não-ditos, os estereótipos. Lembramos que a memória, aqui, é vista não como uma acumulação de conteúdos, um espaço pleno e homogêneo, mas como “(...) um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularização. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. (Pêcheux, 1983: 267).

Explicitemos, então, os jogos de forças que instauram seja a regularização, a estabilização dos sentidos lidos, seja, inversamente, a desregularização, a perturbação das redes de implícitos na leitura.

Nós tínhamos, de um lado, a Europa vivendo as agitações da Reforma Protestante (tendo como principal argumento a exigência da livre interpretação da Bíblia); o jogo de forças da Contra-Reforma (em que a igreja católica tenta retomar sua hegemonia); a luta de forças entre um discurso religioso e um discurso científico. E, por fim, somada a este conflito, temos uma sociedade estimulada pela curiosidade do novo. Do outro lado, no Brasil, ocorre a produção de relatos de viajantes que se vêm com a árdua tarefa de *codificar* o novo, tornando-o inteligível. Vemo-nos diante de pelo menos três formações discursivas: a que aglutina os índios, a que aglutina os europeus e a que aglutina os moradores e/ou viajantes da colônia. (cf. Orlandi, 1992).

Podemos considerar o relato dos viajantes, produzido a partir de suas viagens pela colônia, como sendo o primeiro movimento de interpretação do novo-mundo.

Esses relatos “(...) provocam uma mexida nas histórias das leituras, misturando elementos discursivos dispersos e compatibilizando os conhecimentos sobre o novo mundo com a memória discursiva européia”. (Nunes, op. cit.: 52).

Tais discursos se orientam predominantemente para os leitores europeus, construindo as condições de apropriação desses conhecimentos relatados. Mas também marcam a institucionalização do discurso sobre o Brasil, dando um ponto de referência com o qual os sujeitos brasileiros vão se relacionar – é o imaginário europeu mesclado com o imaginário do novo mundo.

Com o relato dos missionários, que têm como objetivo a catequização dos índios, passamos a ter línguas européias e as línguas indígenas se relacionando na constituição da materialidade lingüística. Estes são os primórdios da disjunção que há na língua brasileira (da qual nos fala Orlandi, 1990). A memória européia conflui com a brasileira de modo que o sujeito da língua brasileira se sente falando uma língua que possui um espelho, ao qual ele não tem acesso, mas que possui existência.

Os relatos dos missionários começam a mostrar a configuração das vilas, dos povoados, trabalhando nos limites da distinção entre o “selvagem” e o “civilizado”. Nessa distinção, põe-se em relevo a questão da argumentação e dela a teoria sobre pobreza das línguas indígenas. Expliquemo-nos melhor: as línguas européias se adaptavam às necessidades crescentes de objetividade e clareza (como vimos em Haroche), ao mesmo tempo em que, por causa da instituição do direito, eram exploradas em suas possibilidades lógicas, para que melhor servissem à interpretação jurídica. A comparação com as línguas indígenas era

logo feita. Se elas são pobres, tal como descrevem os viajantes e endossam os missionários, de que modo os índios podem argumentar? Quais são as condições enunciativas que tais línguas oferecem para a interpretação?

Nesse contexto é preciso considerar o funcionamento da memória discursiva, isto é, do interdiscurso, como “(...) *espaço de estruturação, de regularização de materialidade discursiva complexa*” (Pêcheux, 1984: 72). Assim, a memória discursiva funciona como “aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (em termos técnicos, os prés-construídos, os elementos citados e referidos, os discursos-transversos) de que a leitura necessita”. (op. cit.: 263). Ora, o que caracteriza este funcionamento da memória discursiva como espaço de regularização é o fato de que os efeitos de série ou de repetição que essa regularização produz agem também retroativamente. Assim, esta regularização discursiva, “(...) que tende a formar a lei da série do legível, é sempre suscetível de afundar sob o peso do acontecimento discursivo novo que vem a perturbar a memória: a memória discursiva tende a absorver o acontecimento, da mesma forma que uma série matemática se prolonga fazendo conjecturas sobre o termo seguinte a partir do engate produzido pela série, mas o acontecimento discursivo, ao interrompê-la, pode desarticular essa regularização e produzir retrospectivamente uma outra série sob a primeira, pode desmascarar a aparição de uma nova série que não estava ainda constituída e que é, desta forma, produto do acontecimento; neste caso, o acontecimento desloca e desregula os implícitos associados ao sistema de regularização anterior”. (op. cit.: 264).

Pois bem, se falamos que a memória discursiva está sempre e continuamente nos afetando, não há obviedade maior do que o fato de que

esta crítica histórica nos afeta até hoje enquanto sujeitos de linguagem.² A dificuldade que a maioria dos estudantes sente para escrever e argumentar em seus textos se deve, em grande parte, à memória discursiva que se movimenta pela linguagem, não os deixando à vontade com sua própria língua, conforme já dissemos.

Temos observado que, na escola, a história de leitura do aluno restringe-se à do livro didático. Não se constrói, então, um espaço para a constituição de uma memória discursiva que permita ao “leitor – presente” identificar-se com o “leitor – virtual” de uma grande parcela de textos que está em circulação no Brasil. A escolarização cerceia, através de seu veto implícito pelo uso do livro didático, a constituição da memória discursiva.

Outro fato marcante são as características da prolixidade, digressões e falta de sistematicidade dos relatos dos viajantes, o que produz efeitos até hoje, pois estão nas marcas freqüentes nos textos dos alunos. Segundo Nunes (1992), tais características dos relatos tinham a função de construir uma imagem de falha de organização do Novo Mundo, além de deixá-lo com o estatuto de exótico.

Atualmente, a marca de falha organizacional em textos representa uma dificuldade cognitiva de refletir sobre as coisas no mundo.

² Este aparente paradoxo é facilmente entendido se levarmos em conta que, para a A.D., o sujeito, assim como a língua, não se constituem pelo contraste mas sim pelo movimento da contradição. Metodologicamente a A.D. caracteriza-se por apresentar um enfoque de análise que se fundamenta na contradição e não no contraste – enfoque recorrente especialmente até os primeiros anos da década de 80.

O que diferencia basicamente estas duas perspectivas é que tal deslocamento – do contraste para a contradição – implica não aceitar a noção de individuação. Ou seja, a A.D. não compreende os indivíduos como seres que possuam características fixas, imutáveis, coerentes. Se para a A.D. o discurso é produzido em uma rede de formações discursivas, que estão em contínuo jogo de forças, contradição, apoio, fundamentação, como poderia o sujeito da linguagem ser uniforme e fixo a partir de seu confronto com outros sujeitos? Concordamos com o fato de que a identidade se dê a partir da alteridade, porém esta identidade não é um bloco fechado e acabado. Ela está em contínua relação com outras identidades, constituindo-se, pois, desde sempre.

“Os elementos discursivos da memória européia (nos relatos) irrompem não para fazer o leitor brasileiro conhecer as coisas da Europa mas para que ele conheça de outro modo a realidade que ele mesmo vivencia”. (Nunes, 1992: 97).

O sujeito brasileiro é falado (por via do discurso indireto) pelo outro. Portanto, vemos que é histórico o não posicionamento do sujeito brasileiro como dono do seu dizer.

Paralelo ao relato dos viajantes, vai-se introduzindo no Brasil o discurso dos missionários. É marcante que o primeiro contato do sujeito brasileiro tenha sido com uma escrita religiosa – um discurso religioso.

Isso vem nos mostrar que a primeira relação travada pelo sujeito colonizado é baseada em uma relação autoritária: as escrituras santas só têm um modo de serem lidas e quem detém a autoridade para tal interpretação é um grupo restrito de clérigos. Com toda a certeza, tal funcionamento produz efeitos até hoje, não somente sobre o modo como o sujeito brasileiro atual lê, mas também sobre o modo como o sujeito – autor brasileiro atual se coloca em funcionamento. Ao mesmo tempo em que na Europa havia toda a movimentação da Reforma Protestante exigindo a liberdade de interpretação das Escrituras Sagradas, no Brasil a hegemonia está nas mãos da igreja católica, que busca, com todas as suas forças, aqui dentro e lá fora, garantir sua supremacia da interpretação na verdade de Deus.

Constituir-se como sujeito religioso é, pois, constituir-se num espaço de repetições formais (que, conforme mostramos no capítulo I, consiste na técnica da reprodução de frases produzindo apenas um exercício gramatical que não permite a historicização: o sujeito é significado sem que as palavras lhe façam sentido), sem ter aberto para si um espaço de interpretação que lhe permita gestos de leitura interpretativa. Isso coloca uma característica básica também para o leitor; se não há possibilidade de

espaço de interpretação o que se pode vir a esperar do sujeito – leitor em relação ao seu texto?

É muito interessante o fato de que, paralela à imposição da catequese aos índios, ocorre a tentativa argumentativa, por parte dos missionários, de conversão desses. Os missionários abriram espaços interpretativos para que os índios falassem sobre os dizeres das santas escrituras (eles queriam que a catequização fosse feita na língua dos índios – língua franca), ao mesmo tempo em que estes mesmos missionários buscavam pontos de confluência da crença entre os índios e o catolicismo. Foram estabelecidos cinco pontos: crença na existência do espírito, na existência de uma força superior, um conhecimento de criação, a presença de uma posição interpretativa e a presença de uma posição política.

Desse modo, a interpretação religiosa passava a não se fixar na Bíblia, em função de uma mescla entre o discurso europeu e o índio. “(...) Criam-se regiões discursivas de produção do sentido religioso, paralelamente às Escrituras Santas. Assim, no caminho entre o discurso do índio e do europeu, a palavra de Deus tem outras vias interpretativas”. (Nunes, 1993: 109).

Isso vem marcar o jogo duplo entre uma memória discursiva européia e brasileira que concorrem em um “mesmo” dizer de nossa língua, apesar de tudo, vemos que os espaços de interpretação vão se criando.

Porém, mesmo sendo abertas outras vias interpretativas, só se fazem sentido dentro da tradição da escrita, ou seja, para se fazer sentido deve-se remeter aos textos religiosos; isto é, ao modo religioso da interpretação (mesmo para os textos não religiosos).

Nunes (1992) coloca-nos ainda que, apesar de se constituírem regiões de leitura para a interpretação jurídica na posição dos colonizadores (a partir do século XVIII), esta possibilidade é negada aos índios. O contato com a leitura continua sendo restrito aos textos religiosos, já que estes (os

índios) são representados como incapazes de exercer o discurso jurídico em função da discriminação lingüística que sofre – sua língua é fraca, pobre.

O índio, portanto, tem de ser protegido pelos colonizadores, de modo que estes garantam a justiça para aqueles. O tutoramento é feito pela negação do direito de dizer o discurso jurídico. Ao missionário cabe a função de porta-voz dos índios.

Nos relatos dos viajantes, podemos observar o apagamento do sujeito brasileiro como agente de sua história, através da materialidade lingüística que coloca, por exemplo, sujeitos verbais sempre como europeus e verbos de ação que contam a história deles – europeus – sobre o Brasil.

Como podemos ver, o sujeito se constitui como leitor dentro de uma memória histórico-social de leituras. Afinal, enunciados, como os dos discursos fundadores, vão nos inventando um passado inequívoco e nos dão a sensação de estarmos sempre dentro de uma história de um mundo conhecido. (Orlandi, 1993).

Gostaríamos de concluir este capítulo lembrando que a memória histórica não se faz pelo recurso à reflexão e às intenções, mas pela filiação, aquela na qual, ao significar, nos significamos. Assim, nessa perspectiva, são outros os sentidos do histórico, do cultural, do social, “(...) mas que assim mesmo nos constroem um imaginário social que nos permite fazer parte de um país, de um Estado, de uma história e de uma formação social determinada”. (Orlandi, op. cit.: p.3).

CAPÍTULO III

ANÁLISE DO DISCURSO E LEITURA

Neste capítulo, vamos falar sobre algumas noções de texto, destacando a perspectiva da A.D.

A questão do livro didático e, em especial, as propostas de leitura apresentadas nos livros didáticos de Português, a paráfrase, a noção de arquivo, o discurso pedagógico como sustentação da leitura parafrástica, são outros assuntos que serão enfocados e discutidos, pois, como não poderia deixar de ser, eles são de fundamental importância para a nossa pesquisa.

Sendo assim, iniciemos pelas definições *de texto*.

Concepções de Texto

Com o desenvolvimento da lingüística textual européia, na década de sessenta, constatou-se a necessidade de um estudo supra-sentencial para descrever eficientemente certos fenômenos lingüísticos. Primeiramente, com base nas formulações de Harris (1969) sobre a estrutura do discurso, o texto foi concebido como uma seqüência de frases concatenadas por processos sintáticos e semânticos. Mas, o modelo da gramática gerativa de Chomsky (1957), que introduziu na Lingüística Textual a distinção entre estrutura profunda e estrutura superficial, serviu de base para que, com o estudo da *estrutura profunda textual*, o texto deixasse de ser considerado, como em Harris, “uma longa frase”. Entretanto, havia ainda a dificuldade para se reconstruírem as informações implícitas, como as referências espaço-temporais, as relações de causa, conseqüências e as construções elípticas, já que a semântica da gramática gerativa, de base sintática, era apenas interpretativa, dando conta somente das informações explícitas da estrutura superficial, conforme nos ensinam Dubois et alii (1992).

Foram feitas várias reformulações, que ocasionaram a evolução das gramáticas de texto, destacando-se a gramática de casos de Fillmore (1968), em que relações causais explicam o princípio gerador das relações semânticas subjacentes aos textos bem formados da língua.

Contrapondo-se às noções de texto apresentadas por esses autores, que consideram a literalidade dos sentidos e “conteúdos” feitos, a A.D. concebe o texto enquanto objeto lingüístico e histórico. Vale observar que “histórico” não tem o sentido de ser o texto um documento mas discurso. (Orlandi, 1988).

Na perspectiva do discurso, o texto é lugar de jogo de sentidos, de trabalho da linguagem, de funcionamento da discursividade. Nesse referencial teórico, texto é definido “(...) pragmaticamente como unidade complexa de significação”. (Orlandi, 1988: 21).

Dentro disso, vale dizer que, para a A.D., não importa a extensão do texto – (enquanto unidade pragmática que se constitui na interlocução) –; pode ser uma palavra, um sintagma, um conjunto de frases (escrito ou oral); o que importa é que funciona como unidade de significação em relação à situação.

Um aspecto que consideramos importante colocar refere-se ao fato de que, na perspectiva da A.D., o que interessa é o que o texto *organiza* em sua discursividade, em relação à ordem da língua e das coisas: a sua materialidade.

Quando Orlandi (1996) diz que o texto é uma unidade significativa, está afirmando a presença da ordem da língua enquanto sistema significante. Acrescente-se a isso a historicidade (os meandros do texto, o seu acontecimento como discurso, o trabalho dos sentidos que nele se inscrevem).

Desse encontro resulta a textualidade, “(...) que é história, que faz sentido”. (Orlandi, op. cit.: 57).

Nessa direção, a autora propõe que trabalhemos nesse lugar particular em que se encontram a ordem da língua e a ordem da história.

Na observação do encontro dessas ordens, a noção que resulta mais clara é a noção de “fato”, que, por sua vez, deriva de um deslocamento produzido sobre a noção de “dado”, segundo Orlandi (op. cit.: 58).

Nessa perspectiva, a autora coloca que os “dados” não têm memória, são os “fatos” que nos conduzem à memória lingüística, uma vez que neles temos historicidade. Assim, observar os fatos de linguagem vem a ser considerá-los em sua historicidade, enquanto eles representam um lugar de entrada na memória da linguagem, sua sistematicidade, seu modo de funcionamento. Em suma, “(...) olharmos o texto como fato, e não como dado, é observarmos como ele, enquanto objeto simbólico, funciona”. (Orlandi, op. cit.: 59).

Como o texto é o fato de linguagem por excelência, os estudos que não tratam da textualidade, como por exemplo os que citamos no início desta seção, não alcançam a relação com a memória da língua.

Cumprido destacar que as considerações de Orlandi (1996) sobre a questão da textualidade, bem como as que concernem à memória lingüística, são relevantes para nossas reflexões sobre a paráfrase, pois, conforme temos observado, as práticas de ensino de leitura, em geral, estão sustentadas pelo pressuposto de que há leituras previstas por um texto, como se ele fosse um objeto fechado e auto-suficiente. Por outro lado, na perspectiva do discurso, o texto não é uma unidade fechada, pois ele tem relação com outros textos (existentes, possíveis ou imaginários), com suas condições de produção (os sujeitos e a situação), com o que chamamos sua exterioridade constitutiva, o interdiscurso, a memória do dizer.

Assim, quando se impõe uma única leitura, conceito de “leitura”, ao educando, quando se faz com que ele leia como o professor ou a instituição escolar lêem, impede-se que ele, aluno-leitor, descubra que existem outras

possibilidades de leitura, bem como o fato de que os sentidos aos quais ele pode ter acesso não são quaisquer um, são os sócio-historicamente estabelecidos e considerados relevantes pela escola, enquanto instituição.

Retomando nossas reflexões sobre o conceito de texto, propriamente dito, trazemos agora para essa reflexão a noção de heterogeneidade. Pela análise da historicidade do texto, isto é, do seu modo de produzir sentidos, podemos falar que um texto pode ser atravessado por várias formações discursivas.

Orlandi (1996) considera que o texto é heterogêneo quanto: a) à natureza dos diferentes materiais simbólicos, como por exemplo, imagem, grafia, som, etc.; b) quanto à natureza das linguagens: oral, escrita, científica, literária; c) quanto às posições do sujeito; d) do fato de que podemos trabalhar essas diferenças em termos de formações discursivas. A autora lembra que, neste caso, temos um princípio importante que é o de que um texto não corresponde a uma só formação discursiva, dada a heterogeneidade que o constitui.

No que concerne à relação com o heterogêneo, não poderíamos deixar de dizer que ela se faz absolutamente necessária, pois o todo, que é o texto, tem a ver com as condições de produção, a situação discursiva.

Cumprir lembrar que esse todo em que se constitui o texto é de natureza incompleta. Como a linguagem tem uma relação necessária com a exterioridade, a idéia de unidade (de todo), por conseguinte, não poderia implicar a de completude. Aliás, como já foi dito neste estudo, a linguagem não é uma coisa só e nem é completa.

É importante esclarecer que entendemos como incompletude o fato de que o que caracteriza qualquer discurso é a multiplicidade de sentidos possíveis. Assim, o texto não é a soma de frases, nem a soma de interlocutores: “(...) o(s) sentido(s) de um texto resulta(m) de uma situação discursiva, margem de enunciados efetivamente realizados. Essa margem –

este intervalo – não é vazio, é o espaço determinado pelo social”. (Orlandi, 1987: 194).

Podemos colocar que são reveladores da incompletude toda espécie de implícitos. Dentre a variedade de implícitos, Orlandi (1987) chama a atenção para o que deriva da intertextualidade, ou seja, a relação de um texto com outros textos nos quais ele nasce (sua matéria-prima) e/ou outros para os quais ele aponta (seu futuro discursivo). De acordo com o que nos propõe Pêcheux (1990), estaria aí caracterizada a relação de sentidos: “(...) assim, tal discurso envia a tal outro, frente ao qual é uma resposta direta ou indireta, ou porque ele orquestra os termos principais, ou destrói argumentos. Assim é que o processo discursivo não tem, de direito um início: o discurso se estabelece sempre sobre um discurso prévio (...)”. (p. 76). Levar em conta a intertextualidade, portanto, é refletir sobre o fato de que o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação com outros textos.

Dando continuidade à noção de incompletude, queremos ressaltar que, enquanto objeto teórico, o texto não é um objeto acabado. Por outro lado, enquanto objeto empírico (superfície lingüística), o texto pode ser um objeto acabado (um produto, com começo, meio e fim). No entanto, a A.D. devolve sua incompletude, pois ela reinstala, no domínio dos limites do texto, enquanto objeto empírico, as suas condições de produção. Para a A.D., a natureza dessa incompletude é intervalar, pois tal como é entendido nesse referencial teórico, o texto não é simplesmente lugar de informações – completas ou a serem preenchidas – mas é processo de significação, lugar de sentidos.

Queremos assinalar, ainda, que é tarefa da A.D. compreender como o texto produz sentido e isto implica compreender tanto como os sentidos estão nele quanto como ele pode ser lido. Esta dimensão da historicidade do texto, que Orlandi (1996) considera ambígua, mostra que o analista não toma o texto como o ponto de partida absoluto (dada a relação de sentidos)

nem como ponto de chegada. Quando se trata de discurso, não temos origem. Um texto é uma peça de linguagem de um processo discursivo mais abrangente.

É por esse motivo que quando se faz a análise de um *recorte* textual, não é do texto que o analista fala, mas sobre o discurso. Uma vez atingido o processo discursivo que é o que faz o texto significar, o(s) texto(s) desaparece(m) como referência específica para dar lugar à compreensão de todo um processo discursivo do qual outros, que nem mesmo conhecemos, são parte.

Orlandi (1996) coloca que “(...) não são, pois, só aqueles textos os responsáveis pelos processos de significação que se atinge. Eles tampouco estão relacionados só aos processos que eram objeto de sua análise. Desse modo, assim como não existe relação termo – a – termo entre a linguagem e o mundo, também não existe relação termo – a – termo entre os textos que são os materiais de análise e os resultados dela. A mediação da própria análise, da teoria e dos objetivos do analista são parte da construção do texto como unidade da análise. Isto é também parte da historicidade. É nesse sentido que “(...) dizemos que o corpus não é nunca inaugural em A.D. Ele já é uma construção (fato)”. (Orlandi, op. cit.: 62)

A Polissemia da Noção de Leitura.

Preocupar-nos-emos, agora, em distinguir alguns dos vários sentidos com que se toma a *leitura*.

Começemos, então, pelo sentido que denominamos *restritivo*, pois, nesse caso, leitura vincula-se à alfabetização, sendo que essa, por sua vez, está ligada exclusivamente à aprendizagem formal, à escolarização.

A nosso ver, esse sentido fechado e empobrecido de leitura traz inúmeras implicações e conseqüências negativas para o ensino de leitura propriamente dito.

A perspectiva discursiva, de que nos valem, concebe, por seu turno, um sujeito que se subordina a suas ilusões ou esquecimentos, como já dissemos.

Outra noção que se faz presente nessa reflexão é a que é proposta por Orlandi (1987), ou seja, a *leitura é produzida*. Sendo assim, é preciso que estejamos atentos às suas condições de produção. Dentro disso, diz a autora: “(...) a leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade”. (p.9).

A autora, vale frisar, coloca alguns pontos de partida para o estudo da leitura, entre os quais destacamos o fato de ela propor que se considere a história das leituras e as histórias de leitura do sujeito-leitor. Ela também nos fala sobre as formas de variação que possibilitam as leituras em épocas, em condições diferentes, conforme os tipos de discurso: sagrado, literário, científico, bem como a consideração das classes sociais, do contexto institucional, etc.

Consideramos muito importante dizer que, embora ocorra essa variação, conforme ela afirma, há uma certa previsibilidade para as leituras, determinada, por exemplo, pela historicidade dos sentidos, sua sedimentação histórica, assim como por relações de intertextualidade.

A autora reflete ainda sobre a incompletude da leitura. Fazendo um paralelo com a percepção nas artes plásticas, Orlandi afirma: “(...) a unidade do texto não é plana, nem simétrica, nem bem “comportada” e o “olhar” do leitor o atinge em diversos pontos. A unidade do texto para o leitor é “fugaz”. (Orlandi, 1988: 113).

Isso significa que na leitura de um texto pode haver muitos pontos de entrada, correspondendo a múltiplas posições do sujeito e muitos pontos de fuga, na relação do sujeito-leitor com os pontos de entrada, no percurso da atribuição de sentidos. A unidade de leitura não abarca, pois, a completude

textual; ela se faz em espaços discursivos em que estão em jogo a historicidade do texto e do sujeito-leitor. Dessa forma, a progressão da leitura não se dá de forma linear, pois, conforme ela diz “(...) os sentidos não caminham em linha reta”. (Orlandi, 1987: 114).

Outro aspecto que gostaríamos de salientar refere-se ao processo de interação da leitura. Muitos autores falam em interação do leitor com o texto. Orlandi, entretanto, nos mostra que o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.). Nesse sentido, ela coloca que “(...) há um leitor virtual inscrito no texto. Um leitor que é constituído no próprio ato da escrita. Em termos do que denominamos “formações imaginárias” em análise de discurso, trata-se, aqui, do leitor imaginário, aquele que o autor imagina (destina) para seu texto e para quem ele se dirige. Tanto pode ser seu “cúmplice” quanto seu “adversário”. (Orlandi: 1988: 9).

Assim, quando o leitor real, ou seja, aquele que lê o texto, apropria-se do mesmo, já encontra um leitor (que foi previamente constituído) com quem tem, necessariamente, de se relacionar.

A partir da perspectiva da A.D., deixa-se de conceber a leitura como relação entre dois sujeitos intencionais. O que temos, com a remissão dos discursos a suas condições de produção, é a possibilidade de pensar sua referência a uma ou outra formação discursiva; observar a construção das posições enunciativas, a constituição ao mesmo tempo do sujeito e do sentido, as relações que se estabelecem no complexo das formações discursivas, os funcionamentos dos grupos sociais, das instituições, etc.

Como podemos notar, a leitura é um processo bastante complexo, que envolve muito mais do que habilidades que se possam resolver no imediatismo da ação de ler, pois, como diz Orlandi, “(...) saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente”. (1988: 11).

Prosseguindo, então, com a nossa discussão sobre a polissemia da noção de leitura, deter-nos-emos, agora, na reflexão sobre a *noção de arquivo* que pode ser entendido, segundo Pêcheux (1997), como “(...) campo de documentos pertinentes e disponíveis sobre uma questão”. (p. 57).

É preciso considerar que, na teoria do discurso, essa noção pode ser associada ao conceito de *interdiscurso* enquanto *pré-construído*.

De acordo com o autor, os diversos “*gestos de leitura*”, as diferentes maneiras de ler caracterizam-se por determinados modos de trabalho sobre o arquivo: desde os que compreendem as leituras originais das pessoas autorizadas, até os que se apresentam nos gestos anônimos de cópias, traduções, que apagam qualquer pretensão interpretativa. Esses gestos de leitura mostram as relações que se estabelecem entre sujeito-leitor e instituição. Pêcheux apresenta-nos, em seu texto, duas culturas que se expandiram desde a Idade Clássica com relação à leitura de arquivos: “o literário” e o “científico”. Segundo ele, esse “divórcio cultural” recobre uma divisão social do trabalho de leitura, inscrita em uma relação de dominação política: “(...) a uns, o direito de produzir leituras originais, logo, “interpretações”, constituindo ao mesmo tempo atos políticos (sustentando ou enfrentando o poder em vigor), a outros, a tarefa subalterna de preparar e de sustentar, pelos gestos anônimos do tratamento “literal” dos documentos, as ditas “interpretações”... (1997: 58).

O trabalho de leitura efetua-se sobre a memória, em seus diversos modos de inscrição (histórico, social, mítico); nesse sentido, o autor coloca que “(...) a memória discursiva seria o 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 ao próprio legível”. (Pêcheux, 1990).

Considerando que todo dizer se liga a uma memória, podemos expandir, portanto, a noção de arquivo, ou seja, de certo modo, é possível afirmar que todo sujeito “recorre” a “um arquivo”, aos discursos disponíveis.

Vale destacar que, em nossa sociedade, os aparelhos de poder regem a memória coletiva. Dividem, assim, os que estão autorizados a ler, a falar, a escrever, ou seja, os *intérpretes* e *autores* com obra própria e, portanto, têm o direito de atribuir sentidos, e os escreventes, ou seja, aqueles a quem só é permitido exercer o trabalho de sustentação desses sentidos estabilizados. São estes últimos, os escreventes, que põem em funcionamento a administração sócio-histórica da apreensão dos sentidos, mantendo o efeito de literalidade da linguagem, segundo Orlandi. (1996).

A autora coloca que os que fazem os gestos repetitivos impõem aos sujeitos seu apagamento através da instituição, seja essa instituição a Igreja, o Estado ou a Escola. É importante considerar que em todo discurso podemos encontrar a divisão do trabalho da interpretação, distribuído pelas diferentes posições do sujeito: o padre, o líder governamental, o professor. E há uma enorme produção de textos (falados ou escritos) que trabalham essa divisão: regimentos, constituições, panfletos, livros didáticos, etc.

Em resumo: os sentidos não estão soltos; eles são gerenciados, são administrados. O direito à leitura (à interpretação), por sua vez, é, de acordo com o que pudemos depreender dessa discussão, socialmente distribuído.

Dito isso, concentrar-nos-emos, então, em alguns aspectos que envolvem o livro didático de maneira geral e o livro didático de português de forma específica.

A questão do livro didático

Segundo Lajolo & Zilberbman, “(...) o livro didático talvez seja uma das modalidades mais antigas de expressão escrita (1997: 20), já que é uma das condições para o funcionamento da escola. Em certo sentido, pode-se considerar a *Poética*, de Aristóteles, um ancestral seu, já que resulta de notas das aulas ministradas pelo filósofo, em pleno século IV a.C. Mencionemos também o *Institutio oratoria*, de Marcus Fabius Quintiliano, professor atuante do século I d.C., que, “no décimo livro dessa obra, inseriu uma apreciação sumária dos principais autores gregos e latinos, menos como resumo bibliográfico do que como esboço de uma espécie de “biblioteca mínima” do aluno de Retórica”. (Lajolo & Zilberman, 1996: 120).

Apesar da ascendência nobre, contudo, o livro didático é o “*primo-pobre*” da literatura, texto para ler e ser desprezado, descartável porque anacrônico: ou ele fica superado, dados os progressos da ciência a que se refere, ou o estudante o abandona, por avançar em sua educação.

Por outro lado, ele é o “*primo-rico*” das editoras: Rui Barbosa (1936) comenta em um de seus ensaios que as editoras sonhavam com a possibilidade de incluí-lo em seus catálogos. Atualmente, todas as editoras o cobiçam, sonham em dispor de um ou mais títulos adotados por professores, escolas ou Secretarias da Educação. Tal ansiedade se deve ao fato de que a vendabilidade do livro didático é certa, uma vez que conta com o apoio dos sistemas de ensino federal, estadual e municipal; além disso é aceita por pais e educadores.

Embora se trate de um instrumento de que lança mão a sociedade capitalista para homogeneizar e igualar aqueles que são diferentes e heterogêneos, o livro didático é visto pela maioria dos professores como o principal recurso pedagógico do qual ele pode se valer em sua prática pedagógica cotidiana.

Em muitos casos, entretanto, a ausência de materiais que orientem os professores sobre o quê e como ensinar, aliada à freqüente dificuldade de acesso do aluno a outras fontes de estudo e pesquisa, faz do livro didático o principal, quando não o único, referencial para o trabalho em sala de aula. Em contexto como esse, torna-se fonte de informações e de capacitação do próprio professor. Despreparado teoricamente, esse professor aceita resignadamente tudo o que lhe é oferecido; além disso, submete-se às imposições quanto à adoção do livro. Imposições que lhe são feitas direta e explicitamente quando o diretor ou o coordenador da escola “sugerem” determinado livro, ou, ainda, implícita ou inconscientemente, quando ele, o professor, assujeitado que é pela ideologia dominante, acredita que seja dono e senhor de sua opção.

Dentre os problemas com os quais nos defrontamos em relação ao livro didático, salientamos os que dizem respeito ao fato de eles conterem erros inaceitáveis, veicularem textos que são a “imagem especular” do modelo estereotipado da classe média e de seu comportamento humano, organizado por um sistema canônico de valores; bem como os problemas que se relacionam ao fato de as atividades de linguagem induzirem o educando a leituras únicas, limitadas, com textos cujos sentidos são fixados, preestabelecidos antecipadamente.

Dentro desse enfoque, vale lembrar que, ultimamente, muito se tem discutido e escrito sobre os desvios e inversões dos conteúdos escolares. Por exemplo, Lins (1977) escreveu *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*; Bonazzi e Eco (1980) escreveram *Mentiras que parecem verdades*; Nosella (1981) é autora da obra *As belas mentiras*.

Destacam-se, também, os seguintes autores: Faria (1981) produziu *Ideologia no livro didático*; Freitag (1989) escreveu *O livro didático em questão*. Molina (1987), ao comentar sobre a questão do livro didático afirma que “(...) é interessante verificar que o debate

psicopedagógico e lingüístico não é absorvido por esses críticos, ocupados em denunciar os preconceitos, as concepções falsas do mundo e da ideologia burguesa nos livros didáticos”. (p. 84).

Outros autores centram no professor e em sua competência pedagógica os problemas relacionados à escola, à utilização e à aplicação dos referenciais teóricos. Este é o caso de Oliveira Dantas & Bonemy (1984), que escreveram *A política do livro didático*.

Destacam-se, ainda, Bettelheim & Zelan (1981), que mostram, na obra *Psicanálise da alfabetização*, o quão inexpressivos, vazios e carregados de valores ideológicos negativos são os textos das cartilhas e dos livros didáticos norte-americanos.

Entretanto, conforme vimos observando, apesar de todas as denúncias já realizadas ao longo desses trinta anos, os textos selecionados pelos autores dos livros didáticos ainda trazem as formas de pensar, a família, a escola, a mulher, a figura do índio, a violência, etc., de acordo com o discurso da classe hegemônica que, conforme afirmam Pêcheux e Gadet (1993), caracteriza-se pela proclamação do ideal de igualdade, ao mesmo tempo em que se organiza uma desigualdade real.

Nessa perspectiva, os autores afirmam que “(...) ao contrário do feudalismo, que visava manter diferentes ordens sociais regularmente separadas, a dominação burguesa desenvolve processos de interpretação das classes dominadas, estabelecendo (e atuando em) um terreno de confrontos e de diferenças: essas diferenças são absorvidas para que haja universalização das relações de dominação”. (1983: 65).

Fundamentadas nessa abordagem, estão as reflexões de Orlandi (1988) sobre o que ela denomina de *reduccionismo social da classe média*: ou seja, “a escola, tal como existe, em referência à leitura, propõe de forma homogênea que todo mundo leia como a classe média lê”. (p. 37).

Dentre as conseqüências dessa homogeneização de consciências, a autora salienta a que tem a ver com fato de o aluno e o professor desconsiderarem suas próprias histórias de leituras, submetidas aos ditames da leitura proposta pelo/no livro didático.

Refletindo, então, particularmente sobre o livro didático de português (que, via de regra, divide-se em unidades: leitura, gramática e redação), e enfocando especificamente as propostas de atividades de entendimento de texto, estudo do vocabulário, linguagem oral e escrita, poderíamos, então, questionar se, da forma como se apresentam, eles não induziriam o educando a extrair um único sentido do texto, o sentido preestabelecido, prefixado, predeterminado, o sentido “legítimo”, aquele que estamos denominado de “parafrástico”.

Da maneira como são tratadas, as propostas de atividades acima citadas não levariam o aluno a realizar apenas uma leitura conteudística? Se a escola insiste em vincular a leitura ao conteúdo, o que realmente ensina a esse respeito?

As práticas pedagógicas, propriamente ditas, não seriam, também, co-responsáveis nesse processo que induz o aluno tão somente a constatar os significados consagrados e que se evidenciam, naturalmente, a partir da leitura do texto?

Essas interrogações serão respondidas mais adiante, no momento em que nós nos detivermos na análise de nossos dados. Por enquanto, julgamos necessário comentar sobre o livro didático ou manual do professor, uma vez que esse material, dada a relevância que tem para o professor, também será alvo de nossa análise, conforme já tivemos a oportunidade de dizer.

Dito isso, destacamos que, para o professor das séries iniciais, ou seja, do ensino fundamental menor, o livro didático não é visto como um material exclusivamente auxiliar de seu processo de ensino, mas sim como uma bíblia, isto é, um livro sagrado: tudo o que nele está escrito deve ser

tomado como verdade.

Essa concepção “bíblica” se manifesta, entre outras coisas, pela existência de um livro do aluno e um livro mestre.

O que significa a existência desses dois livros, que são quase perfeitamente iguais?

Acreditamos que a pequena diferença está no fato de que o livro do professor traz, além daquilo que está contido no do aluno, a leitura “adequada” às questões formuladas para o exercício do aluno, além de pressupostos teórico-metodológicos para o ensino de leitura, de gramática e de redação.

Não poderíamos deixar de colocar que, sobretudo para o professor do ensino fundamental, o autor do livro didático é, antes de tudo, uma figura de prestígio, que merece confiança e respeito absolutos.

É por esse motivo que o livro didático assume as vestes do discurso científico. Nesse sentido, diz Theodoro da Silva (1983): “(...) atualmente, a leitura ideal do professor está amarrada àquilo que é fornecido pelo livro didático, ou seja, o professor orienta-se pronto-a-mão, no livro de respostas do livro didático. A autoridade imediata, nesse caso, é o autor do livro didático”. (p. 15).

Faz-se necessário destacar, entretanto, que o próprio autor do livro didático pode se fundamentar e se modelar nas leituras feitas pelos críticos. De acordo com Orlandi (1988), críticos são especialistas de diferentes áreas do conhecimento, reconhecidos e autorizados pela instituição escolar a avaliar a importância do texto.

No entanto, a própria autora salienta que “(...) ao mesmo tempo em que avaliam a importância de um texto, os críticos fixam-lhes um sentido que passa a ser considerado o sentido oficial, o sentido legítimo para a leitura”. (1988: 87).

A nosso ver, temos, aqui, um esquema reprodutor, a saber: o professor fundamenta-se no autor do livro didático, que, por sua vez, se orienta pelo crítico, que atribui sentido ao texto de acordo com as formações ideológicas nas quais estiver inserido. Não nos esqueçamos de que as palavras, as expressões, as proposições, etc., de acordo com Pêcheux (1990), mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido na referência a essas posições, isto é, na referência às formações ideológicas nas quais essas posições se inscrevem. Daí derivam as *formações discursivas* como o conjunto de práticas que regulam o que pode e deve ser dito em uma dada conjuntura.

Se considerarmos que, segundo Pêcheux, “(...) o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especialmente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas” (1990: 162), podemos entender porque o esquema reprodutor acima explicitado está a serviço da ordem social vigente.

Se considerarmos que, para a maioria dos professores de Ensino Fundamental, o livro didático de português (e o respectivo material de orientação didática que o acompanha) constitui-se em um *arquivo*, no sentido de Pêcheux (1997), faz-se necessário frisar que, pela divisão social de leitura, os gestos de interpretação dos críticos, dos autores, do educando e do educador são já determinados, já previstos.

Por todos esses motivos, não podemos considerar neutros nem os pressupostos teórico-metodológicos apresentados pelos autores dos livros didáticos nos manuais do mestre nem o(s) sentido(s) que é(são)

previamente estabelecido(s) e imposto(s) ao aluno, quer seja através de procedimentos pedagógicos que o levem a extrair “o” sentido prefixado, quer seja através de um discurso pedagógico autoritário.

O Discurso Pedagógico como Sustentação da Leitura Parafrástica

Vimos, no primeiro capítulo, que, de acordo com a noção de tipologia estabelecida por Orlandi (1987), o Discurso Pedagógico – D.P. – tem sido predominantemente autoritário, pois a reversibilidade tende a zero, a polissemia é regulada (absolutiza-se um sentido, de tal maneira que ele não se torne apenas o dominante, mas o único), a abordagem é a denominação do referente e nas frases predomina o verbo ser.

Verificamos, também, que o D.P. está sob a rubrica do estatuto da cientificidade, que pode ser observada especialmente em dois pontos: a apropriação do cientista feita pelo professor e a metalinguagem.

Dedicar-nos-emos, então, a aprofundar essas reflexões, buscando mostrar como se inter-relacionam D.P. e paráfrase.

Porém, antes de abordarmos essa questão, são necessários alguns esclarecimentos.

Primeiramente, é preciso deixar claro que a denominação “D.P.” não se restringe à instituição escolar; podemos, também, referir-nos ao discurso pedagógico religioso, discurso pedagógico paterno, etc.

Para demarcar e explicitar que, em nosso caso, o emprego da categoria D.P. refere-se à instituição escolar, de maneira geral, bem como aos aspectos que dizem respeito a situações pedagógicas, tais como processo ensino-aprendizagem, procedimentos e estratégias de ensino, abarcando o cotidiano escolar, atribuiremos à terminologia D.P. o vocábulo “escolar”.

De agora em diante, valer-nos-emos da terminologia *Discurso Pedagógico Escolar* – D.P.E.

Estabelecidas essas diferenciações e retomando nossa discussão, podemos explicitar nossos questionamentos e inquietações em relação ao discurso pedagógico escolar: fundamentalmente, eles têm a ver com o fato de o D.P.E. reconhecer o professor como o único sujeito que tem o poder de dizer o que *é* e o que *não é* e *como é* sobre o referente, sem necessidade de justificação e sem admitir questionamentos.

Sendo assim, a “verdade” é imposta pela voz do saber que fala no professor, autoridade convenientemente titulada, aceita e reconhecida como legítima, no espaço escolar. Lembremo-nos de que a imagem social do aluno é a de um sujeito que não possui conhecimento algum, cabendo-lhe, assim, submeter-se ao discurso e às imposições da posição-professor, que, supostamente, exerce o domínio exclusivo do conhecimento e, na maior parte das vezes, não admite discordâncias ou contribuições diferentes e até mesmo imprevisíveis.

Como conseqüência disso, não ocorre movimento algum nessas posições (posição-professor, posição-aluno). Não existe, assim, a *reversibilidade*, que consiste justamente na possibilidade de que a posição-aluno tenha igual legitimidade no processo discursivo em que se confronta com a posição-professor. A voz dominante, autoritária e intransigente do D.P.E., ou seja, aquela que pretende saber a partir de uma posição particular (a posição-professor) o que é o sentido para outra posição (a posição-aluno) produz o efeito da universalidade própria ao literal: o sentido é “este”.

Não existindo a reversibilidade e, por conseguinte, o não-estabelecimento da polissemia, acaba predominando no D.P.E. o processo parafrástico de leitura como a única possibilidade de leitura, pois se reconhece o professor como um único sujeito do saber e o saber como

único sentido.

Decorrem daí, a nosso ver, práticas pedagógicas que raramente põem o estudante na condição de intérprete e quase sempre na condição de repetidor.

Gostaríamos de destacar, entretanto, que a posse do saber institucional por parte do professor não significa sua autoria, ou até mesmo que ele tenha refletido sobre esse conhecimento.

Nesse sentido, vale colocar que se desfaz a ilusão de que o D.P.E. possa ser *neutro* ou *imparcial*, pois, conforme já foi explicado, nós não somos, enquanto sujeitos, a fonte, a origem dos sentidos que produzimos.

Dentro desse contexto, salientemos, que, segundo Foucault (1996), o discurso é o espaço em que o poder e o saber se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar e a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder; a produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída através de certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder. O governo aparece, então, como Aparelho Repressor do Estado - A.R.E. -, e a Escola como Aparelho Ideológico do Estado - A.I.E. -, no dizer de Althusser (1974), criando as condições necessárias para a reprodução das relações de produção.

Assujeitado, o professor passa a ser, então, um mero instrumento do sistema que indiretamente lhe dita normas por meio de um autor de livro didático, que seleciona os textos que agradam a esse sistema e que, através de um manual, impõe a sua interpretação de acordo com o mesmo sistema. O professor é, pois, um simples papagaio que, repetindo o que o livro traz impresso, obriga seus alunos à mesma repetição, num processo contínuo de manutenção e reprodução do “status quo”, criando, apenas, um novo

provérbio, qual seja, “na natureza nada se cria, nada se transforma, tudo se copia”. É a própria perpetuação de um sistema tradicional, burguês e opressor. O D.P.E. tem sido, assim, uma repetição, sem criação.

CAPÍTULO IV

LETRAMENTO, LEITURA E ESCRITA

À luz dos trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997) sobre *letramento e alfabetização*, refletiremos, neste capítulo, sobre o fato de o D.P.E. (autoritário, conforme o caracterizamos) ter como interlocutor virtual um aluno não-letrado, que estaria, portanto, “*em nível zero de leitura e escrita*”. (Tfouni, comunicação pessoal, comentário oral). Vejamos uma instânciação: “(...) tendo em vista que as crianças não letradas (isto é, as que nunca foram à escola) apresentam dificuldades na aprendizagem da leitura, da escrita e, sobretudo, nas questões de compreensão e entendimento do texto, faz-se necessário que o professor trabalhe frequentemente com histórias, poesias e dramatizações. Assim, ele estará contribuindo para o desenvolvimento cognitivo intelectual e cultural do aluno, bem como colaborando para torná-lo um cidadão letrado”. (Cavalcanti, 1993: 7). (fragmento do manual do professor, que acompanha o livro didático *Marcha Criança*).

Diante disso, cabem, pois, as seguintes questões: O que significa ser letrado(a)? O que é letramento, afinal? Quais as implicações educacionais e pedagógicas decorrentes de se ter uma imagem de aluno como a que acabamos de expor?

Busquemos, então, elucidar esses pontos de interrogação, que se apresentam como relevantes para nossa pesquisa.

Começemos pela definição de letramento, proposta por Tfouni (1995). Segundo ela, “(...) o letramento é um processo cuja natureza é *sócio-histórica*”. (1995: 31). (grifos da própria autora).

Cumpre ressaltar que as pesquisas de Tfouni (op. cit.) investigam não somente quem é alfabetizado mas, também, quem não é alfabetizado. É por isso mesmo que elas não se restringem ao âmbito

individual, particular, como é o caso dos estudos sobre alfabetização, de maneira geral.

Os estudos de Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997) sobre letramento, enquanto processo, no qual se encaixa a alfabetização, abrangem os aspectos sócio-históricos e ideológicos, referentes à aquisição da escrita por uma sociedade ou grupo de indivíduos; centralizam-se, pois, no social e não no meramente individual.

Dentro desse contexto, vale destacar os contra-argumentos apresentados pela autora à afirmativa segundo a qual não-alfabetizados são incapazes de raciocinar logicamente, incapazes, também, de novos modos de categorização, de solucionar problemas, etc. De acordo com os estudos da autora, os não-alfabetizados têm sim capacidade para descentrar seu raciocínio e resolver conflitos e contradições que se estabelecem no plano da dialogia.

A explicação para isso, segundo Tfouni, “(...) não está em ser, ou não alfabetizado enquanto indivíduo. Está sim, *em ser ou não, letrada a sociedade* na qual esses indivíduos vivem. Mais que isso: está na sofisticação das comunicações, dos modos de produção, das demandas cognitivas pelas quais passa uma sociedade como um todo quando se torna letrada, e que irão inevitavelmente influenciar aqueles que nela vivem, alfabetizados ou não”. (Tfouni, 1996: 27).

Assinalemos, ainda, que a autora ressalta que investigar o letramento como um fenômeno sócio-histórico implica estudar as transformações que ocorrem em uma sociedade quando suas atividades passam a ser permeadas por um sistema de escrita cujo uso é irrestrito, comum, generalizado.

É nessa perspectiva que ela propõe que olhemos para o lado do negativo, o lado da perda, trazido pela aquisição do código escrito.

Mais adiante, contudo, retomaremos essa discussão.

Por ora, salientemos o fato de a autora comprovar e mostrar, com suas investigações, que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”, quando a sociedade é letrada.

Simplesmente porque, segundo ela, não existe nas sociedades industriais modernas o letramento “grau zero”.

Essa abordagem teórica contrapõe-se, portanto, ao pressuposto aceito resignadamente pelo D.P.E., de maneira particular, e pela instituição escolar, de forma ampla, de que o não-leitor pode ser visto, imaginado e considerado “*iletrado*”, termo esse que, por sua vez, é tomado inquestionavelmente como sinônimo de analfabeto. Vale dizer que esse equívoco (ou seja, que aluno “*iletrado*” e aluno “*analfabeto*” pertencem à mesma categoria) deve-se ao fato de que, em nossa sociedade, o processo de escolarização comumente acompanha o processo de alfabetização.

Sendo assim, é interessante trazer para essa discussão as oposições de Tfouni a alguns trabalhos (sobretudo os de língua inglesa) onde a palavra *literacy* é usada como sinônimo de alfabetização. As preocupações da autora com essa abordagem justificam-se porque, segundo ela, inserem-se aí concepções não-processuais e a-históricas do letramento. Além disso, o letramento, tal como ela o concebe, é um fenômeno muito mais amplo do que a alfabetização.

Em uma primeira perspectiva, *literacy* confunde-se com alfabetização. Denominada por Tfouni (idem) *individualista restritiva*, nessa abordagem *literacy* é vista como estando voltada unicamente para a aquisição da leitura/escrita. Considera-se, aí, portanto, a aquisição da escrita enquanto código, do ponto de vista do indivíduo que aprende. Decorre, daí, uma relação por extensão entre *literacy* e escolarização, ensino formal e aprendizado de habilidades específicas, como, por exemplo, aprender o alfabeto, pré-requisitos psicomotores, correspondência som/grafema, etc.

A segunda perspectiva relaciona *literacy*, enquanto produto, com seus usos em contextos certamente sofisticados. Essa perspectiva, que pode ser chamada *tecnológica*, tem uma visão positiva dos usos da leitura e da escrita, relacionando-os com o progresso tecnológico. O trecho que segue, citado por Tfouni (1995), ilustra essa posição: “(...) *Literacy* é a habilidade para entender materiais escritos, para a qual é importante a informação partilhada, e está relacionada com as necessidades da informação industrial”. (Jacob, 1984: 73 apud Tfouni, 1995: 32).

Por fim, a terceira perspectiva, a *cognitivista*, enfatiza o aprendizado como produto das atividades mentais, e, conseqüentemente, vê o indivíduo (“criança”) como responsável central pelo processo de aquisição da escrita. Essa responsabilidade atribuída à criança se deve ao fato de se pressupor que o conhecimento e as habilidades têm origem nesse indivíduo; portanto, apenas os processos internos são considerados, e, por outro lado, são ignoradas as origens sociais e culturais do letramento.

Reexaminando as três posições apresentadas, a autora destaca um ponto em comum nelas todas: a concepção de *literacy* enquanto aquisição da leitura/escrita. Assim, não importa a perspectiva: “(...) a ênfase é sempre colocada nas “práticas”, “habilidades”, “conhecimento”, voltados sempre para a codificação/decodificação de textos escritos”. (p. 33).

De acordo com a pesquisadora, “práticas letradas”, no contexto mostrado, seriam sempre práticas de leitura/escrita de textos. Acrescenta-se a isso a preocupação em focalizar produtos, quer no plano individual (como podemos verificar nos casos das perspectivas individualista e cognitivista), quer no plano social. Em decorrência disso, “letradas” seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas, uma vez que, conforme já dissemos, em nossa sociedade a alfabetização é (deveria ser) levada a efeito pela escola.

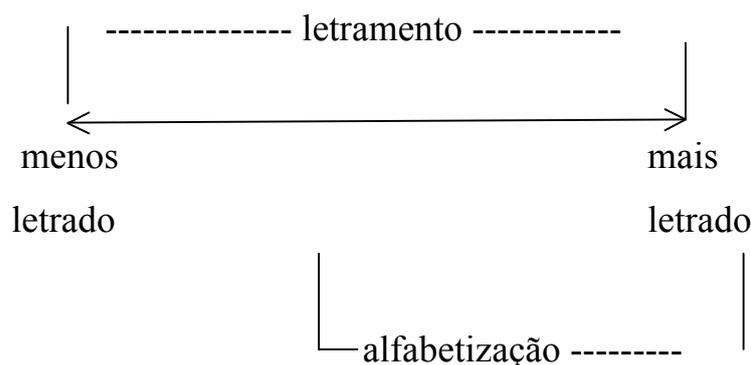
Como vimos, essas abordagens equivocadas e limitadas são esclarecidas e refutadas, se levarmos em consideração a proposta de Tfouni: o letramento é um processo no qual se encaixa outro, que corresponde à alfabetização.

Faz-se necessário salientar, entretanto, ainda segundo esta autora, que existem letramentos de natureza variada, inclusive sem a presença da alfabetização.

É dentro desse enfoque que queremos apresentar a perspectiva do continuum, tal qual é proposta por Tfouni.

Dois aspectos relacionados a essa proposta devem ser ressaltados: o primeiro é que ela tem a ver com aspectos diacrônicos do social, pois, em um mesmo momento histórico, não se pode afirmar que as pessoas estejam no mesmo nível de desenvolvimento; o segundo é que os usos e funções sociais da escrita servem como parâmetros para o estabelecimento dessa proposta.

Do ponto de vista do letramento, a autora concebe um eixo do tipo que abaixo apresentamos:



Vale destacar que, de acordo com a autora, nas várias gradações possíveis deste eixo ficariam distribuídas as pessoas em um dado momento histórico. A pesquisadora esclarece que, nesse eixo, “(...) não está implícito nem que essa distribuição seja homogênea, nem que essas posições sejam intercambiáveis ou equivalentes”. (p. 56). Assim, tanto do ponto de vista

das desigualdades sociais, quanto do ponto de vista das aquisições levadas a efeito, temos diferenças.

Por todos esses motivos, acreditamos que a proposta do “*continuum*”, de forma particular, bem como os postulados teóricos acerca do letramento e da alfabetização, de maneira geral, trazem relevantes contribuições para a educação, para o educador e para as abordagens metodológicas de ensino de português, pois, se considerarmos que o educando vive em uma sociedade permeada por um sistema de escrita cujo uso é amplo e generalizado, e, portanto, sofre a influência (mesmo que indireta) do código escrito, certamente, não o representáramos como um aluno que chega à escola desprovido de qualquer conhecimento acerca da linguagem escrita, sem história(s) de letramento(s) alguma(s), sem história(s) de leitura(s), enfim.

Lembremos também, que, antes de iniciar o processo formal de escolarização, esse aluno pode ter convivido com outros tipos de linguagem que não a escrita, propriamente dita, como linguagem musical, gestual, pictórica. Destaquemos, entretanto, que essas outras formas de linguagem são recusadas pela escola, são desprezadas.

Retomando à discussão sobre a contribuição do letramento, ressaltamos que, mesmo que o aluno não se torne alfabetizado, de acordo com as duas concepções segundo as quais comumente se entende a alfabetização, isto é, ou como um processo de aquisição individual de habilidades requeridas para a leitura e escrita, ou como um processo de representação de objetos diversos, de naturezas diversas, certamente, ele, o aluno, não seria imaginado, visto e tido como um sujeito “iletrado” e, por conseguinte, analfabeto, conforme o confuso uso que se faz dessas categorias e que, baseada em Tfouni (1994, 1995, 1996, 1997), procuramos esclarecer.

Entretanto, não podemos ser ingênuos e acreditar que a proposição do letramento possa resolver todos os males do sistema educacional brasileiro. Afinal, como qualquer outra atividade organizada socialmente, o letramento *produz sentidos*. Esses *sentidos* se materializam em *práticas discursivas*, as quais, por sua vez, vão determinar *esquemas de papéis*, quando colocadas em ação. (Tfouni, op. cit.).

Conforme discutimos anteriormente, os sentidos não nascem do nada, não são constituídos espontaneamente. De acordo com o que dizem Pêcheux (1975, 1990), Foucault (1996) e Orlandi (1987, 1988, 1996, 1998), *os sentidos são sócio-historicamente construídos*. Do mesmo modo que as práticas escritas que, aliás, são, segundo Ginsburg (1995), “(...) uma verdadeira arma simbólica”. (p. 37).

Em decorrência disso, Tfouni (1994) propõe que o conceito de letramento abranja, além dos fatos sócio-históricos que o caracterizam, também o ideológico, pois, segundo ela, “(...) todos sabemos que a dominação cultural faz-se, principalmente, com base, na “força” e na “autoridade” das práticas escritas”. (p. 61).

Tfouni (op. cit.) coloca que os discursos escritos que instituem a paráfrase são “totalizantes”, “científicos”, “centrados”, implicando uma imposição de quem os produz e uma submissão de quem os recebe. Segundo ela, “(...) são discursos monológicos, que não admitem leituras múltiplas, sob pena de se pagar uma multa, ir pra cadeia, ou perder o Reino dos Céus...”. Esses discursos não admitem tampouco alegação de inocência (ou ignorância), isto é, mesmo sem serem lidos, pairam sobre o social, determinam comportamentos e prescrevem castigos (...)”. (Id. Ibidem: p. 62).

Concordamos com a autora e entendemos que nossas reflexões sobre o D.P.E. podem relacionar-se com os seus pressupostos sobre o discurso científico escrito, pois, de acordo com o que vimos tentando mostrar, o

processo discursivo pedagógico é autoritário e, em função disso, estabelece uma relação de dominação exacerbada sobre a fala do aluno e de exagerada posse de conteúdo por parte do professor, que, sustentado pela metalinguagem e pela apropriação do cientista, feita por ele, transmite – reproduz saberes científicos institucionalizados que, muitas vezes, são inacessíveis, incompreensíveis e sem sentido para o aluno. Como consequência disso, ele, o educando, cala-se e recolhe-se ao lugar em que, a nosso ver, a instituição escolar insiste em colocá-lo: o de mero copiator.

Dentro desse contexto, diz Tfouni, olhar as perdas e os ganhos trazidos pela escrita, do ponto de vista do letramento, não significa entender que é na escrita que se localiza o problema, mas sim nas condições sócio-históricas, onde os discursos são *produzidos e lidos*, e nos *efeitos de sentido* que eles produzem.

A não-compreensão, o não-entendimento, bem como a submissão ao sentido pré-estabelecido e a não participação em práticas sociais, mais ou menos eficazes, seriam, a nosso ver, aspectos negativos do letramento. Por conseguinte, “(...) as posições discursivas que podem ser ocupadas não estão à disposição de qualquer um”. (Tfouni, 1994: 68).

Cabe lembrar, segundo Tfouni, que uma das práticas discursivas que marginalizam os alfabetizados excluídos das práticas mais sofisticadas de letramento e, especialmente os analfabetos, é aquela do discurso objetivo, lógico, formal, materializado em formações discursivas que são produzidas, predominantemente, pela escola, isto é, o discurso científico.

A autora explica que, no caso do letramento, pelo fato de existir nele a questão das produções escritas, há todo um conhecimento complementar que também deve ser atingido, como, por exemplo, saber o que são portadores de texto, para que servem, e como usá-los. Soma-se a isso a importância de saber situar-se dentro dos papéis embutidos nos chamados “*eventos de letramento*”, ou seja, nas práticas e tarefas de leitura e escrita.

Outra colocação importante feita pela autora, diz respeito ao fato de que a complexidade das formações sociais e das formações discursivas produzidas pela escrita determina, na mesma medida, uma complexidade de papéis a serem assumidos pelo sujeito.

Esses papéis, entretanto, conforme já expressamos acima, são determinados por práticas sociais e, portanto, discursivas. Assim, é correto dizer que eles equivalem a “lugares sociais”, que não se encontram à disposição de todos de maneira igual.

Como conseqüência disso, podemos afirmar, com base em Tfouni (op. cit.), que, em uma sociedade altamente letrada, essa distribuição social não homogênea do conhecimento e das práticas sociais organizadas pelo letramento garante, de um lado, a participação eficaz dos sujeitos que dominam a escrita, e, por outro, marginaliza aqueles que não têm acesso a esse conhecimento. Neste último caso, portanto, estão os analfabetos.

A consideração de um sentido extenso para o letramento, fazendo-o equivar à alfabetização, segundo Tfouni, traz para o debate a questão da “grande divisa”, tese segundo a qual haveria características marcadas para as modalidades orais e as modalidades escritas de comunicação. (Tfouni, 1995).

Teríamos, no primeiro caso, “(...) o que corresponde à modalidade oral: contextualização, informalidade, casualidade, envolvimento interpessoal e um tipo de raciocínio “emocional” e ambíguo; no segundo, teríamos perda do contexto imediato, estilo formal, evitação ou inexistência de envolvimento interpessoal, além de um tipo de raciocínio abstrato, descontextualizado e lógico. Quanto à coesão textual, esta seria atingida, no discurso oral, por meio de recursos paralingüísticos, tais como: tom de voz, velocidade da fala, gestos e expressão facial, e, no discurso escrito, por meio de lexicalizações, tais como: uso de conjunções, frases explicativas, construções complexas”, conforme explica Tfouni. (op. cit.).

A teoria da *grande divisa* tem sido criticada por vários autores. Dentre eles, Tfouni (1995) destaca os seguintes: Street (1989), Tannen (1987), Myoshi (1988) e Langer (1987).

Aos argumentos apresentados por esses autores, somam-se as contribuições significativas de Tfouni (op. cit.).

A autora propõe o conceito de *autoria*, relacionando ao de “continuum”, que comentamos atrás. Segundo ela, “(...) a opção pela adoção do princípio da autoria como critério de análise deve-se ao fato de que o mesmo é apontado como sendo característico da organização do texto escrito”. (1995: 49).

Entretanto, a autora comprova que existem características lingüístico-discursivas que são apontadas como exclusivas da escrita, e que, no entanto, estão presentes no discurso oral dos analfabetos.

A nosso ver, o enfoque da autora sobre a teoria da grande divisa e, particularmente, sua proposta teórica que versa sobre a interpenetração dos dois discursos (oral e escrito) contribui significativamente para que possamos rever dois pontos importantes que têm a ver com a questão do apagamento da oralidade em detrimento da escrita em sala de aula. Mais adiante, essa questão será retomada e, devido à importância que tem para esse estudo, será discutida com mais vagar, juntamente com as entrevistas que realizamos com as professoras sobre a questão do letramento.

Por enquanto, dirigiremos nossa atenção para o caminho que percorremos, ao longo do processo de constituição de nosso “corpus”.

CAPÍTULO V

TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

Apresentados nos capítulos anteriores os referenciais teóricos que norteiam esta pesquisa, objetivamos, neste capítulo, descrever o caminho palmilhado no processo de estabelecimento de nosso *corpus*.

Iniciemos, então, nossa trajetória metodológica salientando que os objetivos deste estudo, já elencados na introdução deste trabalho, constituíram-se nos pontos norteadores para a realização de uma pesquisa de campo, ocorrida no primeiro semestre de 1997 (precisamente nos meses de março, abril, maio e junho), entre professores de segunda série do ensino fundamental, de quinze escolas municipais de Ribeirão Preto. Através dessa pesquisa buscávamos verificar quais livros didáticos de português foram mais adotados pelos professores do município, no período de 1992 a 1996.

Antes de comentarmos sobre a população pesquisada, consideramos importante salientar que, na época em que realizamos nossa pesquisa, a rede municipal de ensino de Ribeirão Preto contava com vinte unidades de ensino, incluindo: treze E.M.P.G. (escolas municipais de primeiro grau), duas E.M.P.S.G. (escolas municipais de primeiro e segundo graus), três C.E.M.E.I.(s) (centros municipais de educação integral), um CAIC (centro de atendimento integral à criança) e um C.E.E. (centro de educação especial).

O motivo pelo qual escolhemos as quinze escolas abaixo relacionadas tem a ver com o fato de que, em todas elas, os professores que ministravam as aulas para a segunda série do ensino fundamental adotavam livros didáticos de português, em sua prática pedagógica cotidiana. Os livros adotados pelos professores eram indicados aos alunos, que os

adquiriam por conta própria, através de doação da A.P.M. (associação de pais e mestres) e, em alguns casos, porque os diretores e membros da equipe técnico-administrativa se encarregavam de solicitá-los às editoras, às quais estavam vinculados. Vejamos, então, quais foram as escolas que visitamos: 1) E.M.P.G. Prof. Anísio Teixeira; 2) E.M.P.G. Prof. Nelson Machado; 3) E.M.P.G. Profa. Neuza Michelutti Marzola; 4) E.M.P.G. Prof. José Rodini Luís; 5) E.M.P.G. Vereador José Delibo; 6) E.M.P.G. Prof. Honorato De Lucca; 7) E.M.P.S.G. Dom Luiz do Amaral Mousinho; 8) E.M.P.S.G. Alfeu Luiz Gasparini; 9) E.M.P.G. Sebastião Aguiar Azevedo; 10) CEMEI I – Dr. João Gilberto Sampaio; 11) CEMEI II – Eduardo Romualdo de Souza; 12) CEMEI – IV – Virgílio Salata; 13) CAIC – Antônio Palocci; 14) – E.M.P.G. Profa. Maria Ignêz Lopes Rossi; 15) E.M.P.G. Profa. Eponina de Britto Rossetto. *

Outro ponto importante a ser destacado refere-se à localização geográfica dessas escolas: sete delas estão localizadas em bairros periféricos, cujos moradores pertencem à classe baixa, a saber: E.M.P.G. Prof. Nelson Machado (bairro Maria Casagrande Lopes); E.M.P.G. Prof. Honorato De Lucca (bairro Jardim Salgado Filho I); E.M.P.G. Sebastião Aguiar Azevedo (bairro Jardim Presidente Dutra); CEMEI Dr. João Gilberto Sampaio (bairro Tanquinho); E.M.P.G. José Rodini Luís (bairro Jardim Zara); E.M.P.G. Profa. Eponina de Britto Rossetto (bairro Recreio Internacional); E.M.P.G. Profa. Maria Ignêz Lopes Rossi (bairro Manoel Penna). As outras oito escolas localizam-se em bairros centrais e seus moradores pertencem à classe média: E.M.P.G. Prof. Anísio Teixeira (Jardim Iguatemi); E.M.P.G. Vereador José Delibo (Jardim Castelo Branco

* Vale frisar que as siglas E.M.P.G., E.M.P.S.G., CEMEI e CAIC referem-se respectivamente às seguintes nomenclaturas: escola municipal de primeiro grau, escola municipal de primeiro e segundo graus, centro municipal de educação integral e centro de atendimento integral à criança.

Novo); E.M.P.G. Neusa Michelutti Marzola (Vila Virgínia); E.M.P.S.G. Dom Luiz do Amaral Mousinho (bairro Campos Elísios); E.M.P.S.G. Alfeu Luiz Gasparini (bairro Ipiranga); CEMEI I Eduardo Romualdo de Souza (bairro Vila Virgínia); CEMEI IV Virgílio Salata (bairro Ipiranga); CAIC – Antônio Palocci (bairro Jd. José Sampaio)

Abordamos o aspecto referente à localização geográfica porque um de nossos objetivos era verificar se as representações que os professores tinham a respeito dessas escolas, situadas em pontos opostos, e, portanto, com realidades sociais, históricas e ideológicas diferentes, influenciavam e determinavam a prática pedagógica cotidiana do professor de segunda série, em seu trabalho com o ensino de leitura.

Outro ponto importante a ser destacado tem a ver com o mês em que iniciamos nossas idas às escolas municipais: março de 1997. Optamos por essa data, porque nessa época do ano letivo, na rede municipal de ensino, já ocorreram as remoções e os remanejamentos dos professores. Dessa forma, os professores entrevistados foram os mesmos que permaneceram com os alunos, desde quando as aulas lhes foram atribuídas (mês de fevereiro de 1997) até o final do ano letivo de 1997 (segunda quinzena de dezembro).

A população pesquisada abrangeu quarenta professores municipais efetivos “*PI*”, isto é, admitidos em regime de concurso público de provas e títulos, no ano de 1989, que ministravam aulas para a 2^a série do ensino fundamental.

O fato de os professores serem concursados significa que eles têm um lugar fixo de trabalho, sua “escola-sede”, e isso é um aspecto relevante para nosso estudo, pois esses professores participaram dos processos de escolha dos livros didáticos de português, adotaram determinados livros e indicaram-nos aos alunos, ao longo dos anos que delimitamos para verificar quais livros didáticos foram mais adotados, ou seja, no período que teve

início em março de 1992 e estendeu-se até o final do ano de 1996.

É fundamental colocar que o total de quarenta professores que fizeram parte da população pesquisada correspondeu, na época, a doze por cento dos professores municipais “*PI*” admitidos ou não através de concurso público. Consideramos suficiente esse número de professores para realizarmos nossas entrevistas.

Por fim, entendemos ser importante colocar que essa população é composta por professores que ministram aulas para a segunda série do ensino fundamental.

No que concerne aos instrumentos utilizados para a coleta de dados, temos a entrevista, a gravação em áudio e o diário de anotações diárias.

Tendo em vista nosso objetivo, ou seja, analisar as propostas de leitura apresentadas nos livros didáticos de português, elaboramos um roteiro composto por doze questões, redigidas de forma clara e objetiva. (Anexo I).

É importante assinalar que, antes de iniciarmos a aplicação das entrevistas, no mês de março de 1997, estivemos nas quinze escolas municipais, onde elas seriam realizadas, a fim de conversarmos com os professores para verificarmos quais seriam suas disponibilidades de dias e horários para realizarmos nossos encontros, que tinham por objetivo coletar dados referentes à adoção de livros didáticos de português.

Respeitamos e submetemo-nos aos dias e horários escolhidos pelos quarenta professores.

Estabelecemos um cronograma de visitação às escolas municipais, levando em consideração os horários disponíveis dos professores, bem como a localização geográfica dessas unidades escolares.

Feito isso, iniciamos a aplicação das entrevistas. Trinta e duas delas ocorreram em períodos opostos aos quais o professor ministrava aula. Outras seis entrevistas efetivaram-se durante o próprio período em que o

professor ministrava aula, porém, em horários em que os alunos estavam nas aulas de educação física ou recreação. Por fim, duas entrevistas foram concretizadas em horários destinados aos “encontros pedagógicos”, os chamados TR, na rede municipal de ensino, trabalho remunerado, a que têm direito todos os professores.

Destacamos, ainda, que os quarenta professores foram entrevistados separadamente, em locais das escolas onde praticamente não havia a presença de outras pessoas. Dessa forma, pudemos registrar por escrito, pausada e literalmente, as respostas que nos foram dadas pelos professores às perguntas que propusemos em nosso questionário. As anotações correspondentes às respostas dos entrevistados foram feitas nos materiais impressos destinados a esse fim, ou seja, papel sulfite, onde constavam as perguntas que compuseram o questionário.

O tempo de duração das entrevistas foi previamente estabelecido e combinado com os professores. Calculamos que o período de tempo correspondente a quarenta e cinco minutos seria suficiente, como de fato foi, para a realização de trinta e quatro entrevistas. Em relação às outras seis entrevistas, houve variação do tempo que havíamos estabelecido. Atribuímos essa variabilidade aos seguintes fatos: 1º) – algumas professoras (três, precisamente), além de responderem às perguntas que lhes foram feitas verbalmente, narraram e descreveram (sem que lhes fosse pedido) episódios vivenciados ao longo de suas carreiras. Esses episódios envolviam tanto a temática do livro didático, propriamente dito, quanto situações de ensino-aprendizagem, de maneira geral. Ouvimos atentamente os depoimentos dessas três professoras. Tais depoimentos foram, posteriormente, registrados tanto nas folhas impressas destinadas à coleta das respostas quanto em nosso diário de observação.

Outro motivo que, a nosso ver, provocou a variabilidade de tempo das entrevistas diz respeito à pergunta número onze: “*Você complementa as*

lições dos livros didáticos de português com outros recursos?” Essa pergunta suscitou três longos depoimentos que tinham a ver com as respectivas práticas pedagógicas cotidianas dos professores entrevistados. Ouvimos os relatos e as descrições desses professores e procedemos da mesma forma que havíamos feito anteriormente, ou seja, anotamos tanto nas folhas impressas com as perguntas quanto em nosso diário de observação.

Mais adiante, isto é, no próximo capítulo, retomaremos essas questões, a fim de discuti-las e comentá-las.

Por enquanto, gostaríamos de salientar que concluímos a aplicação das entrevistas no prazo que havíamos determinado, ou seja, primeira quinzena do mês de julho de 1997.

Os cuidados que tivemos em relação aos procedimentos de coleta de dados (estabelecimento de horários de acordo com a disponibilidade dos professores entrevistados, elaboração prévia do roteiro de questões, o zelo em relação ao local onde se deram as entrevistas) contribuíram para que essa etapa fosse realizada de forma satisfatória.

ESTABELECIMENTO DO CORPUS

Concluída a primeira etapa da pesquisa, isto é, a que corresponde à coleta de dados, concentramo-nos, posteriormente, nas questões que dizem respeito à constituição e delimitação do “*corpus*”.

A seleção do material (livros didáticos de português e os seus respectivos manuais de orientação ao professor) foi feita a partir das respostas fornecidas pelos professores à pergunta número quatro, que constou no questionário usado para a realização das entrevistas, a saber: “*Qual(is) livro(s) didático(s) de português você adotou, no período de 1992 a 1996?*”

Houve grande variedade de livros didáticos adotados, mas escolhemos os três livros didáticos de português que ocuparam os três primeiros lugares, em ordem de preferência dos professores entrevistados. A liderança (primeiro lugar) coube ao livro *Trevo – Português*, de Maria Eugênia e Luiz Cavalcante, publicado pela editora Scipione; em seguida (segundo lugar) *Marcha Criança – Português*, de Maria Teresa Marisco et alii, publicado pela editora Scipione; e, em terceiro lugar, *Caderno de Ortografia*, de Luciana Passos e Maria Luiza Rezende, publicado pela editora Scipione.

Feito esse levantamento, detivemo-nos no estabelecimento de nosso “corpus”, propriamente dito. Ressaltemos que, de acordo com a perspectiva discursiva, só podemos falar em “corpus” a partir de um “recorte” de dados determinado pelas condições de produção, levando-se em conta os objetivos e princípios teóricos que, orientando toda a análise, possibilitarão uma leitura não subjetiva dos dados.

Lembremos que, segundo Orlandi, “(...) o recorte é uma unidade discursiva: fragmento correlacionado de linguagem e de situação”. (1987: 139).

Considerando, então, nosso objetivo principal, ou seja, mostrar que as propostas de leitura, tais como são elaboradas e apresentadas nos livros didáticos de português, induzem o educando a extrair um único sentido do texto, realizamos, a partir do amplo *espaço discursivo* (Maingueneau, 1984) constituído por esse material lingüístico–pedagógico, livros didáticos de português e respectivos manuais, os seguintes recortes:

- 1) Em relação aos livros didáticos de português, destinados à segunda série do ensino fundamental: o texto que inicia o capítulo ou unidade de leitura, atividades de compreensão e/ou interpretação textual, estudo do vocabulário e exercícios de linguagem oral e linguagem escrita.

Consideramos interessante observar que as proposições para as atividades de leitura, estudo do vocabulário e atividades de linguagem oral e escrita repetem-se, ao longo dos capítulos que compõem os livros didáticos. Apenas os textos são distintos. Por exemplo, no livro didático de português *Marcha Criança*, temos “*Entendendo e usando as palavras*”, proposta que aparece em todas as unidades de leitura. Outro exemplo seria “*Você leu ... você participa*”.

No livro didático *Trevo*, o primeiro mais adotado, temos, por exemplo, a atividade de leitura denominada *Criação* presente em todos os capítulos que o compõem.

Levando em conta o que acima expusemos, bem como a noção de recorte, tal como é proposta pela A.D., entendemos que não se faz necessário que analisemos todos os capítulos ou unidades de leitura, que integram os três livros didáticos de português selecionados.

Consideramos, assim, que a análise de alguns (três) capítulos de cada um dos três livros didáticos de português é suficiente para atingirmos nossos objetivos.

Gostaríamos de lembrar que os livros didáticos de português dividem-se, geralmente, em unidades com a seguinte subdivisão: leitura, gramática e redação. Em nosso caso, enfocamos, especificamente, a primeira subdivisão, a que corresponde à *leitura*.

2) Em relação aos manuais didáticos, que acompanham esses três livros didáticos, os recortes estabelecidos foram: *conceitos de linguagem, leitura e letramento*.

O motivo pelo qual esses conceitos foram selecionados se deve ao fato de termos verificado, através das pesquisas realizadas, de nossas próprias observações, bem como através do levantamento bibliográfico, o quão importantes são as orientações teórico-didáticas apresentadas e sugeridas nesses manuais, visto que são justamente os pressupostos

teóricos apresentados nesses manuais que definem e estabelecem parâmetros para as atividades propostas nos livros didáticos.

Constituem, portanto, nosso “corpus”, os nove capítulos de leitura mais os conceitos de *linguagem, leitura e letramento*, que foram recortados dos manuais didáticos que acompanham os livros didáticos.

A esse *corpus* fundamental, básico, acrescentamos um *corpus* complementar. Constituímos esse *corpus* a partir de um recorte nos dados que coletamos através de gravações em áudio, durante nossa permanência em cinco diferentes salas de aula de segunda série do ensino fundamental, no mês de agosto de 1997.

O objetivo de nossa permanência nessas classes era o de observar e registrar as exposições e explicações orais desses cinco professores, durante as aulas de ensino de leitura, a fim de que pudéssemos verificar se havia (ou não) em seus discursos marcas lingüísticas que os remetessem ao tipo autoritário.

Foram gravadas também as interações entre professores e seus alunos em sala de aula, que se relacionavam às atividades de leitura, compreensão e interpretação de texto, bem como às discussões a respeito de lições e exercícios de linguagem.

Por fim, a outra forma de registro de que nos valemos para coletar nossos dados foi o diário de anotações, que nos possibilitou documentar as informações obtidas a partir de conversas informais, contatos e impressões pessoais.

As cinco escolas que escolhemos para a constituição desse corpus e realizarmos as gravações foram as seguintes: 1^a) E.M.P.G. *Prof. Anísio Teixeira*; 2^a) E.M.P.G. *Vereador José Delibo*; 3^a) E.M.P.G. *Sebastião de Aguiar Azevedo*; 4^a) E.M.P.G. *José Rondini Luiz*; 5^a) E.M.P.S.G. *Alfeu Luiz Gasparini*. Os critérios que nortearam a escolha dessas unidades de ensino foram os seguintes: 1^o) horário de funcionamento das classes de segunda

série: tínhamos, na época, preferência pelo horário matutino, uma vez que não dispúnhamos de tempo livre no período da tarde; 2º) disponibilidade por parte dos professores, no sentido de receber-nos, permitir que permanecêssemos em suas classes e gravássemos suas aulas, suas explicações, bem como as conversas realizadas com as crianças.

Vale apontar que essas escolas municipais estão incluídas entre as quinze que visitamos para a realização de nossas entrevistas, assim como os cinco professores que nos receberam em suas salas de aula estão entre os quarenta (professores) que nos concederam as entrevistas no primeiro semestre de 1997, conforme já dissemos anteriormente.

De maneira geral, contamos, durante a nossa estada nessas escolas, com apoio dos diretores das escolas e dos professores, que já nos conheciam. Entretanto, uma das professoras, que nos recebera em sua sala de aula, solicitou mais de uma vez que apagássemos algumas fitas que haviam sido gravadas, dentre elas uma discussão que havia ocorrido entre ela e uma criança, sobre a palavra “mexeriqueira”. Se, por um lado, a professora insistia em dizer que essa palavra era sinônimo de “fofoqueira”, por outro, a criança considerava-a como “árvore que dá mexerica”. A professora explicou o outro sentido da palavra para a criança, mas, para o exercício proposto, só caberia a palavra “mexeriqueira” como sinônimo de “fofoqueira”, o que pareceu pouco convincente para a criança uma vez que ela não sabia o que significava a palavra “fofoqueira”, conforme pudemos constatar, através de uma conversa informal (com a criança).

Retomando, então, os aspectos que dizem respeito à nossa coleta de dados, salientemos que, ao final desse mesmo mês (agosto/97), obtivemos quatro fitas cassete gravadas, que perfizeram um total de duzentos e quarenta minutos.

Durante os meses de setembro e outubro de 1997, dedicamo-nos à transcrição literal dessas quatro fitas-cassete.

Considerando a noção de *espaço discursivo* proposta por Maingueneau (op. cit.), selecionamos algumas seqüências discursivas que funcionarão como *seqüências discursivas de referência* (S.R.D.) (Courtine, 1981: 53-54), que constituirão o *recorte discursivo*, que será analisado na redação final deste trabalho.

Nossos “corpora” compreendem, portanto, dois tipos de dados: 1º) os que constituímos a partir dos recortes que realizamos nos dados correspondentes aos três livros didáticos de português e nos respectivos manuais de orientação ao mestre; 2º) os que estabelecemos a partir das seleções de algumas seqüências discursivas gravadas e transcritas literalmente pela própria pesquisadora.

Para concluir esta seção, que se propôs a mostrar o processo de estabelecimento de nosso corpus, gostaríamos de retomar a questão das marcas lingüísticas.

Consideramos importante fazê-lo porque, a partir do próximo capítulo, dedicar-nos-emos a refletir sobre as marcas lingüísticas que se sobressaem nos recortes apresentados.

Segundo Ginsburg (1980), as marcas são *pistas*, que, se por um lado, atestam a relação entre o sujeito e a linguagem, no texto, por outro lado, não são detectáveis e apreendidas mecânica e empiricamente. Afinal, os mecanismos enunciativos, conforme diz Orlandi (1988), não são unívocos nem auto-evidentes, são construções discursivas com seus efeitos de caráter metodológico. Para atingi-las é preciso teorizar.

Enfatizamos que essas marcas nos levarão ao processo discursivo, possibilitando-nos explicar o funcionamento do discurso e a relação entre esse funcionamento e formações discursivas que, por sua vez, remetam a uma certa formação ideológica.

Destacamos, ainda, que as mais variadas espécies de material lingüístico concorrem para a criação dos efeitos de sentido. Dessa forma, as

marcas podem se constituir por construções sintáticas, elementos lexicais, morfológicos, fonológicos e não se restringem, portanto, a uma única espécie de material, conforme Lagazzi (1988).

Salientamos, por fim, que Orlandi (1986) nos mostra que a A.D. não visa à exaustividade “horizontal”, em extensão, mas sim a uma exaustividade “vertical”, em profundidade, considerada em relação aos objetivos do analista. De maneira oposta às outras áreas de pesquisa, que têm a extensão dos dados como fator constitutivo de seus objetivos, para a A.D., mostra a autora, a exaustividade extensional torna-se 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”. (p. 23).

Partamos, então, para as análises dos dados tendo em vista as fundamentações teóricas e metodológicas que apresentamos até o presente momento.

CAPÍTULO VI

AS ANÁLISES

1. Manuais Didáticos

Antes de darmos início às análises dos manuais didáticos propriamente ditos, gostaríamos de ressaltar que, localizando-se no paradigma de ciência não positivista, a A.D. não se constitui em uma hermenêutica na relação com o texto, “(...) procurando apenas explicar os processos de significação que nele estão configurados, os mecanismos de produção de sentidos que estão funcionando. Compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação (...)”. (Orlandi, 1988: 117).

Assim, ressalvemos que, frente a essas questões de significação, a A.D. não pretende (e nem poderia) instituir-se em “especialista de interpretação”, controlando os sentidos dos textos. Ela quer, como diz Pêcheux (1996), construir procedimentos que exponham o olhar do leitor à opacidade do texto e à ação estratégica de um sujeito.

Importa destacar também que, segundo Brandão, “(...) cabe à Análise do Discurso trabalhar seu objeto (o discurso) inscrevendo-o na relação da língua com a história, buscando na materialidade lingüística as marcas das contradições ideológicas”. (1993:40).

Fundamentando-nos em Foucault (1986: 187) apud Brandão (1993: 40), podemos considerar que “(...) analisar o discurso é fazer desaparecer as contradições; é mostrar o jogo que jogam entre si; é manifestar como pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhe uma fugidia aparência”.

Feitos esses esclarecimentos, podemos então iniciar a análise dos três manuais de orientação ao professor, que acompanham os três livros didáticos de português mais adotados pelos professores entrevistados.

É importante salientar que começamos a análise de nossos dados a partir desses manuais justamente porque verificamos, através das pesquisas realizadas, que noventa e quatro por cento dos sujeitos entrevistados valem-se, em sua prática pedagógica cotidiana, das fundamentações teóricas sobre linguagem, leitura e letramento, bem como das sugestões didáticas e metodológicas para o ensino de leitura, apresentadas pelos autores dos livros didáticos.

Outro motivo pelo qual iniciamos nossa análise a partir desses manuais tem a ver com o fato de que vinte e dois por cento dos entrevistados declararam que o *manual de orientação* ou *livro do professor* constitui o principal referencial teórico e prático para o trabalho em sala de aula.

Cumpramos ressaltar que as concepções de *linguagem*, *leitura* e *letramento*, adotados pelos autores desses manuais, definem e estabelecem parâmetros para as atividades de compreensão e interpretação de texto, estudo do vocabulário, língua oral e língua escrita, que constam nos três livros didáticos de português selecionados.

Sendo assim, apresentamos, a seguir, as três definições de linguagem, coletadas dos respectivos manuais que acompanham esses livros didáticos de português.

I – Concepções de Linguagem

1.1 – “*A linguagem é um veículo de expressão de idéias e sentimentos. Todos os códigos usados com essa finalidade e que propiciam a comunicação são chamados de linguagem*”. (Manual didático A – que acompanha o livro didático *Trevo*, que ocupou o primeiro lugar, em ordem de preferência dos professores).

1.2 – “*A linguagem é um conjunto, o veículo através do qual espelhamos nossas idéias e pensamentos*”. (Manual didático B – que

acompanha o livro didático de português *Marcha Criança*, que ocupou o segundo lugar, em ordem de preferência dos professores).

1.3 – “*Linguagem é instrumento de comunicação entre os homens. Serve para transmitir pensamentos, sentimentos e emoções*”. (Manual didático C – que acompanha o livro didático *Caderno de Ortografia*. Esse livro ocupou o terceiro lugar em ordem de preferência dos professores entrevistados).

Consideramos que essas três abordagens de linguagem são reducionistas e superficiais.

Entendemos, assim, que em relação à concepção número um, em que se destacam os termos *veículos, expressão, idéias, sentimentos e comunicação*, subjaz uma visão de linguagem que a toma como transparente. A transparência liga-se a uma concepção instrumental de língua: “a língua como veículo do pensamento”. A nosso ver, uma língua assim concebida não tem espessura, pois lhe falta o viés da historicidade, o que a faz estabelecer uma relação termo-a-termo entre o mundo e a linguagem, relação esta isenta de contradições.

Decorrem, daí, os exercícios e atividades de leitura, descontextualizados, que, conforme mostraremos mais adiante, pressupõem que os sentidos estejam desde sempre colados às palavras.

No que diz respeito à abordagem número dois, verificamos que a linguagem é concebida como “espelho” do mundo e do pensamento, sendo capaz de refletir e retratar nítida e fielmente as idéias e pensamentos dos homens.

A nosso ver, também dessa concepção de linguagem aparta-se o seu aspecto político constitutivo, ou seja, coloca-se à margem, a história e a ideologia. Como se pudéssemos ser sujeitos de linguagem homogêneos, lineares! Como se não houvesse o equívoco, a ambigüidade, o duplo sentido! Como se houvesse, enfim, uma correspondência perfeita entre a

linguagem e as interpretações que ela recebe! Entretanto, conforme afirma Pêcheux, “(...) a língua é voltada para o equívoco, todo enunciado é possível de tornar-se outro, de se deslocar discursivamente de seu sentido”. (1990: 194).

A terceira concepção, “linguagem como instrumento de comunicação”, remete-nos à teoria de Jakobson (1974), que se propôs a fornecer à lingüística uma teoria científica de comunicação, estabelecida sobre o tripé emissor, receptor e código. A língua, por sua vez, é um instrumento utilizado na comunicação entre um emissor/receptor sendo seu objetivo principal “tornar” “comuns” idéias, pensamentos e conhecimentos.

Nessa direção, Jakobson (op. cit.) considera o código como “(...) o meio que traduz as relações do sujeito com sua mensagem e seu contexto. O código é uma transformação convencionada habitualmente de termo-a-termo e reversível, por meio do qual um dado se converte em outros”. (p. 16).

Criticamos essa terceira abordagem de linguagem porque ela também desconsidera que pode haver na língua distorções, mal-entendidos, ambigüidades, falhas, etc. Pressupõe-se que basta comunicar (informar) algo a alguém para que o sentido seja entendido em sua literalidade! Seqüências mal-formadas ou mal-entendidas são atribuídas a “deficiências” do indivíduo, que “não soube falar direito”, ou “não soube entender direito”.

Lembremos Pêcheux, que nos fala que entender a língua como “meio de comunicação” ou “instrumento” permite, ao mesmo tempo, a comunicação e a “não comunicação”, isto é, autoriza a divisão sob a aparência da unidade, e isto em razão de que não se trata ‘antes de tudo’ da ‘comunicação’ de um sentido”. (1990: 83). O autor chama a atenção para esta questão, afirmando que a contradição existente entre comunicação e não comunicação é um dos efeitos da luta de classe.

Em resumo, podemos afirmar que, apesar de pequenas diferenças ou de enfoques diversos, os três manuais de orientação ao professor entendem a linguagem sob a perspectiva da transparência e da literalidade.

É interessante observar que essa perspectiva (que entende a linguagem como transparente, “natural”, “inocente” e literal) é compreendida pelos professores como sendo “a melhor”, “a mais correta”, “a mais exata”.

Os recortes que realizamos a partir nas entrevistas com os professores de segunda série do ensino fundamental e que serão apresentados a seguir podem ilustrar nossas afirmações.

Vejamos, então, como são entendidas pelos professores as definições de linguagem contidas nos manuais “A”, “B” e “C”.

“Esse conceito de linguagem é interessante e verdadeiro, e é assim que eu interpreto, que a linguagem é um veículo de expressão de idéias, quer dizer a linguagem transporta nossas idéias, através de nossa fala, é um conceito bastante correto”. (Professora Z.M.C. sobre a definição apresentada no manual didático “A”).

“Esse conceito de linguagem é exato e preciso, quer dizer linguagem é um espelho, eu acho que isso mesmo, acho que é o melhor conceito dos que eu já li em manuais, pois quando falamos que a linguagem é um espelho queremos colocar que ela mostra nossas idéias e tudo aquilo que a gente acha do jeito que realmente eles são”. (Professora L.M.T. sobre a definição apresentada no manual didático “B”).

Leiamos, por fim, o recorte que traz o depoimento da professora T. M. P. V., sobre a definição contida no manual didático “C”.

“É isso aí que eu penso, quer dizer a linguagem serve para transmitir alguma coisa, no caso, para transmitir tudo aquilo que pensamos e sentimos. É por isso mesmo que eu acho que eu dou muita atenção à área de Português, porque a criança tem que dominar esse

instrumento que é a linguagem. No mundo de hoje, que não sabe ler e escrever está perdido. É preciso saber falar e comunicar tudo o que pensamos. Então eu acho que as autoras do manual estão absolutamente certas no que falam sobre a linguagem”.

Como podemos perceber, os professores acatam resignadamente as definições contidas nos manuais, sendo que esses manuais são seguidos passo a passo e tomadas, portanto, como verdadeiras.

Contra-pondo-se, então, a essas definições, a A.D. assume a linguagem como ação, como trabalho simbólico (Orlandi, 1988), como, aliás, já tivemos oportunidade de dizer.

Dentro disso, a A.D. concebe a linguagem como mediação sógnica. Vejamos: “(...) sistema de significação da realidade, a linguagem é o distanciamento entre a coisa representada e o signo que a representa. E é nessa distância, no interstício entre a coisa e sua representação sógnica, que reside o ideológico”. (Brandão, 1993: 10).

Lembremos que, para Pêcheux (1997), a linguagem é *estrutura* e *acontecimento*, tendo, assim, de existir na relação necessária com a história e com a ideologia.

É importante explicitar que é justamente à noção de linguagem, tal qual é proposta pela A.D., que nos filiamos, pois, acreditamos que, enquanto educadores, o que nos cabe é trabalhar com a consciência de que a linguagem é sócio-histórico-ideológica, de que os alunos, assim como os professores, estão desde sempre inseridos nela e “sofrendo” os efeitos dos sentidos nela produzidos.

Nessa perspectiva, vale salientar que o real da língua é sujeito à fala e o real da história é passível de ruptura. Não fosse assim, não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeito ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, com base na

A.D., podemos afirmar que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sentidos, nem o discurso, já estão prontos e acabados. Eles estão sempre se fazendo, havendo um trabalho contínuo, um movimento constante do simbólico e da história. É condição de existência dos sujeitos e dos sentidos, segundo Orlandi (1987), constituírem-se na relação tensa entre paráfrase e polissemia. Daí dizermos que os sentidos e os sujeitos sempre podem ser outros. Todavia nem sempre o são. Depende de como são afetados pela língua, de como se inscrevem na história. Depende de como trabalham e são trabalhados pelo jogo entre paráfrase e polissemia.

Conforme vimos tentando mostrar, ao longo de nossa exposição, a escola busca sempre a homogeneização, esquecendo-se de que os sentidos estão inscritos em formações discursivas. A escola não admite uma diversidade de sujeito-leitor proveniente de formações discursivas diferentes.

Por esse motivo, acreditamos que uma prática pedagógica fundamentada na perspectiva de linguagem da A.D. poderia contribuir com os educadores e com os educandos, no sentido de levá-los a saírem das posições que os mantêm amarrados a formações discursivas (impostas pela instituição escolar) que entendem a linguagem como literal, com os sentidos colados às palavras e como veículo transmissor de verdades únicas e unívocas. Essas formações discursivas remetem às formações ideológicas (nesse estudo, às que se referem à instituição escolar) que estão à mercê de uma classe social dominante.

Apresentadas essas definições de linguagem e realizadas nossas reflexões referentes sobre esse assunto, dedicar-nos-emos, agora, a analisar as definições de leitura, apresentadas nesses mesmos manuais.

Leiamos, então, os trechos que se seguem:

1) – *“A leitura depende da identificação mecânica do código e a interpretação da mensagem está condicionada à vivência anterior, ao*

fornecimento de informações e à capacidade de decodificação”. (Manual didático A).

2) – *“Através do treino constante, chega-se à mecanização. É importante, porém, salientar que o treino torna-se uma atividade monótona, se não for devidamente estimulado através de exercícios variados*”. (Manual didático B).

3) – *“A experiência tem demonstrado que a melhor forma de iniciar o estudo de um texto é criar, no aluno, a vontade e a necessidade de leitura. Para isso, o estímulo inicial é importante, o que poderá ser feito de diferentes maneiras, prevalecendo sempre a intenção de despertar-lhe o interesse e o gosto pelo que irá realizar*”. (Manual didático C).

As palavras “*mecânica*”, “*treino*” e “*estímulo*”, contidas nas afirmações acima, indicam uma concepção mecanicista de leitura. Esta é entendida como um esquema de comportamento adquirido que, pelo treino e pela repetição, torna-se involuntário ou automático, conforme diz Theodoro da Silva (1986). Não estranhemos, portanto, que essas abordagens concebam a leitura como sinônimo de decodificação.

Nesse sentido, Kleiman (1989) comenta: “(...) o papel do professor se reduz, muitas vezes, ao de fornecedor de estímulos para eliciação de automatismos, dentro das mais pobres das concepções behavioristas”. (p. 8).

Vale ressaltar que concordamos com a visão crítica da autora, sobretudo no que diz respeito ao papel do professor: “*o de fornecedor de estímulos*”.

Nos recortes que se seguem apresentamos as considerações de quatro professores a respeito dessa concepção mecanicista de leitura, bem como sobre o papel assumido pelo professor, dentro desse enfoque: aquele que fornece estímulos.

“Acredito piamente que a criança aprende a ler a partir de muito treino. Leitura é assim, tem que treinar, treinar e treinar, todos os dias, com todos os alunos. Eu vejo quando chega o final de semana; as crianças não lêem nada, aí na segunda-feira elas estão meio que perdidas. Tenho que começar tudo de novo.

Acho legal que o professor ter um baú, um arsenal de estratégias para dar estímulos para os alunos. Com algumas crianças, além de estimular tem que empurrar. Então é importante a professora conhecer vários jogos, brincadeiras e estratégias para chamar a atenção da molecada”. (Professora L. J. B.) (grifos meus).

“Acho que para criar na criança o hábito de leitura a professora tem que ser inteligente e sensível para saber estimular. Se a professora não “chacoalhar” a molecada no sentido de que eles, os meninos parem, olhem e escutem e leiam repetidas vezes o texto, treinem pra caramba dificilmente eles vão ter hábito de leitura”. (Professora M. A. S.) (grifos meus).

“O que eu vejo que é importante em relação à leitura é o treino. Desde as vogais, depois as consoantes, depois as frases, depois o texto inteiro. É principalmente através da decodificação que as crianças aprendem a ler. Depois que elas aprenderam a decodificar fica mais fácil levá-las a treinar, todos os dias. Eu sei de crianças com dificuldades de aprendizagem que de tanto treinarem acabaram superando as dificuldades. É por esse motivo que eu entendo que o professor tem que planejar suas atividades, tem que fazer mil peripécias mesmo até conseguir fazer com que o aluno decodifique automaticamente o texto, e isto se dá quando ele já adquire a mecânica da leitura”. (Professora M. F. G. T. S.) (grifos meus).

“Algumas teorias contestam essa nossa forma de fazer o aluno aprender a ler, a partir do treino diário, ininterrupto, constante. Outra coisa que eu vejo que acontece é que o treino da leitura faz com que as

crianças fiquem mais quietas, mais comportadas, porque a bagunça e a desordem em sala de aula atrapalham a aprendizagem. Isso acontece até com as crianças mais inteligentes, bagunça e desordem não dão certo.

Faço o que posso para os alunos aprenderem: cartazes, mostro figuras, dou desenhos, pinturas. Acredito que desse jeito eu estou cumprindo o papel que me cabe de professora, que é fazer com que eles sejam bons leitores, tenham o hábito para o resto da vida. Hábito que nunca vai deixar de existir”.

Inseridos nessa formação discursiva que os faz acreditar que para aprender a ler o aluno deve, necessariamente, repetir mecanicamente o conteúdo ministrado, os professores acabam por entender que as atividades de cópia, treino e leituras autômatas propostas pelos manuais didáticos são as melhores estratégias para o ensino da leitura.

Como não poderia deixar de ser, tais procedimentos pedagógicos mantêm o aluno amarrado às posições discursivas pré-determinadas e rígidas, que lhe possibilitam movimentar-se entre outros “lugares”.

Como podemos notar, o trabalho com a leitura no ensino fundamental é norteado pela concepção behaviorista de aprendizagem. Grosso modo, podemos afirmar que, de acordo com essa abordagem, o comportamento é adquirido (e modificado) em função do resultado de experiências que contemplam o treino e a repetição, tornando-se, assim, involuntário e automático.

Nessa perspectiva, apresentamos nossa constatação: ao longo dos três manuais, as palavras “estímulo” e “estimulador” aparecem onze e nove vezes, respectivamente. Parece que se o aluno não for absolutamente “estimulado” ele não conseguirá “(...) habituar-se à leitura diária” (manual didático A), bem como “(...) realizar as propostas de atividades apresentadas” (idem) nos livros didáticos de português. Decorrem daí, a nosso ver, orientações e sugestões didáticas para o professor no sentido de

que ele se valha, em sala de aula, de inúmeros recursos pedagógicos (cartazes, desenhos, jogos, fantoches, etc.), para chamar a atenção da criança para o texto em si.

Obviamente, não temos nada contra esses recursos didáticos. Pelo contrário, consideramos que o seu uso em sala de aula é válido, interessante, e pode realmente chamar a atenção do educando. O que estamos buscando mostrar é que os autores dos livros didáticos indicam esses recursos como se o seu uso fosse resolver todos os problemas que se relacionam à leitura.

O que defendemos, em verdade, é que o trabalho com a leitura e, portanto, com o(s) sentido(s) não pode e não deve restringir e subordinar-se a recursos pedagógicos, pois as questões que envolvem a leitura de forma ampla e a leitura parafrástica de forma particular não são apenas metodológicas. Elas vão além! Ou seja, compreendem a história, a ideologia e o sujeito, enfim.

Lembremos que, de acordo com a A.D., leitura deve ser considerada no seu aspecto mais conseqüente, que não é o de mera decodificação, mas de *atribuição de sentidos*. Sim, pois “(...) quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo, estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar social e com uma direção histórica determinada”. (Orlandi, 1988: 101-102).

Nessa perspectiva, ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz; ler é questionar o sentido petrificado; ler é produzir o novo, o diferente, o múltiplo, o inusitado, o inesperado. Vale dizer que não estamos defendendo que o sentido possa ser qualquer um, pois a A.D. leva em consideração a determinação histórica.

O que estamos propondo é que no mínimo a escola e o professor considerem a história de leitura de cada leitor, sua criatividade e os

aspectos relacionados à intertextualidade.

Cumpramos lembrar aqui que, na perspectiva discursiva, distinguimos o que é criatividade do que é produtividade. A “criação” em sua dimensão técnica é produtividade, reiteração de processos já cristalizados. Regida pelo processo parafrástico, a produtividade mantém o homem num retorno constante ao mesmo espaço dizível: produz a variedade do mesmo. Por exemplo, produzimos frases da nossa língua, mesmo as que não conhecemos, as que não havíamos ouvido antes, a partir de um conjunto de regras de um número determinado. Já a criatividade implica na ruptura do processo de produção da linguagem, pelo deslocamento das regras, fazendo intervir o diferente, produzindo movimentos que afetam os sujeitos e os sentidos na sua relação com a história e com a língua. “Irrompem assim sentidos diferentes”, segundo Orlandi (1988:116).

Para haver criatividade, portanto, é preciso um trabalho que ponha em conflito o já produzido e o que se vai instituir. “Passagem do irrealizado ao possível, do não sentido ao sentido”. (Orlandi, op. cit)

Cumpramos destacar aqui a distinção entre interdiscurso e intertextualidade. Conforme já dissemos, no capítulo I, o interdiscurso é todo conjunto de formulações feitas e já esquecidas que determinam o que dizemos. Para que nossas palavras tenham sentido, é preciso que elas já façam sentido. Segundo Courtine (1984), no interdiscurso “(...) fala uma voz sem nome”. O intertexto, por sua vez, restringe-se à relação de um texto com outros textos.

De acordo com Maingueneau (1989), a intertextualidade abrange os tipos de relações que uma formação discursiva mantém com outras formações discursivas. Pode ser interna, quando um discurso se define por sua relação com discurso(s) do mesmo campo (por exemplo, os diferentes discursos de campo religioso), ou externa, quando um discurso se define por sua relação com discurso(s) de campos diferentes (por exemplo, um

discurso propagandístico citando elementos do discurso religioso).

Ao longo de nossas investigações, constatamos que, embora os autores dos livros didáticos afirmem nos manuais de orientação ao professor que determinados exercícios são concebidos com o objetivo de “(...) levar o educando a desenvolver e exercitar sua criatividade (...) (manual didático “C”, que acompanha o livro didático que ocupou o terceiro lugar em ordem de preferência dos professores entrevistados), esses exercícios e atividades de leitura de maneira geral promovem apenas a produtividade (tal qual é concebida pela A.D.), mantendo, assim, o aluno preso ao processo parafrástico de linguagem.

No momento em que nos detivermos na análise dos exercícios de leitura, apresentaremos os exemplos que irão ilustrar o que acabamos de expor.

Gostaríamos de concluir essa parte de nossa reflexão salientando que é a visão estrita e reducionista de leitura (ler é sinônimo de decodificar) que orienta as concepções teóricas da escola tradicional de maneira ampla, e os professores entrevistados de maneira particular.

A nosso ver, a principal consequência dessa abordagem de leitura, da qual se originam exercícios e atividades que induzem o educando a extrair um único sentido do texto, refere-se ao fato de que é negada ao sujeito-leitor a possibilidade de estabelecer uma relação crítica e construtiva com o texto, no sentido de questionar seus implícitos, estabelecer uma relação crítica e construtiva com o texto, desvelar o não dito, atingir seus efeitos de sentido.

Feitas essas colocações, nossas atenções, a partir de agora, estarão dirigidas para as questões metodológicas que envolvem a leitura, a interpretação e a compreensão de texto.

Da mesma forma que os conceitos e definições de linguagem e leitura, as *orientações didático-metodológicas* para o trabalho de leitura,

apresentadas pelos autores dos livros didáticos, assumem as vestes da ciência e são aceitas resignadamente por esses profissionais de ensino como dogmáticas, deterministas e fechadas. Temos, portanto, aos olhos dos professores entrevistados, uma teoria científica, que não pode e não deve ser questionada, refutada.

Muitas vezes até eles julgam necessário adaptar, modificar e transformar o que os autores sugerem; não se dispõem a fazê-lo, contudo, porque consideram os autores figuras de prestígio que merecem, portanto, confiança e respeito absolutos.

Vejam os alguns exemplos, que foram coletados das entrevistas realizadas com os professores.

1º) – *“Sigo as orientações do jeito que aparecem mesmo nos manuais, que me ajudam bastante, eu estudo eles, é o melhor material porque você pode pegar e ler até na classe, e eu acho que os autores não são gente comum, assim como disse a colega A.M., mas gente da universidade, que costuma ser muito boa”*. (professor J.C. – E.M.P.S.G. Dom Luiz do Amaral Mousinho).

2º) – *“Bom, se eles chegaram lá, é porque estudaram muito mais do que eu, e eu tenho que respeitar. Além do mais, eu não seria capaz de pensar em tudo isso”*. (professor M. – E.M.P.G. Sebastião Aguiar Azevedo).

3º) – *“Olha, outro dia fui fazer um curso, na escola E.M.P.G. Raul Machado, eu sabia tudo, tudo o que a moça disse, porque ela tirou a palestra dela do manual que eu uso, que o autor pesquisou e levou anos pra fazer. Aí vi que eu estava mesmo no caminho certo, porque seguia o manual. Bom, na verdade, eu sigo mais de um, porque aquele que eu mais gosto tem mais sugestões para o texto e o outro para a gramática”*. (professora L. C. – E.M.P.G. Anísio Teixeira).

4º) – *“As autoras são o máximo! Porque elas têm cada idéia*

bárbara! Eu não vou mudar o que elas escreveram... Quem sou eu para mudar? Tudo o que eu preciso eu acabo encontrando, aquela lição do Menino Maluquinho, eu fiz a bola, a pipa, a panela, tudo de papel pardo...” (professora M. – E.M.P.G. Raul Machado).

Tendo em vista as expressões acima grifadas, consideramos importante destacar que esses professores se colocam em “lugares” inferiores aos ocupados pelos autores dos livros didáticos, visto como “*pessoas não comuns*”, afinal, são “*gente da universidade*”, que possuem um conhecimento ao qual eles (os professores) não podem ter acesso: o que é produzido na universidade. Vale dizer que os autores dos livros didáticos que estamos analisando não são cientistas nem pesquisadores.

Nessa direção, salientamos que o fato de esses professores não se olharem como sujeitos capazes de discordar dos autores de livros didáticos contribui significativamente para que o *esquema reprodutor* (Orlandi, 1988), que caracteriza o D.P.E. permaneça inalterado, uma vez que as propostas teóricas e metodológicas apresentadas nos manuais são tomadas como modelo exclusivo, seguidas “ao pé-da-letra” e reproduzidas sem distanciamento crítico algum. Dentro disso, a expressão “tudo o que eu preciso eu acabo encontrando” (Professora M), dá-nos indícios de que a posição-professor, desconsidera os interesses do educando, além de subordinar-se às leituras institucionalizadas e “legítimas”.

Retomando a questão que diz respeito às estratégias e procedimentos de ensino e considerando o material pertinente às entrevistas acima, ressaltamos que elas (as estratégias e os procedimentos) orientam o professor para uma prática pedagógica de ensino de leitura que não dá oportunidade, nem ao educando nem ao próprio educador, de se desviarem, fugirem daquele sentido previamente estabelecido. Essas práticas privilegiam, assim, em sua essência, a repetição, a reprodução.

Apresentaremos, a seguir, alguns exemplos dessas orientações.

Temos, assim, em relação à *leitura silenciosa*, as seguintes “orientações”: “*Professor, oriente seus alunos quanto à postura correta a ser adotada em relação ao material de leitura: ler somente com o movimento dos olhos, sem mexer a cabeça; não apontar palavras durante a leitura; não apoiar a cabeça nas mãos; permanecer, atento, enfim, durante a leitura silenciosa*”. (Manual didático A).

Leiamos, agora, este fragmento que foi colhido do Manual B:

Professor, os alunos devem:

a) – *posicionar, corretamente, o corpo (cabeça, tronco e pés alinhados na carteira);*

b) – *limitar o movimento dos olhos, dos lábios, do pescoço e das mãos;*

c) – *segurar o livro cuidadosamente, a fim de não formar “orelhas”.*

Já para a chamada leitura oral, as prescrições são:

a) – *leitura em voz alta realizada individualmente;*

b) – *leitura em voz alta (em coro ou grupos de alunos: primeiro os meninos, depois as meninas);*

c) – *leitura dirigida (o professor escolhe alguns alunos para realizar a leitura);*

d) – *leitura dramatizada;*

e) – *leitura feita pelo próprio professor.* (Manual B).

As preocupações dos professores em relação à leitura silenciosa limitam-se às questões de ordem disciplinar. Do ponto de vista dos professores entrevistados, *a compreensão textual está subordinada diretamente à capacidade de os alunos manterem-se em silêncio durante a leitura.*

Os recortes que se seguem, que decorrem de transcrições realizadas a partir de gravações em áudio, durante algumas das aulas a que assistimos, ilustram bem o que acima afirmamos.

“Meninos, vocês têm que ficar quietos, quietinhos mesmo, acomodados. Senão como é que vocês irão ler e entender o texto? Calma gente, calma, comportem-se, depois a tia deixa vocês brincar lá fora”. (Professora “A”).

“Eu acho que esta bagunça está demais! P., ajeite-se, olha como você está sentado! Arrume essas pernas! É preciso ficar quieto, com a boca bem fechada para a leitura silenciosa!” (Professora “C”).

“Bom, hoje não tem parquinho, a não ser que vocês fiquem quietos de uma vez! Chega, gente! Pelo amor de Deus! Eu vou falar pela última vez: acomodem-se nas carteiras, arrumem as mochilas arrumem os livros, porque nós vamos ler e ler em silêncio, ler para entender o que está escrito”. (Professora “W”).

“Eu vou organizar todo mundo, cada um em sua carteira, cada um em seu lugar e de preferência de boca fechada, do jeito que eu colocar vocês, vocês têm que ficar”.

Além de constatarmos a preocupação dos professores com a questão do silêncio e do posicionamento corporal “correto” dos alunos, verificamos que a organização da sala de aula (alunos distribuídos em fileiras de carteiras e isolados em carteiras individuais, mesas dos professores distante das carteiras dos alunos, disposição dos armários e das lousas) facilitava a rápida localização dos alunos para os professores e ainda lhes permitia circular entre as fileiras, prática aliás bastante comum, pois, segundo o que eles próprios afirmaram, a ação de andar entre as fileiras de carteiras possibilitava-lhes a disciplina da classe.

Destaquemos que o próprio professor, conforme mostram nossas investigações, também não se dispõe a realizar esse tipo de leitura e, muitas vezes, considera-a enfadonha. Por esse motivo, inúmeras vezes, o espaço de tempo dedicado à leitura silenciosa em lugar de constituir-se como oportunidade para o aluno “saborear” o texto e seu portador (em

geral, o livro) desfrutar dos seus outros sentidos, é, em verdade, um momento em que o aluno se sente como se estivesse amarrado a uma camisa de força, não podendo se mexer, falar, movimentar-se, enfim. Para o professor, por sua vez, essa é uma oportunidade de “analisar” o comportamento e a atitude do aluno diante do texto, ou, ainda, colocar a caderneta escolar em ordem, arrumar armários e outras atividades alheias à situação pedagógica propriamente dita, conforme nossas observações.

Retomando a questão da disciplina, gostaríamos de salientar que, a nosso ver, esses mecanismos de organização e disciplinamento colaboram para com a intensificação da adversidade das condições de produção do ensino de leitura, que opõem o professor a um grupo de alunos, obrigados a estar em sala de aula desenvolvendo atividades que lhes são impostas. É também possível, porém, ao mesmo tempo, compreender essa busca de organização no interior de um quadro mais amplo, que ultrapassa os limites da escola e da sala de aula; uma vez que há uma estreita semelhança entre os processos através dos quais se busca realizar a organização do trabalho pedagógico referente às práticas da leitura silenciosa e da leitura oral e aqueles dispositivos descritos por Foucault (1996) como componentes de uma “microfísica do poder”, a qual ele designa “*disciplina*”. Segundo ele, “(...) uma microfísica é constituída por um conjunto de técnicas e procedimentos que definem “um certo modo de investimento político e detalhado no corpo” (p.128), que tem por finalidade “(...) o controle minucioso das operações do corpo, (...) a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade – utilidade (...)”. (p. 126)

Controle das operações do corpo: as técnicas de disciplina constituem uma espécie de malha que mapeia os corpos no espaço, as atividades que devem realizar e o tempo em que as realiza e, assim, os de manipulação calculada de seus elementos, de seus gestos, de seus comportamentos.

Como podemos notar, as orientações metodológicas propostas pelos autores dos livros didáticos de português e colocadas em prática pelos professores contribuem efetivamente para a “fabricação de corpos submissos e dóceis” (Foucault, 1996: 127), forçando, portanto, as crianças a fingirem que lêem e compreendem o texto.

Destaquemos, ainda, que seis professores entrevistados confessaram que não se sentem “culpados” por não realizarem eles mesmos a leitura silenciosa que é imposta ao aluno. Esses profissionais alegaram que, como o livro didático permanece o *mesmo*, ao *longo dos anos*, não se fazem necessárias novas leituras.

Em decorrência dessa posição de “dono-do-saber” e ilusória segurança, no que se refere ao conhecimento dos textos contidos nos livros didáticos, de forma específica, e do conteúdo programático a ser ministrado ao longo do ano letivo, de forma ampla, verificamos que as atitudes incoerentes desses professores, como as descritas acima, acabam por torná-los indiferentes e distantes, aos olhos dos alunos.

A prática da leitura oral, por sua vez, constitui-se em uma estratégia absolutamente mecânica, automática, instrumental, repetitiva.

Importam-se os professores com a simples emissão de voz dos alunos, que deve ser feita com pontuação, entonação e ritmo adequados.

Os objetivos únicos a serem alcançados restringem-se ao treino e ao aperfeiçoamento da dicção e da fluência verbal do aluno.

Esse tipo de atividade é marcado por freqüentes correções dos erros de acentuação, entonação e pronúncia.

Observamos inúmeros episódios em que os alunos são interrompidos pelo professor e “aconselhados” a recomeçar a leitura desde o início. Ridicularizações e ironias por parte de outras crianças (e do próprio professor) também são freqüentes nessas situações. Como conseqüência disso, acentuam-se a timidez e a resistência dos alunos, que,

obviamente, recusam-se a ler, deixando o professor irritado e nervoso.

Seguem-se a isso a leitura oral realizada pelo próprio professor, bem como propostas aos alunos de exaustivas leituras (leitura, apenas, feita pelos meninos, depois, somente, pelas meninas, leitura “mista”, em coro, jogralizada, etc.).

Para concluir essas colocações, gostaríamos de ressaltar que concordamos com Kleiman (1996) quando ela afirma que a prática da leitura oral se constitui em uma forma de avaliação. “(...) nas primeiras séries caracteriza-se essa prática por tal preocupação de aferimento da capacidade de leitura, que a aula se reduz quase que exclusivamente à leitura em voz alta. A prática é justificada porque permitiria ao professor perceber *se o aluno está entendendo ou não*”.(p. 21). Essa explicação, por parte do professor, ou seja, leitura em voz alta a fim de verificar ‘*se o aluno está entendendo ou não*’, é contestada pela autora, pois, segundo ela “(...) é mais fácil perder o fio da história, quando estamos prestando atenção à forma, à pronúncia, à interpretação, aspectos que devem ser atendidos quando estamos lendo em voz alta”. (Kleiman, 1996: 21).

No que diz respeito às orientações teórico-metodológicas para o trabalho de compreensão e interpretação, verificamos que os professores são orientados no sentido de levar o aluno a extrair a *mensagem* do texto.

Leiamos os fragmentos abaixo, colhidos dos manuais:

1º) “*Professor, além das questões de interpretação propostas no livro-texto, sugerimos outras que servem para todos os tipos de texto. Indague: “Quem são os personagens ou personagem principal da história”? “Qual o assunto do texto”?* (Manual didático A).

2º) “*Observe, com os alunos, as palavras do vocabulário e aponte seus significados. Peça-lhes que: a) localizem as palavras no texto e leiam o parágrafo ou frase que as contém; b) criem frases utilizando palavras do vocabulário, no mesmo contexto em que aparecem no texto*”. (idem).

3º) *“Professor, é interessante fazer a compreensão do texto parágrafo por parágrafo. Os alunos devem pensar isoladamente sobre os parágrafos que constituem o texto. Dessa forma, a criança não terá dificuldades em responder às questões e exercícios do livro”*. (Manual didático B).

4º) *“Cada capítulo é introduzido por um texto, com o objetivo de estimular o prazer da leitura. Lendo, conversando e interpretando os textos, a criança terá oportunidade de refletir e assimilar o conteúdo, a mensagem, o sentido, de cada um deles”*. (idem).

5º) *“Professora, as respostas às questões e exercícios propostos devem ser elaboradas em função do texto. Dessa forma, as crianças não se desviarão do sentido do texto”*. (Manual didático C).

6º) *“O entendimento do texto tem por objetivo levar a criança a compreender, interpretar e extrair o sentido e a mensagem principal do texto. Por isso, o professor deve ler oralmente o texto várias vezes e solicitar dos alunos leituras silenciosas e em coro”*. (Manual didático C).

Como podemos ver, os “conselhos” e orientações metodológicas acima, referentes ao trabalho de interpretação textual, traçam caminhos (seguidos fielmente pelos professores) que possibilitam uma única interpretação, sendo que a posição-professor considera incorretas as manifestações interpretativas que rompem ou se distanciam do sentido único, autorizado e evidente do texto em estudo. Conforme dissemos, no capítulo III, para que os sujeitos possam inserir-se no processo de interpretação (segundo a divisão do trabalho de leitura proposta por Pêcheux (1997)) é necessário que seus gestos de leitura sejam movimentados dentro de um espaço de interpretação. No contexto escolar, temos observado o impedimento de abertura destes espaços de interpretação, fazendo com que o aluno se limite a gestos de leitura restritos aos campos da repetição empírica e formal. Ou seja, a interpretação é

continuamente negada aos nossos “copistas”. E se esse funcionamento se dá no campo da leitura não é difícil concordarmos que ocorre funcionamento da mesma qualidade no campo da escrita. Os alunos, que têm como atividade “escrever sobre”, estão presos a um jogo que lhes abre apenas certos espaços e não outros. Esse sujeito não consegue, na maioria das vezes, inscrever-se num espaço interpretativo que lhe dê acesso ao interdiscurso de modo que ele construa sentidos a partir das formações discursivas nas quais ele se posiciona. Como tal sujeito é impingido a entrar em formações discursivas que se movimentam em outros lugares – os da autoridade do ensino – ele se vê numa situação contraditória: ao mesmo tempo que lhe cobram que interprete e reflita com cuidado sobre o texto, o sujeito é obrigado a inscrever-se em formações discursivas que não lhe são próprias, mas forçadas, às quais ele não se filia, portanto. Em decorrência disto, a identidade do sujeito é imediatamente afetada enquanto sujeito-do-discurso, pois, de acordo com Pêcheux (1995), a identidade resulta de processos de identificação segundo os quais o sujeito deve inscrever-se em uma (e não em outra) formação discursiva para que suas palavras tenham sentido. (cf. Orlandi, 1992).

As expressões “*assimilar o conteúdo, a mensagem, o sentido*” (manual didático B); “*extrair o sentido e a mensagem principal do texto*” (manual didático C), bem como os fragmentos correspondentes aos manuais didáticos A e B que trazem, respectivamente, as sugestões que dizem respeito à localização de palavras no texto, criação de frases utilizando palavras do vocabulário “no mesmo contexto em que aparecem” e, ainda, a compreensão do texto parágrafo por parágrafo, mostram-nos que tais orientações são formadas com base na ilusão de que, do ponto de vista da significação, possa existir “naturalmente” uma relação direta do homem com o mundo. Contrapondo-se a esse enfoque, a perspectiva discursiva aponta que a relação do homem com o pensamento, com a linguagem e

com o mundo não é direta, assim como a relação entre linguagem e pensamento e linguagem e mundo têm suas mediações. Ainda de acordo com essa perspectiva, lembramos que a linguagem é um sistema de relações de sentidos onde, a princípio, todos os sentidos são possíveis, ao mesmo tempo em que sua materialidade impede que o sentido seja qualquer um.

Dando continuidade a nossa discussão sobre as orientações teórico-metodológicas para o trabalho de compreensão e interpretação textual, destacamos que é possível observar nos manuais em análise a preocupação dos autores em fornecer “dicas” e “modelos” para o entendimento do texto. Tanto é assim que no próprio livro do aluno encontramos, após o enunciado, alguns exercícios prontos. Alguns exemplos: 1º) – Pinte o círculo da frase do quadro, conforme o modelo; 2º) – *Sublinhe, nos quadros abaixo, a palavra ou expressão cujo sinônimo está em destaque nas frases. Veja o modelo.* (grifos meus).

Essa estruturação de atividades a partir de modelos fechados, parte, a nosso ver, do pressuposto de que o aluno (e o próprio professor) é incapaz de produzir outros sentidos, além daqueles institucionalizados e petrificados que se lhe apresentam como evidentes e “naturais”.

Queremos deixar claro que a imagem da incapacidade interpretativa do aluno é feita da interdição à interpretação. O aluno é visto como incapaz de interpretar, visto que a todo momento lhe dizem como interpretar corretamente.

Nessas condições de produção das atividades de interpretação e compreensão textual raramente o aluno terá chances para pensar e dizer o diferente, o inesperado, o inusitado, pois além de não lhe ser propiciada a chance de contribuir com, e construir sua história de leituras, tiramos-lhe todas as oportunidades de estabelecer relações intertextuais, que

permitiriam que ele pudesse, dentre outras coisas, resgatar as histórias dos sentidos do texto e, portanto, entender o seu funcionamento ideológico.

Dentro desse contexto, retomamos nossa discussão sobre o D.P.E., a fim de lembrar que esse discurso, essencialmente autoritário cala, silencia e emudece a voz do educando, uma vez que a posição professor dificilmente dispõe-se à reversibilidade, à simetria, ao saber ouvir. São situações discursivas que, a nosso ver, contribuíram efetivamente para levar o aluno a desprender-se do processo parafrástico de linguagem.

Para finalizar esta reflexão a respeito das orientações didáticas para o ensino da interpretação e compreensão textual, gostaríamos de afirmar que a proposta discursiva de compreensão, ou seja, “(...) compreender é saber que o sentido poderia ser outro” (Orlandi, 1988: 107), não é sequer cogitada nos manuais analisados.

Como podemos perceber, o ensino de leitura, no sistema atual de ensino, visa mais à formação de educandos que apenas imitam e repetem o que já está estabelecido e menos à emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecido, estabelecer uma relação inusitada entre eles.

Dando continuidade à análise dos manuais didáticos, apresentemos os enfoques sobre letramento.

Cumpramos ressaltar que nos manuais didáticos analisados não aparecem explícita, mas sim implicitamente, os enfoques sobre letramento.

Leiamos, então, os fragmentos que se seguem e, posteriormente, reflitamos sobre eles, à luz dos trabalhos de Tfouni (1994, 1995, 1996).

1) – *“Assimilar as regras, as estratégias e a estrutura de nossa língua exige preparo e motivação. Uma vez assimilado o código das letras, o aluno deve ser treinado para mecanizar a escrita correta das palavras, a estruturação de frases, pontuação, etc. Cumprindo essas tarefas, os alunos*

se tornarão letrados”. (Manual didático A).

2) – “*Professor, incentive seus alunos à escrita correta. Dessa forma, você estará contribuindo para a formação de um educando consciente, crítico e letrado*”. (Manual didático B).

3) – “*Professor, sem ter acesso à escola dificilmente a criança se tornará alfabetizada, letrada. Por isso, é preciso que o educador faça, de sua sala de aula, um ambiente alegre e aconchegante*”. (Manual didático C).

Podemos inferir dos recortes acima que tornar o aluno letrado significa, antes de mais nada, levá-lo a dominar as regras gramaticais e ortográficas que fazem parte da nossa língua escrita. Vale dizer que não há preocupação dos autores dos manuais com o sentido dessa produção escrita.

Ora, essas abordagens de letramento inserem-se, a nosso ver, na perspectiva denominada por Tfouni (1995) de individualista-restritiva. Lembremo-nos de que, nessa perspectiva, o letramento é visto como estando voltado somente para a aquisição da leitura e da escrita enquanto habilidades.

Como vimos, a concepção de letramento proposta por Tfouni (1995) caracteriza-se justamente por não reduzi-lo à aquisição de um saber metalingüístico. Pelo contrário, a autora coloca que viver *em uma sociedade letrada* é condição fundamental para que o indivíduo seja considerado letrado, seja ele alfabetizado ou não.

Dentro desse contexto, cumpre ressaltar que a autora considera fundamental que mostremos aos alunos para que fins a escrita serve, bem como a utilidade social e prática da leitura, pois, de acordo com ela, a escrita “(...) somente faz sentido dentro de práticas discursivas que permitam ao aprendiz olhar a escrita como um mediador entre ele, o mundo e o outro”. (1996: 2).

Do ponto de vista da autora, “(...) tornar o aluno letrado significa introduzi-lo nessas práticas (discursivas e sociais) que lhe possibilitem movimentar-se entre formações discursivas que podem ser concretizadas em portadores de texto cujo uso e função têm alguma relação com as necessidades cotidianas de comunicação”. (1996: 6).

Vale dizer, por fim, que, caso esses fatores não sejam observados pelo D.P.E., “(...) o aluno pode até ser alfabetizado (como afirma Tfouni (1996)), mas com certeza não atingirá graus mais altos de letramento do que aqueles que possuía anteriormente, visto que a adoção de objetivos distorcidos, sem relação com a natureza intrínseca do ato de ler e escrever, coloca para o sujeito do discurso apenas *um* lugar disponível, e este é o da reprodução daqueles textos que a escola considera importantes para atingir seus objetivos estritos”. (Tfouni, op. cit.: 6).

Leiamos, agora, alguns trechos de entrevistas realizadas com alguns professores.

“Aluno letrado para mim é aluno culto, é um aluno que sabe um pouco de tudo, que tem muitas informações”. (Professora A).

“Criança letrada é criança viva, esperta, que sabe ler e escrever corretamente e portanto é plenamente alfabetizada; quero dizer, aproveitou ao máximo tudo o que a escola tinha para lhe oferecer”. (Professora B).

“Entendo que indivíduo letrado é antes de mais nada um indivíduo que tem uma cultura muito vasta, muito ampla. Ai nós teríamos um erudito. É isso: letrado e erudito estão no mesmo nível”. (Professora C).

“Criança letrada é aquela que tem muitas habilidades, só que eu vejo que essas habilidades a criança já nasce com elas, são inatas”. (Professora D).

“Letrado é o aluno que frequêntou a escola, que sabe ler, falar e escrever e redigir um texto corretamente”. (Professora E).

Como podemos verificar, as marcas lingüísticas destacadas nas respostas das professoras A e C remetem-nos ao sentido dominante e estratificado do vocábulo letrado, ou seja, “(...) quem é versado em letras” (Aurélio, 1996), ou ainda, “(...) pessoa erudita, conhecedora das letras”. (Bueno, 1996: 78).

As pistas lingüísticas que se sobressaem nas respostas das professoras B e E, por sua vez, permitem-nos afirmar que “(...) letradas seriam somente aquelas pessoas que sabem ler e escrever, ou seja, pessoas alfabetizadas e escolarizadas (visto que na nossa sociedade a alfabetização é levada a efeito na escola (...))” (Tfouni, 1995: 34), definição esta criticada pela autora, e por nós.

Por fim, os indícios lingüísticos, destacados na resposta da professora D, remetem-nos à perspectiva *cognitivista* proposta por Tfouni (op. cit.), que, conforme já foi explicado, pressupõe que o conhecimento e as habilidades têm origem no indivíduo.

É interessante observar que em todos os recortes apresentados a ênfase é colocada na codificação e decodificação de textos escritos, sendo que esses são reconhecidos como legítimos, sobretudo se produzidos no espaço escolar e a partir do processo formal de escolarização.

As professoras entrevistadas não consideram, portanto, que a criança pode ser letrada, apesar de não-alfabetizada, e não ter vivenciado o processo formal de escolarização.

Para finalizar a análise dos manuais, gostaríamos de enfatizar que toda e qualquer metodologia de ensino articula-se com uma opção político-ideológica.

Assim, fundamentados em uma perspectiva discursiva, não podemos reduzir os problemas pertinentes a uma pedagogia de leitura parafrástica, a questões puramente metodológicas. Não! Afinal, toda prática educacional é sócio-política-ideológica!

Concluída esta etapa, de análise dos manuais, concentremo-nos nas análises dos livros didáticos de português.

Análises: livros didáticos de português

Primeiro livro didático

As reflexões que se seguem referem-se ao livro didático de português que ocupa o primeiro lugar, em ordem de preferência dos professores entrevistados.

Nossa fundamentação teórica na A.D. possibilitou-nos que nos orientássemos pelas noções de *espaço discursivo* (Maingueneau, 1984), de *recorte*, tal qual é conceituado por Orlandi (1987), e de *condições de produção* (Pêcheux, 1990).

Limitamos nossas observações às seguintes partes que compõem o livro didático: texto, atividades de compreensão e interpretação de texto, estudo do vocabulário, proposições e exercícios de língua oral e língua escrita.

Observamos, inicialmente, que cada *unidade de leitura* (terminologia comum adotada pelos autores dos livros didáticos) é desenvolvida a partir de um determinado texto, que pode estar escrito em prosa ou verso.

O fato de termos verificado que, em sua esmagadora maioria, esses textos se apresentam no livro didático de forma incompleta e fragmentada, provavelmente não se constitui em novidade para o leitor que nos lê. Porém, certamente, será motivo para reflexão o fato de termos encontrado textos que simplesmente “*terminam*” por conjunções coordenativas adversativas, como, por exemplo, “*mas*”, “*todavia*”, “*entretanto*”, etc. O emprego dessas conjunções com o objetivo de se concluir o texto até que não seria considerado um “erro”, se produzissem realmente o efeito de “fechamento” (Gallo, 1994), mas não é o caso.

Sendo assim, embora os textos apresentem um “começo”, cuja marca lingüística principal é o verbo empregado no pretérito imperfeito do indicativo, eles produzem os efeitos de sentidos, para o leitor, de que “algo está faltando”, ou, ainda, que as “partes” que o compõem não têm relação entre si.

Leiamos o texto abaixo, que, a nosso ver, ilustra o que acima expusemos.

Unidade de leitura VIII

Borba, o gato

Borba, o gato, e Cane, o cão, eram muito amigos.

Desde muito pequenos foram criados no mesmo quintal e, assim, foram ficando cada vez mais unidos.

Brincavam de pegador, de amarelinha e de mocinho e bandido. Esta era a brincadeira de que eles mais gostavam.

Às vezes, Borba era o mocinho e Cane, o bandido.

Outras vezes, era o contrário.

Vocês já ouviram falar que duas pessoas brigam como cão e gato?

Pois nossos amigos nunca brigavam, apesar de serem realmente cão e gato.

De vez em quando, Cane arrelivava um pouquinho Borba, cantando:

_ Atirei o pau no ga-to-to, mas o ga-to-to não morreu-reu-reu!

Mas o gato não ligava. (Ruth Rocha).

Se o final deste texto é “esquisito” para nós, adultos, pois não se constitui em um fecho de fato, imaginemos para as crianças que tiveram acesso a ele. É bom dizer que não é a autora (Ruth Rocha) quem produziu o texto acima, mas sim o autor do livro didático que se apoderou do discurso de outro sem pedir licença.

Felizmente, o aluno constrói um arquivo também fora dos muros escolares. Consideramos que essa construção pode ajudá-lo a mobilizar se diante das informações (imposições) que lhes são impostas.

A fim de aprofundarmos nossas reflexões sobre os textos, buscamos ler alguns deles em suas versões originais. Comparamo-las, posteriormente, àqueles que comparecem no livro didático de português, que é o alvo de nossa análise.

O que pudemos constatar, com essa análise comparativa, chama-nos muito a atenção, pois as adaptações, transformações, cortes e recortes realizados indiscriminadamente pelo autor do livro didático resultam em (re)construções textuais confusas, e incoerentes, “*sem pé nem cabeça*”, e que, além de tudo, são decorrentes da leitura prévia do autor, que as interpreta da maneira que lhe parece mais adequada.

Lembremo-nos, aqui, do que anteriormente havíamos dito sobre as condições de produção da leitura silenciosa que não é realizada pelos professores porque, em sua maioria, eles consideram essa tarefa absolutamente desagradável, uma vez que já “conhecem” o(s) texto(s) que consta(m) no livro didático.

Recordemo-nos das condições de produção em que as crianças realizam essa etapa metodológica que, rotineira e cotidianamente, lhes é imposta: corpos enrijecidos, vozes caladas, pensamentos, idéias e discussões não ditos, não apresentados. Passividade... submissão... resignação... do educando e do educador!!!

Nosso tempo histórico exige professores cujas práticas pedagógicas não mais se fundamentem na abordagem de leitura como mera e estrita repetição, tal qual a *Lectio*, que, conforme já dissemos, consistia no exercício de recitar o texto divino, que se apresentava “transparente” e “inteligível”.

Nosso tempo histórico exige, isto sim, professores que se assumam como sujeitos capazes de agir, refletir, elaborar; que se recusem ao assujeitamento ideológico a que são submetidos, a fim de que a sua prática pedagógica possa ser, realmente, transformadora.

Acreditamos que uma das possibilidades de os professores estabelecerem uma prática pedagógica transformadora é a consideração e a reflexão crítica sobre o funcionamento hegemônico de leitura produzido pela escola, enquanto sistema de distribuição e adequação do discurso com seus “poderes e saberes”.

No que tange ao texto, Orlandi (1998) afirma que há muitos componentes que devem ser considerados diferentes modos (possíveis, propostos ou pressupostos) de leitura. Esses modos são, de acordo com o que ela propõe, “(...) muito variáveis e certamente indicam diferentes formas de relação dos leitores com o texto”. (p. 10).

Vejamos, então, o que cada modo de leitura pode colocar como elemento organizador dessa relação, segundo a autora: a) – relação do texto com o autor: o que o autor quis dizer?; b) – relação do texto com outros textos: em que este texto difere de tal texto?; c) – relação do texto com seu referente: o que o texto diz de “x”?; d) – relação do texto com quem o lê (se for o professor); e) – o que é mais significativo neste texto para o professor z?; f) – o que significa x para o professor z?.

Assim, indefinidamente, haverá modos diferentes de leitura, dependendo das condições de produção, segundo a autora supracitada.

Caberia, pois, a questão: a escola, o D.P.E., o autor do livro-texto têm proporcionado ou, ainda, buscado modificar as condições de produção de leitura do educando?

Enfoquemos, agora, o *estudo do vocabulário*, etapa de leitura que se segue imediatamente à apresentação do texto.

Nossa verificação e análise permitem-nos afirmar que o vocabulário apresentado consiste em um número reduzido de vocábulos que o aluno supostamente desconhece, indicando ao lado de cada palavra apresentada o sentido “único”, “exato”, que cada uma possui naquele contexto.

É interessante destacar que o fato de os vocábulos apresentados como sinônimos restringirem-se somente ao texto (e seu respectivo contexto) em estudo, acaba por confundir os alunos, em lugar de esclarecer-lhes o(s) sentido(s) que o autor do livro didático imagina que o educando não conheça.

Para exemplificar, rapidamente, nossas colocações, vejamos o que se diz sobre o vocábulo “*trocados*”: “*pouco dinheiro, dinheiro miúdo*”, conforme o sentido em que a palavra aparece no texto.

Adiante, nas atividades de compreensão textual, pede-se ao aluno que complete os espaços em branco com as palavras “*trocados*” e “*trocadas*”.

Vejamos: Escreva nos espaços a seguir as palavras *trocados* / *trocadas*.

a) “Os lápis-de-cor aparecem _____”. (trocados/ trocadas)

b) “Minhas régua foram _____ na hora do recreio”.
(trocados / trocadas)

c) “Na aula de natação, as bóias e os maiôs foram _____”.
(trocados / trocadas)

Poderíamos considerar, com base na A.D., essa proposta de interpretação textual, como fechada e empobrecida, visto apenas propor a indicação de um determinado vocábulo.

Entretanto, o autor do livro didático orienta o aluno no sentido de ele voltar ao *estudo do vocabulário*, verificar “o sentido” da palavra “*trocados*” e buscar encaixá-lo em um dos exercícios acima. Nada mais é esclarecido ou colocado ao educando. O efeito de sentido produzido por esse enunciado, a nosso ver, é marcado pela mais absoluta confusão, dando ao aluno a impressão de que ele é um sujeito incapaz de entender uma proposta aparentemente “simples” como essa.

A princípio pensamos que pudesse haver erro de impressão gráfica naquela parte do livro, ou que nós mesmos pudéssemos estar equivocados quanto aos dados.

Porém, esse tipo de descuido e aberração é recorrente em quase toda a obra, conforme verificamos, ao longo de nossa análise.

Vale colocar que, nessa fase de estudo, ou seja, na segunda série do ensino fundamental, o aluno não é remetido ao uso do dicionário, ficando, portanto, privado do conhecimento de outras possíveis acepções da palavra em contextos diversos. É importante dizer que, quando existem, os exercícios e propostas de estudo do vocabulário apenas retomam ou induzem o aluno a retomar o único sentido que foi apresentado como sinônimo.

Segundo Kleiman (1996), “(...) a crença de que o texto é apenas um conjunto de palavras cujos significados devem ser extraídos um por um, para, cumulativamente, chegar à mensagem do texto baseia-se, por um lado na crença de que o texto é um depósito de informações e, por outro, na crença de que o papel do leitor consiste em apenas extrair informações, através do domínio das palavras que, nessa visão, são o veículo de informações”. (p. 18).

É nessa perspectiva, segundo a autora, que surgem orientações como: “(...) Vamos ler palavra por palavra para depois interpretar?”; como é também comum solicitar um produto mensurável desse processo de domesticação das palavras: “Qual é a mensagem do texto”? (Kleiman, op. cit.:18).

Enfim, tudo é dado pronto; o educando não é orientado no sentido de buscar outros conhecimentos, outras aplicações para aquelas acepções, ou mesmo observar os efeitos de sentido que produzem, quando na conversa ou diálogo com outro(s) interlocutor(es).

Encerrando nossas considerações sobre o estudo do vocabulário, gostaríamos de esclarecer que, nos livros do professor analisados, não aparecem sequer comentários, abordagens teóricas ou orientações práticas quanto ao trabalho com o vocabulário.

Essa proposta de estudo do vocabulário comparece somente no livro didático, sendo, portanto, ignorada no respectivo manual que o acompanha.

Abordaremos, agora, a etapa seguinte ao estudo do vocabulário, ou seja, a etapa que propõe *atividades de compreensão e interpretação do texto*.

Em sua maioria, os exercícios de leitura são iniciados pelos pronomes interrogativos: “*quem*”, “*quando*”, “*por que*”, “*onde*”, etc. Para respondê-los, o aluno só precisa localizar as respostas e transcrevê-las literalmente. Além disso, são propostas atividades de preenchimento de espaços em branco, de testes de múltipla escolha, de assinalar ou pintar o significado correto.

Quem conseguir responder às questões do questionário, assinalar com o “x” os parênteses que correspondem à “resposta correta”, pintar o significado pré-fixado, então, compreendeu e interpretou o texto!!!

A maior preocupação dos autores do livro didático e também dos professores parece ser com o fato de que o aluno precisa “acertar na leitura”.

Para tanto, ele deve localizar as respostas no texto e encaixá-las no questionário de compreensão. Encaixá-las respectivamente, aliás, pois as perguntas trazidas por esses questionários seguem a ordem do texto, de tal maneira que para o aluno responder a questão número um basta reportar-se ao primeiro parágrafo do texto; para responder a questão dois, reportar-se ao segundo e assim sucessivamente.

Seguem-se outras propostas de compreensão e interpretação que se inserem em uma parte do livro que o autor denomina *criação*. O objetivo é

levar o aluno a “(...) *responder livremente* as questões que lhe são feitas”. (Manual didático A) (grifos meus).

Entretanto, apesar de se colocarem como “abertas”, essas questões pressupõem uma interpretação fechada, como mostram as respostas “certas” no livro do mestre. Assim, como as anteriores, induzem o educando a extrair um único sentido do texto, o sentido definido de antemão pelo autor do livro didático, pelo professor.

Dessa forma, não é de se estranhar que a *paráfrase, a cópia e a memorização* sejam o tripé de atividades de leitura mais conhecido e utilizado nas escolas brasileiras!!

É a partir da observação dessas atividades que nos ocorre pensar no quão limitado e restrito é o arquivo (Pêcheux, 1997) que se (im)possibilita ao aluno construir, bem como aquele ao qual pode se reportar. Ao aluno cabe copiar as respostas e não as construir.

Vale destacar que o próprio professor, porque orientado pelo manual didático, encarrega-se de direcionar a compreensão e a interpretação do aluno para as respostas “corretas”, para o(s) sentido(s) “legítimo(s)”.

Se considerarmos, conforme já expusemos, que o D.P.E tem a imagem de um aluno incapaz e não-qualificado (lingüisticamente falando), podemos entender o porquê de se oferecerem modelos prontos de interpretação e compreensão textual ao educando. Afinal, ele não é capaz de compreender e interpretar por si mesmo um texto, sendo necessário que alguém o faça por ele e, ainda, lhe dê algumas “dicas” de como “*reproduzir corretamente*”.

Essas estratégias, que fixam o aluno em posições discursivas pré-determinadas, não apenas se efetivam porque se pressupõe um leitor incapaz e interdito, mas também pelo fato de se pressupor a literalidade da linguagem, que é vista enquanto código apenas e que tem, assim, os sentidos colados inevitavelmente às palavras.

Vejamos um exemplo:

Unidade de leitura X.

A cigarra e a formiga.

A cigarra é uma grande cantora e passou o verão todo cantando canções no alto de uma árvore.

Ficava o dia inteiro cantando e olhando as formigas trabalharem sem parar.

O verão passou. O inverno chegou.

A cigarra, com frio, fome e tossindo muito, um dia bateu na porta da casa da formiga.

A formiga olhou por uma fresta e perguntou:

_ Quem é você? Por que está tão suja e gripada?

_ Eu sou a cigarra que mora no alto da árvore, cantei o verão todinho e agora não tenho comida nem casa para me abrigar do vento e do frio.

_ Puxa vida! Então era você que ficava alegrando nossas vidas enquanto trabalhávamos? – disse a formiga.

_ Sim, era eu mesma – disse, chorando, a cigarra.

_ Então, querida amiga, fique morando aqui até o tempo ficar bom. A cigarra sarou e continuou a cantar, alegrando a vida de toda a bicharada da floresta. (**Fábula de Esopo**. Adaptação de Luiz G. Cavalcante).

Observamos, agora, as atividades de *interpretação* que se seguem ao texto. Chamamos a atenção do leitor para as palavras que grifamos nos enunciados.

Interpretação

1. Sublinhe somente as frases que estão de acordo com o texto:

- a) A cigarra alegrava a vida das formigas.
- b) A formiga não recebeu a cigarra em sua casa.
- c) A cigarra morreu de tanta fome.
- d) A cigarra é uma grande cantora.

2. Numere as frases na ordem em que os fatos ocorrem no texto. Depois, copie-os na seqüência correta e obtenha um resumo da história.

- Então, a cigarra foi pedir ajuda à formiga.
 - A cigarra passou o verão cantando, e as formigas, trabalhando sem parar.
 - A formiga, amigavelmente, acolheu a cigarra em sua casa até o tempo ficar bom.
 - O verão passou, o inverno chegou e a cigarra ficou com frio e com fome, pois não tinha onde se abrigar e o que comer.
-

3. Copie da história uma fala da:

a) cigarra _____

b) formiga _____

A(s) atividade(s) de interpretação está(ão) sustentada(s) sobre o pressuposto de que interpretar é decodificar. Dessa forma, o único gesto interpretativo que caberia ao educando seria o de identificar e reconhecer no texto o sentido que se lhe apresenta como evidente.

Entretanto, de acordo com a A.D., a interpretação não pode ser vista como mera decodificação ou reconhecimento, já que a linguagem é histórico-social. Desse modo, não há como entender que ao aluno, ao sujeito, basta ir à palavra capturar o sentido que lá está. Intervêm neste gesto interpretativo, necessariamente, dois aspectos: a memória discursiva e a memória institucionalizada. A primeira diz respeito ao aspecto histórico de constituição dos sentidos: o dizível, o repetível, as estabilizações, mas também os deslocamentos, desregularizações, perturbações na rede de implícitos; em outras palavras, o

interdiscurso. A segunda refere-se ao trabalho social da interpretação, no qual há uma tensão entre aqueles que têm direito a ela (os intérpretes) e aqueles que a legitimam e mantêm.

Vejamos, agora, um exemplo de atividade em que os sentidos do texto foram “amarrados”, “trancados”, dando-se ao aluno poucas chances de produzir outros (sentidos).

Atividade de Leitura

Criação

Complete as frases dizendo o que faria:

- a) se eu fosse uma formiga, eu _____
- b) se eu fosse um fantasma, eu _____
- c) se eu fosse um pássaro, eu _____
- d) se eu fosse um macaco, eu _____

Dica!!

Observe nos quadros algumas sugestões.

voaria	Comeria		
cantaria	Melado	banana	trabalharia
1	2	3	4

A nosso ver, essa atividade em si, “se eu fosse _____”, poderia ser um momento para o aluno movimentar-se por outras formações discursivas, ter acesso a outros sentidos, etc. Dessa forma, não haveria necessidade da “imposição” complementar (“dica”), “observe no quadro algumas sugestões”.

Gostaríamos de chamar a atenção para o absurdo do quadro número três, que traz o vocábulo “*banana*”, que não cabe em espaço algum a ser preenchido pelo aluno; acaba tendo a impressão de que é ele quem não sabe e não consegue fazer o exercício.

Entretanto, conforme vimos tentando mostrar, na escola, na sala de aula, não é dado ao aluno espaço para que ele reflita sobre a leitura, pois as respostas são dadas antes que os alunos as respondam. Estas respostas vêm via fala do professor, baseada no livro didático, que assume as vestes do discurso científico, da verdade unívoca, e via livro didático (que fornece todas as “dicas”, pressupondo, conforme já dissemos, um leitor incapaz e interdito).

Diante dessas primeiras observações sobre a compreensão e interpretação textual, percebemos que ao aluno só é dada a oportunidade para realizar as *repetições formais e empíricas*. Não se dá a ele espaço para o exercício da repetição histórica, uma vez que “(...) o dizer não sai do lugar (...)”. (Orlandi, 1988: 14).

O educando fica impedido de se inserir em outras formações discursivas, ficando, pois, impedido de construir outros sítios de significância. (Orlandi, 1996).

Segundo Orlandi (1988), é preciso distinguir interpretação (atribuição de sentido) de compreensão (entender como um objeto simbólico produz sentido). Enquanto intérprete, o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido (o repetível, o *sempre-já-lá*). Em função disso, podemos dizer que “(...) ele não lê, é “lido” (Orlandi, op. cit.: 116), uma vez que apenas “*reflete*” sua posição de leitor na leitura que produz.

Por outro lado, de acordo com a *noção de compreensão*, proposta pela autora, ou seja, *compreender é saber que o sentido poderia ser outro* (Id. Ibidem: 116), não há essa relação direta e automática, uma vez que nem o sujeito nem o sentido são transparentes e, também, não mantêm uma relação unívoca, termo a termo, quanto à significação.

Para a A.D., essa noção de compreensão é fundamentalmente histórico-política, pois não pode existir compreensão sem historicidade.

É por isso que, para chegarmos à compreensão, não basta interpretar.

Faz-se necessário irmos ao contexto da situação.

Uma pedagogia de leitura verdadeiramente comprometida com aqueles cujas vozes têm sido silenciadas e emudecidas deve, a nosso ver, buscar desconstruir o funcionamento ideológico do texto, explicitando quais os mecanismos pelos quais a ideologia torna evidente o que não é. Muito pelo contrário, aliás. Como vimos, Foucault (1993), Pêcheux (1990) e Orlandi (1987, 1988, 1998) mostram que os sentidos evidentes são resultados de espessos processos de produção.

Prosseguindo em nossa análise do livro didático *Trevo*, concentrar-nos-emos, agora, *nas propostas de exercícios de linguagem oral e de linguagem escrita*.

O primeiro aspecto a ser discutido aqui refere-se à mistificação desta última, apresentada nos manuais como incontestavelmente superior à linguagem oral.

Dentre os argumentos enumerados pelos autores para fundamentarem a “superioridade” da linguagem escrita, destacamos os que abordam a durabilidade, o conservadorismo e o fato de ela estar relacionada ao emprego da variante padrão.

À linguagem oral, por sua vez, são dedicados poucos comentários. Os autores mencionam basicamente que, devido à sua “*espontaneidade*”, ela pode ser reestruturada no momento de sua emissão.

Outro aspecto que pode ser verificado nesses manuais tem a ver com as sugestões de atividades, que se restringem à ordem da simples “pronúncia”, o que é levado a efeito a partir de uma atividade de leitura oral assim denominada pelos autores: “*lendo corretamente*”. Dessa forma, são apresentadas às crianças palavras e expressões alheias a seu universo, visto que remetem a uma zona de interdiscurso que não faz parte de sua realidade.

É interessante notar que os próprios autores dos livros didáticos enfatizam a importância de os professores lerem e estudarem as palavras “difíceis”, que, posteriormente, serão lidas em voz alta pelos alunos. Alguns exemplos delas são os seguintes: “*aldeão*”; “*dizimou*”; “*rótulo*”; “*xaxá*”, etc.

Além dessas, outra atividade nos chama a atenção, a que corresponde à *hora da discussão*, que consiste em um roteiro composto por quatro perguntas, no máximo.

Vale dizer que não observamos, em sala de aula, a realização dessa atividade, pois quando chegava o momento de concretizá-la, a professora “pulava” essa etapa e contemplava outras atividades de linguagem escrita, dentre as quais destacamos a *cópia*.

Consideramos que, como recurso pedagógico, a cópia pode até ser válida, dependendo da clareza do objetivo com que é proposta e do que o professor espera atingir. Sem, entretanto, um fim específico, acaba se constituindo numa prática ineficaz.

Inúmeras são as conseqüências de a escola privilegiar de forma marcante esse procedimento de ensino.

Dentre essas conseqüências destacamos aquelas que se relacionam com o fato de o aluno ficar preso a limitadas estruturas da língua escrita, como os exemplos do texto abaixo:

Unidade de leitura XXV

Medo do Escuro.

Era uma vez uma estrela que tinha medo do escuro.

_ Imagine! – dizia a mãe, uma estrela grande e brilhante. – Isso é possível!?!

_ Imagine! – exclamava o pai, um estrelão dos mais respeitados.

_ Imagine! – repetia o sol, o chefe de todas as estrelas.

Mas o caso é que a estrela tinha medo do escuro.

Ela ficava o tempo todo dentro das nuvens, com a luz acesa e vendo televisão.

Quando o sol ia dormir, ele pegava a luz e abria a porta da noite, por onde as estrelas deviam entrar.

- _ Vamos – dizia a mãe da estrelinha.
- _ Vamos – repetiam as outras estrelas.
- _ Vamos! ordenava o estrelão, com sua voz grossa.

Mas ela não ia.

Ficava de luz acesa, às vezes chupando o dedo, com muito medo do escuro.
(Antonio Carlos Pacheco).

A propósito do texto.

Atividades de linguagem escrita.

1º) Copie, duas vezes, em seu caderno, o trecho do texto que mais chamou sua atenção.

2º) Complete as frases abaixo com as palavrinhas que se encontram no quadro ao lado:

- a) Era uma vez uma estrela que tinha medo de _____.
- b) Era uma vez uma estrela que tinha medo de _____.
- c) Era uma vez uma estrela que tinha medo de _____.
- d) Era uma vez uma estrela que tinha medo de _____.

<i>Barata</i>	<i>bruxa</i>
<i>Monstro</i>	<i>jacaré</i>

Se o texto nos chama a atenção por ter sido submetido indevidamente a cortes, a primeira das atividades apresentadas leva-nos a pensar sobre a sensação de tédio e desprazer que deve ter o aluno ao se ver obrigado a copiar duas vezes o fragmento escolhido pelo autor do livro didático. A segunda das atividades, por sua vez, tal como é estruturada, mantém o aluno preso ao eixo paradigmático, impedindo-o, assim, de estabelecer relações sintagmáticas, as quais poderiam permitir ao aluno estabelecer um processo de significação. (cf. Tfouni, 1996).

Em decorrência disso, portanto, o aluno acaba ficando impedido de produzir sentidos próprios, e preso aos processos parafrásticos, acaba por repetir as estruturas de linguagem, conforme estas que acabamos de mostrar. Aliás, completamente desprovidas de significado para o educando e até para o próprio educador.

Como não poderia deixar de ser, esses procedimentos didáticos bloqueiam e obstruem a criatividade do educando e, por conseguinte, o aparecimento e a produção de outras ocorrências lingüísticas, as quais seriam possíveis em um processo que possibilitasse ao aluno organizar seu intradiscorso de acordo com suas propostas, proposições, hipóteses, enfim.

Dando prosseguimento às atividades de “leitura”, temos a seguinte proposta:

Criatividade

1) – Descreva duas coisas das quais você tem medo? (grifos nossos).

Esta proposição remete-nos à reflexão sobre o fato de que os livros didáticos, de maneira geral, trabalham com a distinção clássica hierárquica entre *descrição, narração e dissertação*. Entendida a partir da perspectiva da A.D., essa distinção não se dá “por acaso”; ela produz sentidos. Orlandi (1996) demonstra que esta é uma distinção marcada histórico-socialmente. Mais do que isso, coloca-nos que o tipo de texto descritivo, que é tido como o mais simples, tem por trás um complexo processo de funcionamento que faz com que ele se apresente sob a objetividade, o que possibilita a aparente relação termo – a – termo entre mundo e linguagem – gerando uma falsa (ilusória) estabilização.

Um dos principais motivos para que se produza a sensação de enfadonho na maioria dos alunos ao se depararem com as tradicionais

atividades de descrição está vinculado com o fato de que lhes é proposto que estabeleçam uma relação entre linguagem/mundo (termo – a – termo) – a obviedade – quando na realidade a relação da linguagem e o “mundo” é simbólica – não havendo a possibilidade de entendermos os sentidos como colados (agarrados) aos objetos *no* e *do* mundo. (Orlandi, op. cit.). O desprazer do aluno reside, então, na sensação de estar realizando uma atividade “tola” e cansativa ao mesmo tempo em que ocorre o desconforto de não conseguir materializar, concretizar aquilo tudo com que está interagindo. Percebemos que, por trás da atividade de descrever, há todo um trabalho árduo que é imposto ao sujeito, sem que ambos os lados estejam tomando consciência – escola e aluno. Para estabelecer uma relação termo – a – termo, apesar de esta não existir, o sujeito tem que trabalhar com o efeito de referência direta ao mundo, mesmo estando na linguagem e, portanto, numa relação simbólica (constituída histórico-ideologicamente).

Prosseguindo com nossas reflexões, consideramos ser este o momento de retomarmos o que foi colocado no final do capítulo IV, ou seja, o fato de que as críticas de Tfouni (1995) à teoria da grande divisa e, particularmente, sua proposta teórica que versa sobre a interpenetração dos dois discursos (oral e escrito) contribui para que possamos rever dois pontos que se relacionam com a questão do apagamento da oralidade em detrimento da escrita, em sala de aula: 1º) a mistificação da escrita; 2º) o D.P.E. enquanto discurso autoritário.

O primeiro diz respeito ao fato de que o caráter estritamente livresco do ensino contribui para a mistificação da palavra escrita. É porque está escrito que “é”.

O segundo, por sua vez, relaciona-se ao D.P.E., que apresenta o que está escrito no livro, o que está impresso como necessariamente verdadeiro. Como o D.P.E., tal como o caracterizamos, é um *discurso autoritário*, ele

não leva em conta as condições de produção da leitura e da escrita.

Nessas condições de produção não poderia haver senão práticas pedagógicas repetitivas que, por fixarem o aluno em posições discursivas pré-determinadas e estéreis, impedem-no de inserir-se em formações discursivas que não aquelas que concebem a linguagem como veículo literal, com os sentidos nela colados e, ainda, como veículo transmissor de verdades únicas e unívocas.

É importante esclarecer que não somos ingênuos a ponto de acreditar que as práticas pedagógicas de ensino de leitura deveriam restringir-se a leituras orais.

Queremos apenas enfatizar que as estratégias e procedimentos de ensino da leitura oral, que transformam o texto em objeto de uma “leitura vozeada” (Geraldi, 1996), em que o aluno lê para provar que “sabe” ler, poderiam ser momentos que mobilizassem, provocassem o aluno a trabalhar outros sentidos do texto, confrontar-se com ele (o texto), atribuir-lhe outro(s) sentido(s), enfim.

Dentro desse contexto, é fundamental que lembremos a posição de Tfouni (1995) em relação à importância da passagem do sujeito da oralidade para o sujeito da escrita, sobretudo em uma sociedade como a nossa que, mesmo sendo fundamentalmente letrada, não coloca o acesso ao conhecimento à disposição de todos.

Nessa perspectiva, vale esclarecer que o *sujeito da escrita* é dominado por uma onipotência “(...) que produz nele um efeito-força (poder)”. (Tfouni, 1995: 86).

São várias as explicações da autora para isso. Mencionemos, em primeiro lugar, as *cognitivas*, que mostram que o domínio da escrita levaria à abstração, descentração, metaconhecimento. Em segundo, as *ideológicas*, que se baseiam no fato de que, em decorrência de que o texto escrito pode ter começo, meio e fim, ele fortalece a ilusão necessária da completude.

Por fim, as explicações epistemológicas que abordam a centralidade do lingüístico, e, dentro do lingüístico, da linguagem escrita, torna mais forte a ilusão da transparência do sentido, além de dar ao sujeito da escrita o sentimento de que ele faz “*um*” como o que pensa e que escreve.

É pertinente ressaltar que a passagem do sujeito da oralidade para o sujeito da escrita somente será possível a partir de mudanças e transformações do processo pedagógico.

Dentre estas, acreditamos que as relacionadas com condições de produção de leitura poderiam dar oportunidades ao educando para inserir-se em formações discursivas presentes no interdiscurso que fossem “novas”, “diferentes” para ele, mas que, ao mesmo tempo, estabelecessem sentidos que fizessem sentido em “seu” discurso, em seu saber discursivo, em sua memória, enfim.

Lembremos que a leitura é um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas. Portanto, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, a ser plural, a ser ambígua.

É a partir dessa perspectiva que acreditamos ser possível deslocar o educando de uma posição estagnada na repetição empírica, para uma posição fundamentada na repetição histórica, que produz deslizamentos, deslocamentos, transferências.

Acreditamos, assim, que seria possível para o educando produzir sentidos e não apenas reproduzi-los.

Dando continuidade às nossas discussões, deter-nos-emos, a partir de agora, na análise do segundo livro didático de português, mais adotado pelos professores entrevistados.

Segundo livro didático

O livro didático que ocupou o segundo lugar em ordem de preferência dos professores é o assim denominado *Marcha Criança – Português*.

Cada capítulo desse livro está dividido nas seguintes unidades de trabalho: texto; vocabulário; você quer saber?; você leu... você participa!; praticando a escrita, escrevendo certo; aprendendo e usando gramática; criatividade e alegria; redação.

Para análise, destacamos a unidade 4.

Texto 4

Futebol

O menino maluquinho
jogava futebol
E toda a turma
ficava esperando
ele chegar
pra começar o jogo.
É que o time
era cheio de craques
e ninguém queria
ficar no gol.
Só o menino maluquinho
que dizia sempre:
“Deixa comigo!”
E ia rindo pro gol
para o jogo começar.
E o menino maluquinho
voava na bola
e caía de lado
e caía de frente
e caía de pernas pro ar
e caía de bunda no chão

e dançava no espaço
com a bola nas mãos.
E a torcida ria
e gostava de ver
a alegria daquele goleiro.
E todos diziam:
“Que goleiro maluquinho!”

Para melhor discutir, analisaremos abaixo como esta unidade foi colocada em prática em uma das classes que observamos.

O fragmento acima, recortado da obra *O menino maluquinho*, de Ziraldo, foi lido em voz alta pela professora e posteriormente pelos alunos, que pareciam bastante interessados e empolgados com a leitura. Algumas crianças, aliás, já haviam lido toda a obra, o que contribuiu, a nosso ver, para que ficassem motivados.

Em seguida, foi realizado o *estudo do vocabulário*, trazido pelo livro didático, sendo que coube à professora a leitura oral das palavras destacadas no livro (“maluquinho”, “craques”, “dançava”) e aos alunos a leitura em coro do significado de cada uma delas: “louquinho”, “esquisitinho”, “ótimos jogadores”, “movimentava-se”, respectivamente.

Esta atividade – *estudo do vocabulário* – chamou-nos bastante a atenção, porque tal como ela foi realizada parecia estar totalmente desvinculada e alheia ao texto, uma vez que a professora não se deteve em mostrar que aquelas palavras em estudo (“maluquinho”, “craques”, “dançava”) haviam sido tiradas do texto lido anteriormente; não houve também o cuidado de mostrar como tais palavras funcionavam no texto e os efeitos de sentido que ali produziam. Vale dizer também que essas palavras constam do estudo do vocabulário porque são consideradas difíceis, complicadas e desconhecidas pelos autores do livro didático.

É interessante colocar que algumas crianças se manifestaram verbalmente, buscando compreender o sentido da palavra “*extravagante*”, citando nomes de jogadores conhecidos e ainda fazendo brincadeiras e trocadilhos com as palavras “*louquinho*” e “*esquisitinho*”.

Entretanto, essas manifestações bem como outras tentativas de interação por parte das crianças foram logo reprimidas pela professora, que entendia tais ações como exemplos de bagunça e de desordem na classe.

A próxima atividade contida no livro, “*você quer saber*”, solicitava às crianças para escreverem no caderno as palavras do texto que não haviam entendido e depois procurar o significado delas, consultando algumas pessoas ou usando um dicionário.

O que, em um primeiro momento, parecia ser uma atividade que permitiria ao aluno movimentar-se em outras formações discursivas que lhe fizessem sentido, logo se concretizou em uma atividade enjoativa e monótona, pois foi a própria professora quem escolheu as palavras cujos sentidos seriam desconhecidos pelos alunos: “*turma*”, “*time*”, “*começar*”, “*espaço*”. As crianças, assim, limitaram-se a copiar as palavras e seus respectivos significados, escritos na lousa pela professora.

Não houve, portanto, conversa e diálogo ou troca com as crianças, e as atividades de estudo do vocabulário restringiram-se à leitura oral e à cópia mecânica de palavras escolhidas pelos autores do livro didático e pela própria professora.

O que acabamos de dizer pode ser resumido pelas palavras de Geraldi (1997), “(...) o aluno, acostumado, desde as primeiras ocupações sérias da vida, a salmodiar na escola, enunciados que não percebe, a apreciar, numa linguagem que não entende, assuntos estranhos a sua observação pessoal; educado, em suma, na prática incessante de copiar, conservar e combinar palavras, com absoluto desprezo do seu sentido, inteira ignorância da sua origem, total indiferença aos seus fundamentos

reais, o cidadão, encarna, assim, uma segunda natureza, assinalada por hábitos de impostura, de cegueira, de superficialidade”. (p. 120)

Continuando com nossa análise, vejamos, agora, o exercício de interpretação textual denominado “*Você leu... você participa!*”, que consiste em três partes:

1^a) – Copie e responda de acordo com o texto:

- a) – Que fazia o menino maluquinho?
- b) – Quem era o mais esperado na hora do jogo?
- c) – Por que ninguém queria ficar no gol?
- d) – Quem ficava no gol?

2^a) – Copie no caderno o que o menino maluquinho fazia no gol:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| voava na bola | fazia gol |
| caía de lado | caía de frente |
| chutava a bola | caía de pernas pro ar |

3^a) – Copie e complete de acordo com o texto.

a) – A torcida ria porque gostava de ver a _____ do goleiro.

b) – “ _____ ”, diziam todos.

Como podemos constatar, os três exercícios de interpretação textual solicitaram do aluno que ele apenas copiasse trechos e fragmentos que estão de acordo com o texto. Não bastasse isso, o procedimento didático da professora em relação a esses exercícios foi o de escrever na lousa as respostas corretas, a fim de que os alunos as copiassem tal e qual ela havia escrito.

Cumprer ressaltar que todas as tentativas de discussão sobre o texto, bem como as de ir além do que lhes estava pré-determinado, foram abafadas pela professora.

Retomando as questões que envolvem o D.P.E., lembramos que como se trata de um discurso autoritário, a posição-professor preocupa-se mais em inculcar o sentido “legítimo” do texto e menos dispor-se à reversibilidade, à simetria, ao saber ouvir, enfim.

Dentro desse contexto, importa considerar que, do ponto de vista discursivo dos processos de significação, a fixação de sentidos é socialmente organizada. Segundo Orlandi (1989), “(...) há um processo social de atribuição (distribuição) dos sentidos, segundo o qual, em toda sociedade, há vozes que se tornam gerais (indeterminadas) e que contribuem para a formação do conhecido “*consenso*”, (senso-comum?); são as *vozes das autoridades (...)*”, (p. 44), sendo que essas vozes “(...) desempenham um papel decisivo na institucionalização da linguagem: a produção do sentimento de unicidade do sentido”. (p. 45).

No caso do D.P.E., as “vozes das autoridades” são as dos autores dos livros didáticos que, conforme já dissemos, são consideradas pelos professores figuras de prestígio que dominam um saber e um conhecimento não passíveis, portanto, de contestação.

A leitura, a interpretação e os sentidos preestabelecidos pelos autores são tomados como certos e definitivos pelos professores, que os impõem aos alunos.

Nesse esquema reprodutor, em que as “vozes das autoridades” são vistas como provedoras de sentidos legítimos que devem circular no processo de ensino-aprendizagem de leitura, o aluno, assim como o professor, não têm chance alguma de se tornarem sujeitos de seus próprios gestos de interpretação, de modo a formarem para si uma rede de formações discursivas que tenham sentidos para eles.

Outra atividade presente neste capítulo é a denominada “*Comentando*”, que propõe que o professor e os alunos conversem sobre a parte do texto de que mais gostaram, por que gostaram e também sobre o fato de gostarem ou não de futebol, bem como, para que time torcem.

Esta atividade que, aparentemente, poderia constituir-se em um momento de descontração, de modo que tanto o aluno como o professor pudessem falar sobre suas preferências, constituiu, na realidade, poucos e exatos dois minutos de monólogo, por parte da professora, que comentou superficialmente o assunto e não permitiu que os alunos emitissem suas opiniões, embora a classe estivesse (ainda) bastante entusiasmada com o assunto. Uma das crianças, aliás, solicitou com veemência: “*Tia, conta uma história, conta...*”.

O principal motivo pelo qual a professora não prosseguiu com essa atividade diz respeito ao fato de ela considerar que estaria “desperdiçando tempo”, uma vez que apenas conversar sobre o assunto (futebol) não acrescentaria conteúdo algum à formação das crianças.

O trecho que se segue ilustra nossas colocações.

“Vamos, gente... vamos parar com essa conversa (sobre futebol), que isso não leva a nada.

É melhor a gente fazer os outros exercícios do livro, temos muita matéria pela frente.... vamos em frente que atrás vem gente... não dá pra desperdiçar tempo... se não a tia fica atrasada com a matéria e aí nos vamos ter que repor aula no sábado”. (Professora C.D.W.).

A criança que havia solicitado à professora para “contar uma história” insiste novamente e, desta vez, vale-se do seguinte argumento: “*_ Tia, conta uma história que a gente faz cinco vezes a tabuada do 7”.*

A professora responde para a criança: “*D., eu já disse que só conto história no final do bimestre. Fazem (SIC!) poucos dias que eu contei aquela da dona baratinha, agora só no final do mês, se eu cumprir o*

programa, que é coisa muito séria. Historinha só quando a gente estiver com o conteúdo em dia, porque não dá pra perder tempo com isso, tem coisa mais séria”. (Professora C.D.W.) (grifos meus).

Podemos depreender desse trecho que a professora considera que narrar histórias não constitua uma atividade pedagógica “séria”, que possa contribuir com o desenvolvimento infantil. Podemos afirmar também que, de acordo com a formação discursiva na qual esta professora está inserida, o que pode e deve ser dito diz respeito apenas ao conteúdo pedagógico institucionalizado, não havendo, portanto, espaço e possibilidade para que outras formas de conhecimentos (que não as legítimas) façam parte do processo educacional.

A nosso ver, entretanto, o trabalho de ensino-aprendizagem de leitura com narrativas poderia, dentre outras coisas, levar a criança a movimentar-se por outras formações discursivas que lhes permitisse, por exemplo, falar sobre suas próprias experiências, suas emoções, seus sentimentos, além de proporcionar-lhe oportunidades para criar e não apenas repetir o que a escola julga relevante.

Cumpramos ressaltar que não temos por objetivo discutir de forma ampla sobre a importância da narrativa para o desenvolvimento infantil. Porém, tendo em vista que a narrativa contrapõe-se à paráfrase, na medida em que aquela se caracteriza sobretudo por ser aberta à polissemia e esta última pela reprodução de sentidos já existentes, entendemos ser pertinente assinalar alguns aspectos referentes à narrativa, que nos ajudarão a mostrar o porquê de considerarmos que a narrativa deve estar presente em sala de aula.

Sendo assim, destacamos primeiramente que, segundo Tfouni (1995), a função principal da narrativa é “(...) organizar através da linguagem, nossas interações, conhecimentos e experiências sobre o(n) mundo e com o Outro” (p. 73). Para a autora, esta conceituação implica na

consideração do discurso narrativo enquanto lugar por excelência, onde a subjetividade pode se instalar através de mecanismos lingüístico-discursivos. Quanto ao que seja subjetividade, Tfouni (op. cit.) define-a de um ponto de vista discursivo, ou seja, “(...) a forma pela qual o sujeito organiza sua simbolização particular”. (p. 74). Portanto, é através da narrativa que se torna possível que (re)organizemos e re(elaboremos) nossas experiências pessoais.

Dando continuidade à nossa linha de raciocínio sobre o discurso narrativo, retomamos a tipologia discursiva proposta por Orlandi (1987) e lembramos que a autora nos apresenta o discurso lúdico, o discurso polêmico e o discurso autoritário. O discurso lúdico relaciona-se ao uso da linguagem pelo prazer e os discursos autoritário e polêmico estão voltados para fins práticos e objetivos; como, na sociedade em que vivemos, existe uma valorização do uso eficiente da linguagem, enfatiza-se mais os discursos autoritário e polêmico e, conseqüentemente, sobra pouco espaço para os usos lúdicos do discurso nas interações.

Dentro da tipologia estabelecida por Orlandi (op. cit.), podemos, segundo Tfouni (1995), classificar o discurso narrativo como sendo do tipo lúdico, opondo-se, portanto, ao discurso polêmico e autoritário.

Uma das formas discursivas não lúdicas mais valorizadas em nossa sociedade é o discurso científico, o qual pode ser comparado à narrativa enquanto materialização do tipo lúdico. Tfouni (op. cit.) discute a diferenciação entre discurso narrativo e discurso científico. Para isso, parte da consideração de Bruner (1991, apud Tfouni, 1995) a esse respeito. Para este autor, apenas o discurso narrativo está atrelado a uma condição de fidedignidade, enquanto que o discurso científico é atrelado à verdade. Dentro dessa discussão, Tfouni (op. cit.) comenta que a condição de fidedignidade e a de verdade se diferenciam na medida em que a primeira é um critério da literatura e da psicanálise enquanto a segunda é um critério

dos discursos científicos altamente letrados e que não existem sem a intermediação da escrita.

Tfouni (op. cit.) observa também que o discurso narrativo se opõe ao discurso científico porque cada um deles instala lugares discursivos diferentes, o que determina uma relação diferente entre sujeito e sentido. Assim, para esta autora, o discurso narrativo e o discurso científico são produtos de atividades interpretativas diferentes: no discurso científico só é permitida uma interpretação, ou seja, há uma perspectiva fechada para falar do objeto. Isso o reduz a uma atividade discursiva monológica, ou seja, fechada à dialogia, uma vez que a inclusão do Outro só se dá em condições altamente controladas. Assim, o discurso científico pressupõe um sujeito livre de subjetividade (no sentido discursivo), neutro e descontextualizado, e que, por isso, pode expressar seu pensamento através de um dizer pretensa e ilusoriamente “transparente”.

Já no discurso narrativo o dizer não busca ser obsessivamente “transparente”, o que o torna polissêmico, aberto, portanto, a uma multiplicidade de sentidos. Esta abertura à polissemia propicia e exige uma atividade interpretativa mais intensa por parte do interlocutor, o que torna o discurso narrativo também aberto à dialogia, ou seja, existe sempre a inclusão do Outro. Por fim, uma outra importante característica do discurso narrativo é a polifonia, ou seja, várias vozes presentes na narrativa, que representam as várias posições que o sujeito pode ocupar ao narrar. Podendo transitar mais livremente entre as diferentes regiões de sentidos, o sujeito do discurso narrativo pode se apresentar, em uma mesma narração, como autor, locutor, alocutário (ouvinte ou leitor), enunciador ou destinatário.

Ideologicamente, ainda segundo Tfouni (op. cit.), o discurso científico (e, conseqüentemente o sujeito da ciência) é considerado “superior”, porque torna possível descentrar o raciocínio e formalizá-lo

discursivamente de maneira lógica e coerente, o que se fundamenta na ilusão do discurso “transparente”. A superioridade do discurso científico também funciona como forma de menosprezar outras práticas discursivas, dentre elas a narrativa, que passa a ser vista como inferior e inadequada por não ser objetiva, lógica e coerente aos olhos da ciência.

Resumindo, a partir dessas considerações de Orlandi (op. cit.) e Tfouni (op. cit.), podemos perceber que o discurso narrativo, enquanto discurso lúdico, difere dos demais tipos de discurso por ser mais aberto à polissemia (multiplicidade de sentidos), permitir a reversibilidade total entre os interlocutores, ser totalmente aberto à dialogia (inclusão do outro no discurso), polifônico, simétrico e não se preocupar com a verdade científica dos fatos narrados. São estas características que proporcionam ao discurso narrativo a possibilidade de funcionar como forma particular do mundo para o sujeito a partir de várias perspectivas.

Por todos esses motivos, entendemos que o trabalho pedagógico com o discurso narrativo constitui uma rica forma de o professor contribuir para que o educando tenha acesso a um “script” e a formações discursivas eficazes, que possam garantir-lhe uma participação efetiva nas práticas sociais.

Para encerrarmos (ilusoriamente) nossas considerações sobre o discurso narrativo, lembramos que Bettelheim coloca que os contos de fadas são formas artísticas únicas que auxiliam as crianças a atingir, na idade adulta, a maturidade psicológica. Através destes contos, a criança pode aprender mais sobre os problemas interiores dos seres humanos e sobre soluções socialmente adaptadas para estes problemas, o que contribui para seu entendimento sobre o mundo, para a atribuição de sentido coerente, para o turbilhão de sentimentos em que ela se encontra. Assim, “(...) os contos de fadas transmitem importantes mensagens à mente consciente, à pré-consciente e à inconsciente, em qualquer nível que esteja

funcionando no momento. Lidando com problemas humanos universais, particularmente os que preocupam o pensamento da criança, estas histórias falam ao ego em germinação e encorajam seu desenvolvimento enquanto ao mesmo tempo aliviam pressões pré-conscientes e inconscientes. À medida em que as estórias dão validade e corpo às pressões do id, mostrando caminhos para satisfazê-las, que estão de acordo com as requisições do ego e do superego”. (1994: 14).

Prosseguindo com a análise do capítulo 4, Futebol, trazemos agora a atividade “*entendendo e usando as palavras*”.

Os exercícios que integram essa atividade têm por objetivo, segundo os autores desse livro didático, “(...) levar o aluno a fixar o significado e a escrita das palavras, empregando-as em nossas situações”. (Marsico et alii, 1995: 6).

Para tanto são propostas aos alunos as seguintes tarefas:

1) – Ordene as sílabas e descubra palavras que estão no texto escreva-as no caderno. Depois, escolha uma e faça uma frase:

bol fu te tor da ci
me no ni lei go ro

2) – Copie, completando as frases com o antônimo das palavras em destaque:

a) O jogo **começava** e _____ na hora marcada.

b) A torcida chegava a _____ de tanto **rir**.

c) Ele **caía**, logo _____.

d) Toda aquela **alegria**, transformou-se em _____.

3) – Procure no quadro um sinônimo para cada palavra ou expressão destacada, copie e complete as frases:

craque	Maluquinho	começar	ficar
--------	------------	---------	-------

- a) Ninguém queria **permanecer** no gol.
- b) O ótimo **jogador** apareceu na televisão.
- c) O menino **extravagante** fazia todos rirem.
- d) O jogo vai **ter início**.

Esses exercícios são realizados pelos alunos no caderno e em seguida a professora escreve na lousa as respostas corretas.

Um fato chamou-nos bastante a atenção: a professora considera esta atividade e as demais que abrangem questões gramaticais como sendo “as mais importantes trazidas pelo livro”.

Vale ressaltar que os alunos tinham, ao longo da semana, quatro aulas de gramática e uma de leitura e interpretação de texto. As aulas de redação ocorriam raramente e apenas quando a professora precisava colocar algum documento (caderneta escolar, destinados à coordenação) em dia.

Leiamos alguns trechos que foram gravados, no decorrer de nossa permanência em sala de aula.

“Meninada, vocês têm que fazer esses exercícios corretamente, porque é sabendo gramática, sabendo ler e escrever corretamente que vocês vão se dar bem na vida”.

“Vocês não dão bola para esses exercícios que a tia passou na lousa, mas quando vocês forem grandes e tiverem que prestar um concurso vocês vão ver só, como a vida é dura”.

“P., você vive dizendo que quer ser médico, mas se não fizer os exercícios direitinho você não vai ser nem lixeiro. Hoje em dia até para catar papel tem que saber escrever certo”.

“Olha, eu tenho um filho que foi aprovado no vestibular porque sabia tudo, sabia ler, escrever e tudo de gramática”.

“Gente bonita e gente que consegue subir na vida tem que saber gramática”.

Os indícios lingüísticos destacados nos recortes acima permitem-nos depreender que os principais motivos pelos quais se “ensina” gramática são: proporcionar ao educando condições para vencer na vida, ser aprovado em concursos e vestibulares e ser aceito socialmente.

Tais indícios permitem-nos afirmar que as formações discursivas onde essa professora está fixada remetem às formações ideológicas que vêem a escola como uma instituição democrática, à disposição de todos. Entretanto, essa visão é, além de ilusória, romântica, pois não leva em consideração quem pode e em que condições isso pode se dar.

Como sabemos, na sociedade capitalista a instituição escolar constitui-se fundamentalmente como lugar de reprodução de um saber instituído, exercendo sua ação através de procedimentos coercitivos e discriminatórios.

Um exemplo disso é a divisão política no ensino da gramática por volta de 1880, na França: ao mesmo tempo em que colocava a educação como direito de todos, a classe dominante tinha acesso ao bilingüismo (o ensino da língua francesa sobre o modelo do latim), enquanto que as massas, recebiam uma gramática truncada, fundada sobre a lógica da frase simples.

Dentro desse contexto, trazemos as colocações de Gnerre (1994). Embora se trate de citações longas, consideramo-as bastante pertinentes para fundamentar nossa argumentação: “(...) se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades lingüísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento de variedade lingüística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos. Acontece, porém, que este virtual projeto sustenta ao mesmo tempo o

processo constante de redefinição de uma norma e de um novo consenso para ela. A própria norma é constantemente redefinida e recolocada na realidade sócio-histórica, acumulando assim ao mesmo tempo a própria razão de ser e do consenso. Os que passam através do processo são diferentes dos que não conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem. Neste sentido, poderíamos dizer que a gramaticalização de muitas línguas europeias, que aconteceu no século XVI, num contexto histórico específico, continua a se reproduzir de outra forma até nas sociedades “democráticas”, com altos níveis de educação”. (p. 28).

Dando continuidade à nossa discussão, destacamos que são dois os principais conceitos de gramática que aparecem nos livros didáticos: 1º) – Gramática como conjunto de regras de bom uso (= gramática normativa); 2º) – Gramática como descrição das entidades da língua e suas funções (gramática descritiva).

O que observamos, em relação ao “ensino” da gramática, é que este se dá como uma exercitação da metalinguagem, que é apresentada como uma nomenclatura vazia, sem relação efetiva com o conhecimento a respeito do funcionamento lingüístico, e, mais ainda, sendo utilizada como instrumento de poder.

A nosso ver, o tempo e o espaço dispensados por professores e alunos para aprender a metalinguagem são contraproducentes e ineficazes, além de esse conhecimento (da metalinguagem) não fazer sentido algum para o aluno, que continua preso ao processo parafrástico, reproduzindo enunciados que lhes são indiferentes.

Nessa perspectiva, afirma Geraldi (1984): “(...) uma coisa é saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo

as diferenças entre uma forma de expressão e outra. Outra coisa é saber analisar uma língua dominando conceitos e metalinguagem a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso”. (p. 46).

A grande dificuldade do ensino tradicional está em entender que, antes de ser um corretor de exercícios de escrita, o professor se constitui na interlocução privilegiada de seus alunos. É apenas no momento em que se dispõe a ler o que estes escrevem que estará em condições de continuidade para a construção do conhecimento da língua.

Assim, no lugar de exercícios artificiais em que o aluno apenas reproduz fragmentos sem sentido de discursos alheios ou identifica elementos de uma frase com base em uma teoria discutível, sugerimos uma prática pedagógica centrada na leitura e na produção de textos, entendidas tal como propõe a A.D.

A produção de texto é o lugar da subjetividade, em que “(...) o sujeito articula, aqui e agora, um ponto de vista sobre o mundo que, vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica”. (Geraldi, op. cit.: 136). Trata-se, assim, de um ato sempre criativo, não na medida em que realize novas formas a cada vez, mas sim porque, no aparecimento de novas ou velhas formas e conteúdos, “o sujeito se compromete com suas palavras”.

Entendemos, assim, que a produção textual enquanto espaço da subjetividade, entendida aqui a partir do ponto de vista discursivo, ou seja, “(...) como um lugar que o sujeito do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimento do mundo, sentimentos (...)” (Tfouni, 1995: 74), poderia constituir-se em uma oportunidade para o educando assumir a posição-autor, na qual irá atribuir ao texto um efeito de unidade, através de mecanismos de coesão e coerência e assumir a responsabilidade pela organização de seu dizer.

Faz-se necessário dizer também que a posição-autor possibilita ao sujeito controlar seu intradiscurso, isto é, o fio do discurso do sujeito. (Pêcheux, 1990).

Segundo Gallo, isso pode ser levado a efeito através de um processo que ela denomina *processo de textualização*. Para esta autora, textualizar significa para o sujeito “(...) estar em uma posição de sujeito não circular e a partir dessa posição produzir texto através de uma prática de “fechamento” que consiste, em última instância, em “conter”, na medida do possível, as ambigüidades provocadas pela dispersão constitutiva (sem nunca conseguir totalmente), enquanto se produzem, nessa prática, novos efeitos de sentido”. (1994: 194).

O ato de ler, por sua vez, pode ser compreendido, de acordo com a A.D., como uma prática social, algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas. Ao produzir leitura, o sujeito se engaja na dinâmica do processo histórico-social de produção de sentidos, o qual não lhe é evidente.

Assim, embora os gestos de interpretação não possam ser ensinados nem aprendidos, os gestos de leitura, que já constituem uma certa fixação/legitimação de determinados gestos de interpretação em relação a uma escrita e a uma instituição (no nosso caso, a escola), podem ser trabalhados no sentido de desmontar as evidências do texto, expondo, desta maneira, a opacidade dos processos discursivos do olhar do leitor. (cf. Orlandi, 1996).

É nessa direção que entendemos uma das contribuições da A.D. para a educação de forma ampla: “como intervenção teórica nos processos de identificação do sujeito que o constituem como sujeito-leitor, produzindo um efeito de alteridade que faça com que o sujeito se desloque do ponto cego da transparência (da linguagem) e da evidência do sentido”. (Orlandi, 1998: 21). Intervenção que, frente ao funcionamento hegemônico dos

gestos de leitura produzidos pela/na escola e, em especial, no que diz respeito à leitura parafrástica, adquire a urgência de um gesto político impreterível.

Retomando a análise desta unidade de leitura – Futebol –, contida no livro didático *Marcha Criança*, e, particularmente, o trabalho pedagógico realizado com esse material didático, desta como também alguns recortes que se referem às nossas observações realizadas em sala de aula:

Criança “F”: _ “Tia, eu não vô mais fazer lição do livro de português, quero jogar o jogo da velha”...

Criança “Y”: _ “Eu também vô brincá”.

Professora: _ “Agora não é hora de jogar nada, agora é hora de aula de português”.

Professora: _ “Meninada, vamos continuar os exercícios do livro didático.

Nessa classe tem tanta gente que fala errado e escreve errado que eu vou acabar dando só *aula de português, de gramática*.

Gente, vocês têm que saber bastante *português*, porque aí vocês vão conseguir um *lugar ao sol*.

Vamos pegar o livro, que é muito mais importante que qualquer joguinho”. (Professora C.D.W.).

Como não poderia deixar de ser, o caráter essencialmente conteudístico do ensino, o princípio da acumulação progressiva do conhecimento, a repartição do tempo em atividades bem definidas e a exclusão de atividades lúdicas – características marcantes de uma pedagogia tradicional, correspondem exatamente à formação do livro didático *Marcha Criança*. De acordo com a formação discursiva predominantemente onde se situa a professora C.D.W., o livro didático apresenta-se como portador do conhecimento verdadeiro e necessário, de modo que cabe ao aluno apenas apreendê-lo. Além disso, o livro determina

as falas e as ações possíveis, instituindo uma voz fixa e norteadora para a prática pedagógica. Seu uso, portanto, supõe um tipo determinado de aula padronizada, em que as atividades propostas se enquadram em unidades tipificadas, com seções sistematicamente repetidas, pautando, assim, o dia-a-dia da sala de aula. Em resumo, o livro didático estabelece os conteúdos, a metodologia do ensino-aprendizagem e a avaliação realizada pelo professor.

É interessante lembrar que o fato de que, embora muitos professores afirmem não se valer do livro didático, é justamente desse material que se valem quando estabelecem a fonte de ensino a ser cumprido, a organização do conteúdo e a elaboração dos exercícios. Temos, assim, um círculo vicioso, uma vez que o “material de pesquisa” do professor consiste quase exclusivamente nos (poucos) livros didáticos à sua disposição.

Destacamos também que o fato de os professores “optarem” pelos livros editados pela editora tem a ver sobretudo com as questões de índole orçamentária. Geralmente os livros “escolhidos” são os de mais baixo custo, permitindo assim que um número maior de alunos possa adquiri-los.

Outra questão relevante para o tema em discussão, e intrinsecamente associada à representação da escola como lugar de transmissão de conhecimentos e “habilidades” essenciais, está na suposição de que, como o aluno é um sujeito em formação e, portanto, ainda não domina plenamente os instrumentos de crítica e análise que a escola considera importantes, nem dispõe de informações suficientes para a realização de determinadas tarefas intelectuais, torna-se necessária a elaboração de materiais específicos que, seja por sua organização, seja pela definição de seus conteúdos, seja ainda pela seleção dos textos que oferece, contribuam para a tarefa que se atribui à escola. É, como diz Orlandi, “enquanto ele (o aluno) não for “alguém” é preciso que se pense, se faça por/para ele”. (1987).

Para concluirmos a análise do segundo livro didático mais adotado pelos professores do ensino fundamental, lembramos que a A.D. afasta-se de uma concepção em que a linguagem pode ser apreendida ou ensinada em sua totalidade. Nesta linha de raciocínio vale trazeremos novamente Geraldi (1996), que diz: “(...) a língua nunca pode ser estudada ou ensinada como um produto acabado, pronto, fechado em si mesmo, de um lado porque sua apreensão demanda apreender no seu interior as marcas de sua exterioridade constitutiva (e por isso o externo se interioriza) de outro lado porque o produto histórico – resultante do trabalho discursivo do passado – é hoje condição de produção do presente que, também se fazendo história, participa da construção deste mesmo produto, sempre inacabado, em construção”. (p. 28).

Diante disso e retomando o segmento discursivo em que a professora afirma: “Nessa classe tem tanta gente que fala errado e escreve errado que eu vou acabar só dando *aula de português, de gramática*”, enfatizamos que, segundo Pêcheux (1990), há uma barreira histórico-social de linguagem no ler/escrever na instituição escolar que não pode ser reduzida ao desconhecimento da norma culta, como muitos afirmam.

Nessa “barreira da linguagem” existente está inscrita uma barreira ideológica. Pêcheux (op. cit.) chama a atenção para esta questão, afirmando que a contradição existente entre a comunicação lingüística e a não-comunicação é um dos efeitos da luta de classe. Orlandi (1990), retomando Pêcheux, acrescenta: “(...) à não-comunicação corresponde um movimento de identidades, função da incompletude do sujeito e do sentido. Movimento que desemboca na desorganização dessa relação, já que ela é de ordem inconsciente e ideológica”. Quando falamos em não-comunicação, portanto, referimo-nos estritamente ao conflito relativo aos diferentes modos de realização da língua, ou, melhor dizendo, aos diferentes processos históricos de produção e disputa dos sentidos e seus efeitos.

Dessa forma, o que a pedagogia tradicional chama de fraco não pode ser confundido com resistência, com afirmação de identidade. Enfim, o aluno que não repete as práticas discursivas escolares, ou que as repete a seu modo, pode, de fato, estar resistindo à repetição pura e simples de sentidos que não estão inscritos na sua prática discursiva.

Terceiro livro didático

Prosseguindo com nossas investigações vamos analisar, a partir de agora, o livro didático que ocupou o terceiro lugar em ordem de preferência dos professores, *Caderno de Ortografia*, que, de acordo, com as autoras, “(...) tem como foco de atenção principal o ensino de ortografia por meio de textos e atividades simples, atraentes e funcionais. (Passos e Rezende, 1995: 2).

Antes de iniciarmos nossa análise, gostaríamos de ressaltar que, nesta obra didática, as atividades de compreensão e interpretação de texto restringem-se a propostas de realização de exercícios gramaticais, em especial exercícios ortográficos. Outra característica importante é que “(...) a partir da observação de que alguns erros de ortografia ocorrem com maior frequência e que suas causas são sempre relacionadas a determinadas áreas da percepção sensorial (...)”, (op. cit.: 4), as autoras catalogaram-nos, “(...) a fim de verificar a sua natureza e organizar atividades com o objetivo de preveni-los e corrigi-los (...)”, “(...) a partir de treinos que envolvam a percepção auditiva”. (op. cit.: 4).

Para “prevenir” e “corrigir” os “erros frequentes” cometidos pelas crianças, as unidades de leitura trazem “textos” produzidos pelas próprias autoras e caracterizados fundamentalmente pela apresentação de pares positivos, como por exemplo: vogais orais; vogais nasais; consoantes velares; consoantes alveolares; consoantes bilabiais orais; consoantes bilabiais sonoras, etc., e, ainda, os dígrafos ss; lh; gu; qu; nh; ch; bem como

letras que representam o mesmo fonema, tais como: j/g; s/z; ss/ç/sc; u/l, etc.

Conforme pretendemos mostrar, tanto a partir das análises que serão realizadas a seguir, bem como através do material coletado em sala de aula e das próprias entrevistas com as professoras que utilizaram esta obra didática, a compreensão e a interpretação do texto são tratadas como sendo decorrentes da escrita correta, de determinadas palavras ou frases.

Comecemos nossa análise pelas unidades 2 e 3, que trazem respectivamente os textos “*Favo de Mel*” e “*O Pote da Pata*”.

Unidade 2

Favo de Mel

Favo de Mel é um gato fofinho e muito vivo. Ele é de Viviane.

Viviane enfeita Favo de Mel com fita de veludo vermelha e fala:

_ Favinho, não suba no sofá da sala!

Viviane sai e Favo de Mel fica miando de saudade.

Viviane vende balas pelas ruas da favela e volta à tarde.

Favo de Mel vem afagar a dona.

Viviane também afaga o pêlo aveludado de Favo de Mel e fala:

_ Ei, Favo de Mel! Eu também tive saudade de você!

Unidade 3

O pote da pata

O bode foi de bote ao sítio da pata Pepita.

O bode levou um pacote.

O bode deu o pacote à pata Pepita.

_ Oi, Pepita! Teu pacote veio da Mata Encantada.

Pepita pegou o pacote e falou animada:

_ Oba! É um pote de melado!

Pata Pepita leu na papeleta colada no pacote:

Mata Encantada, 7 de maio de 1995.

Amiga Pepita,

Aí vai um pote de melado. É todo seu.

É melado de cana caiana.

Uma bicota do teu amigo.

Pato Donato.

A partir desses textos são solicitados aos alunos exercícios de leitura de algumas palavras; formação de frases a partir de palavras dos textos; cópias de frases colhidas do texto; cruzadinhas; exercícios de completar; ditado-cochicho.

Observamos e acompanhamos as aulas em que essas unidades de leitura foram trabalhadas com as crianças e verificamos que elas se mostravam confusas, irritadas e entediadas com a maior parte dos exercícios, assim como as professoras que, além de cansadas e tensas, pareciam muito preocupadas com as “trocas de letras” realizadas pelas crianças.

Dentre os exercícios de ortografia que mais desagradavam os alunos destacamos, primeiramente, os que dizem respeito à leitura oral de algumas palavras e frases. Leitura realizada primeiramente pelas meninas e depois pelos meninos. Assim, em relação ao texto “*Favo de Mel*”, a professora pedia às crianças que lessem oralmente cinco vezes consecutivas as palavras “*sofá*”, “*favela*”, “*fivela*”.

Ao se dar conta de que havia duas crianças lendo “*sova*” e “*vivela*”, a professora ordenou que a leitura fosse reiniciada e que todos juntos lessem, agora, dez vezes seguidas, essas mesmas palavras.

No que concerne às atividades de “palavras cruzadas”, constatamos que o interesse imediato das crianças por essa proposta foi arrefecido em decorrência de três motivos: 1º) – as crianças desejavam fazer a atividade

junto com um companheiro e tal pedido das crianças foi negado pela professora; 2º) – os alunos não conseguiam entender as ilustrações trazidas pelo livro didático (aliás, nem a própria professora), o que dificultava o preenchimento dos quadradinhos correspondentes ao desenho apresentado; 3º) – o fato de as crianças perguntarem ininterruptamente sobre as ilustrações.

Cansadas de tentar entender que algumas folhas representavam o signo “fava”, que o desenho que aparentava uma “mão” deveria ser entendido como uma “luva” ou, ainda, que uma garota com uma sombrinha na mão estaria simbolizando “trevo”, etc., a maior parte das crianças acabou desistindo da realização do exercício.

A atividade que consistia na cópia de frases a partir da substituição de determinados desenhos por palavras também despertou enfado, fastio nos alunos, que copiaram resignadamente várias vezes: “Viviane vendeu nove balas de uva” e “Viviane vendeu para sua vizinha balas de figo”.

O exercício “vamos brincar de ditado cochicho”, que propunha a leitura silenciosa prévia das palavras pelos alunos, leitura oral das palavras a partir da brincadeira do cochicho, escrita e cópia dessas mesmas palavras e verificação dos acertos e correção dos erros, provocou situações muito desgastantes para os alunos e para a própria professora.

Até o momento em que a professora coordenou a leitura oral das palavras *afogado, favelado, fivelinha, favo, favinha, alinhava, afivelada, abafava, afofava, fofocava, atarefava, mofava*, as crianças mantiveram-se “*comportadas*” e a classe permaneceu “em ordem”. Porém, quando lhes foi permitido juntar as carteiras a fim de que pudessem realizar junto com o colega o “*ditado cochicho*”, proposto pelo livro didático, as crianças (como não poderia deixar de ser) conversaram e falaram bastante, o que foi julgado pela professora como bagunça, desordem e farra.

A professora resolveu, então, ela mesma ditar as palavras para as

crianças escreverem primeiramente em seu caderno e, em seguida, na lousa, a fim de que a correção do ditado pudesse ser feita.

Após ditar em voz alta e pausadamente palavra por palavra, a professora solicitou que as crianças fossem à lousa escrever as palavras.

Tão logo se iniciou a correção, presenciamos o seguinte episódio:

“P., você leu corretamente em seu caderno, “*afogado*”, por que aí na lousa você escreveu “*avovado*”? apague e comece outra vez!”.

A criança apaga da lousa a palavra “*avovado*”, leva o dedo à boca por alguns instantes e novamente escreve “*avovado*”.

A professora diz, então: “Vou repetir bem alto e bem devagar: “*a-fo-fa-do*”; escreva aí, vamos, P., você sabe, *a-fo-fa-do*”.

A criança, que parecia estar tensa, reescreve “*avovado*”.

A professora, ao dirigir-se à lousa, ordena à criança para voltar ao seu lugar. Apaga a palavra *avovado* e diz: “P., precisamos resolver esse seu problema de discriminação auditiva. Vou falar com sua mãe”.

Ao retornar à sua carteira, o aluno P. dirige-se à criança sentada à sua direita e pergunta-lhe: “O que é *afogado*”?

Episódio semelhante envolveu a palavra “*girafa*”. A criança M. C. escreveu em seu caderno “*girafa*” e lia “*girava*”. Inúmeras vezes a professora insistiu com a criança: “Leia bem alto: “*gi-ra-fa*”. A criança, entretanto, continuava lendo “*gi-ra-va*”, embora tivesse grafado corretamente a palavra. Acusada pela professora de ter “problemas de linguagem”, M. C. recolheu-se timidamente e preferiu (obviamente) o desenho à leitura oral.

Ora, é interessante notar que o “erro” e os “problemas patológicos de linguagem” apontados pelos professores consistem no fato de as crianças preferirem as consoantes surdas às sonoras.

É preciso lembrar que as crianças, sobretudo nas séries iniciais, buscam resolver suas dúvidas ortográficas pronunciando em voz alta as

palavras. Acontece, porém, que infelizmente é proibido falar em sala de aula, mesmo quando a aula é de português. Assim, as crianças acabam sussurrando as palavras ao escrever, ou simplesmente articulam os elementos fonéticos da palavra.

Segundo Cagliari (1989), “(...) o sussurro é um tipo de fonação diferente da produção de sons surdos ou sonoros. Por sua própria natureza, um som sussurrado é mais semelhante a um som surdo do que a um som sonoro (...)”. (p.63).

A criança que está sussurrando sons dos quais não conhece a ortografia tem uma tarefa difícil pela frente quando precisa decidir com que letra deverá escrever a palavra, sobretudo se a comparar com palavras mais familiares e com as quais ela dispõe mais vivamente de uma lembrança de fala real, não sussurrada.

Dentro disso, lembramos as colocações de Abaurre (1987): “(...) é bom notar que as crianças não confundem “B” com “K”, mas sons que têm o mesmo ponto de articulação. E como não sabem a forma ortográfica, elas arriscam uma letra e podem errar ou acertar sem querer, o que mostra que nem todo acerto dos que não “trocam” tenha sido feito porque o aluno “entendeu” direito o que está fazendo”. (p. 3).

A exemplo do texto “*Favo de Mel*”, bem como de todos os outros que fazem parte deste livro em análise (*Caderno de Ortografia*), o texto apresentado na Unidade 3, “*O pote da pata*”, é absolutamente desinteressante e sem sentido, contribuindo assim para aumentar o tédio e o desprazer do educando em relação à leitura. Além disso, tais “textos” projetam imagens de crianças tolas e imbecilizadas, que sequer superaram o período de aquisição da linguagem oral.

Entretanto, foi solicitado às crianças que realizassem cinco vezes seguidas uma leitura silenciosa do texto e posteriormente a leitura oral. Por fim, as crianças detiveram-se na atividade de copiar quatro vezes o

(mesmo) texto no caderno.

Nesse contexto, vale citar Bethelheim e Zelan (1992), que afirmam: “(...) o ensino da leitura por meio da apresentação a uma criança de algumas setenta palavras desinteressadamente simples – isto é, menos do que duas por semana e isto num momento em que seu vocabulário funcional é umas cinqüenta vezes mais amplo, consistindo em palavras muito complicadas e mais importantes emocionalmente é, em si mesmo, uma condescendência negativa. Quando, além disso, as histórias construídas com este vocabulário tão lastimosamente pequeno estão repletas de intermináveis repetições sem sentido, com as mesmas palavras vazias, chatas e na maioria das vezes monossilábicas, então tudo isto se transforma num insulto para a criança, a qual está sendo tratada como uma pessoa estúpida”. (p. 37).

Dentre os exercícios nesta unidade, chamou-nos bastante a atenção o de número três, que será apresentado a seguir.

Complete com p ou b e descubra palavras conhecidas:

pa___elote

pa___ada

be___ida

to___ete

ba___ado

pe___ita

ca___ote

ta___efe

ca___ela

ca___ana

ta___ete

ca___elo

Muitas crianças tiveram dificuldades na realização deste exercício, absolutamente descontextualizado e considerado “muito chato” por elas.

Observamos que a professora dedicou bastante tempo percorrendo as carteiras dos alunos a apagando (ela mesma) as palavras que não haviam sido completadas corretamente com as consoantes pedidas. Cada palavra que a criança “errava” deveria ser reescrita vinte vezes. Dessa forma, inúmeros educandos permaneceram a maior parte do tempo de aula copiando as palavras “corretas”. Constatamos também que muitos desses

“erros” eram decorrentes do fato de que para algumas crianças as letras p e b eram parecidas e, em alguns casos, entendidas como sendo praticamente iguais.

Contudo, as considerações dos alunos passaram despercebidas pela professora, que atribuía a não-distinção gráfica dessas letras pelos alunos à deficiência auditiva, bem como ao problema socioeconômico, sendo que os que pertenciam a níveis menos favorecidos tinham “mais chances de ter problemas de discriminação auditiva”, segundo ela, (a professora).

A nosso ver, entretanto, não podemos desconsiderar o ponto de vista dos alunos, pois se bem observarmos os desenhos das letras p e b veremos que o que os diferencia é apenas o fato de eles ocuparem lugares diferentes no espaço. Tais letras diferem apenas na direção da haste vertical, colocada abaixo da linha de apoio ou acima dela.

Lembramos que a distinção entre consoantes surdas e sonoras depende ainda do dialeto que a criança fala, pois a palavra para um aluno pode conter um [b] ou [d] e para outro um [p], um [t] ou um [s], dependendo das variações dialetais. Isso torna também difícil aprender a ortografia das palavras. É sempre interessante (necessário mesmo, diríamos) ouvir as crianças falando para se poder entender melhor o que elas escrevem. Mas, para isso, a professora tem de saber ouvir. E isso, de acordo com as nossas observações, ela não sabe fazer, pois, conforme já foi dito, o discurso pedagógico escolar (D.P.E.) sustenta-se sobre a suposição da possibilidade de um modo certo e único de conhecimento. Nessa direção lembramos que o silêncio absoluto na sala de aula é entendido como sinônimo de comportamento e disciplina.

Entendemos, portanto, que o trabalho pedagógico de ensinar ortografia a partir de práticas de ensino baseadas sobretudo na cópia e no treino de textos e exercícios repetitivos estúpidos, chatos e ofensivos à inteligência infantil acarreta tanto um total desinteresse do educando pela

leitura e pela escrita (consideradas por eles como atividades cansativas, custosas e repugnantes), como o fato de prendê-los a uma posição discursiva fixa, rígida, inflexível, restando-lhes, assim, somente oportunidades de reproduzir o discurso escrito institucionalizado.

Queremos ressaltar também que, para as professoras entrevistadas, o fato de as crianças trocarem algumas letras é motivo para rotulá-las de analfabetas, ignorantes e iletradas.

A seguir, apresentaremos alguns recortes, cujas marcas lingüísticas destacadas contribuirão para nossas reflexões.

“Para mim, o aluno trocar ‘f’ por ‘v’ é um erro muito grave. Como é que eu posso aprovar uma criança que ainda é analfabeta”. (Professora “P”).

“Bom, se as crianças não errassem tanto, não fizessem tanta confusão com as letras e escrevessem corretamente, o ensino da leitura se tornaria mais fácil. O problema é toda essa ignorância e desconhecimento, bem do nível social deles, que é muito baixo”. (Professora “Z”).

“Se não sabem ortografia, não sabem nada ou quase nada. Acho fundamental que o menino escreva corretamente, não cometa erros senão ele vai ficar pra trás. Nessa sociedade de hoje não há espaço para indivíduos iletrados”. (Professora “B”).

Tendo em vista que nos filiamos aos estudos e à abordagem de Tfouni (1994, 1995, 1996) sobre letramento, é pertinente ressaltar que consideramos equivocadas as colocações das professoras “B” e “D”, pois, a partir do momento em que se considera o letramento como processo sócio-histórico (Tfouni, 1995), já não se pode mais usar o termo iletrado ou ágrafo para as pessoas que não sabem ler e escrever. Conforme já tivemos oportunidade de dizer, o rótulo mais adequado passa a ser “não-alfabetizado”, e esta mudança de nomeação tem uma série de conseqüências, inclusive ideológicas, visto que torna impossível reduzir à

categoria de iletrado os educandos não alfabetizados.

É importante retomar também que, segundo a autora, as práticas sociais influenciam todos os indivíduos de uma sociedade (de maneira desigual). Sendo assim, “(...) existe um conhecimento sobre a escrita que as pessoas dominam mesmo sem saber ler e escrever, que é adquirida desde que estas estejam inseridas em uma sociedade letrada (...)” (Tfouni, 1994: 35). Portanto, pessoas que vivem em sociedades letradas, e que não sabem ler e escrever, são consideradas não-alfabetizadas, mas não iletradas, pois possuem um saber sobre a escrita: o letramento.

Diante de tudo isso, destacamos que as formações discursivas nas quais essas professoras estão inseridas fazem-nas acreditar que o educando é ignorante, analfabeto e iletrado (porque não escrevem corretamente), sendo que tais rótulos remetem-nos às formações ideológicas caracterizadas pela exclusão e marginalização daqueles que pertencem às camadas mais pobres da população, ou seja, aquelas que estão à margem da distribuição social do conhecimento letrado.

Dando continuidade às nossas reflexões, lembramos que o modelo ideal do sistema alfabético, isto é, o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, só se realiza em poucos casos.

Na verdade, temos em português pouquíssimos casos da correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.

Temos, entretanto, inúmeros exemplos de correspondência não biunívoca do som para a letra.

Tomemos, por exemplo, o som da vogal [i]. Se a vogal [i] está numa posição de sílaba acentuada, ela será transcrita, em nossa convenção ortográfica, pela letra i. Isso ocorre em palavras como vida, saci, rio. Se a

vogal [i] está numa sílaba átona final de palavra, ela corresponde à letra [e], em nossa ortografia. É o caso de *vale, come, morte, disse*.

Indo, agora, da letra para o som, verificamos como as letras se casam com sons diferentes, dependendo de onde estão. Tomemos a letra l como primeiro exemplo. Essa letra deve ser pronunciada com o som de uma consoante lateral, se se encontra diante de uma vogal, como em *lata e bola*. Mas em posição final de palavra ou diante de uma consoante, a letra l corresponde ao som da vogal [u], como em *sal, anzol, jornal, almoço, calça, caldo*.

Apresentamos esses exemplos porque queremos ressaltar que o educando, quando escreve *vali* para *vale*, *morti* para *morte*, *matu* para *mato*, *pegu* para *pego*, não é distraído, analfabeto ou deficiente. O que ocorre é que a criança está transportando para o domínio da escrita algo que reflete sua posição da fala. Isto é, a criança escreve a palavra não segundo sua forma ortográfica, mas segundo o modo como ela a pronuncia. Em outras palavras, faz uma transcrição fonética.

Por outro lado, uma criança que leia a palavra “*disse*” dizendo duas sílabas de duração igual está transportando para a fala algo que a escrita ortográfica insinua (ou faz lembrar a fala artificial da professora). A nosso ver, se o aluno passa pela escola fazendo esse jogo de pular da fala para a escrita sem saber o que pertence à fala e o que pertence à escrita e por que as coisas são como são, ele poderá sentir aversão aos estudos de português, uma vez que o absurdo está presente a todo momento.

A situação que será apresentada a seguir ilustra bem nossas considerações acima.

A professora solicitou aos alunos que copiassem dez vezes da lousa a frase: “O pato saiu do lago e foi correndo para o matu”.

A criança “J” copiou a frase do seguinte modo: “O patu saiu do lagu e foi para o matu”.

A professora apagou a frase do caderno da criança e mandou-a copiar dez vezes, corretamente. Assim a criança o fez.

Posteriormente, após copiarem tal frase, as crianças deveriam produzir uma narrativa, em que contassem a história de um “patinho feliz”.

Apresentaremos a seguir, três produções. A primeira é a do aluno “J”, que anteriormente havia realizado a transcrição fonética das palavras *pato(patu)*, *lago (lagu)* e *mato (matu)*, palavras essas consideradas “erradas” pela professora. A segunda redação foi produzida pela criança “K” e, por fim, a terceira produzida por uma criança considerada fraca, desatenta, rebelde e portadora de graves problemas auditivos.

Redação nº 1

O patu nadou no lagu

O patu não é bonito

O patu tem aza gandi

O patu tem bicu piquenu. (aluno “J”)

Redação nº 2

O patinho nadou, nadou.

O patinho brinca na lagoa de manhã.

As crianças gosta do patinho.

O patinho é feliz. (aluno “K”)

Redação nº 3

Era uma vez um patinho, um principi e uma princeza. Eles brincarão no parqui perto do supermercadu foi lá que o principi falou pra princeza vou salvar voce da dragoa feros vou salvar voce de todos os jacares ela e ele viverao felizes pra sempre. O principi foi ser cindico do predio grandão e a princeza comecou a costurar pra fora pra ganhar uns

trocadinho. (aluno “M”)

Podemos observar que o aluno que elaborou a primeira redação simplesmente reproduz as estruturas lingüísticas que lhes foram impostas pela professora, através do livro didático utilizado em sala de aula, bem como pela cartilha adotada no ano anterior de escolarização (1ª série do ensino fundamental).

É correto afirmar, assim, que o “texto” produzido por “J” é caracterizado pela repetição empírica, isto é, a repetição que não historiciza o dizer, é a que produz o “efeito-papagaio”, conforme Orlandi (1997).

Como não poderia deixar de ser, a professora, quando na oportunidade de corrigir o “texto” da criança, preocupou-se apenas em assinalar os “erros”. O próximo passo foi solicitar à criança que reescrevesse (vinte vezes) as palavras “erradas”. Conforme já dissemos, as transcrições fonéticas não podem e não devem ser consideradas “erros”.

Contrariamente à crença de que não importa o conteúdo que é produzido, desde que a ortografia esteja dentro das normas, os postulados de Tfouni (1996) sobre letramento propõem que levemos em consideração tudo o que é produzido pelo aluno, “(...) desde que faça sentido para ele e tenha um lugar dentro de suas vivências e experiências”. (p. 6).

Nessa perspectiva, o professor deslocar-se-ia da posição de “ditador” de normas e regras ortográficas para “(...) intermediar o acesso do aprendiz à escrita, fornecendo-lhe oportunidades de encarnar o *script* em usos sociais que possam fazer sentido e ter alguma utilidade para suas atividades cotidianas”. (Tfouni, op. cit.: 7).

Outro ponto a ser assinalado é o fato de que o conhecimento da língua não é homogêneo, conforme mostram Orlandi (1988) e Tfouni (1995). Ele (o conhecimento) é socio-historicamente distribuído, trazendo, assim, para dentro da escola, os problemas referentes à desigualdade e às classes sociais.

As situações de ensino-aprendizagem de ortografia observadas ao longo de nossa permanência em sala de aula, bem como os exercícios e atividades contidos no livro didático *Caderno de Ortografia*, não levam em conta a bagagem cultural trazida pelo educando, bem como o seu conhecimento anterior sobre a escrita; a sua origem sócio-histórica e o seu “grau de letramento” (conforme postulou Tfouni, 1995) são, portanto, artificiais, descontextualizados, além de serem repulsivos para a criança, uma vez que projetam a imagem de um sujeito imbecilizado, conforme já dissemos.

Importa considerar também que o fato de ser imposto ao aluno um processo de ensino-aprendizagem de ortografia que o mantém preso às posições discursivas rígidas (nas quais apenas repete empírica e formalmente os sentidos legitimados pela instituição escolar) impede que ele exerça a posição-autor de seu discurso, o que lhe permitiria assumir o controle do processo de produção de seu discurso. Tendo em vista o conceito de autor, proposto por Tfouni (1996), “(...) aquele que estrutura seu discurso (oral ou escrito) de acordo com um princípio organizador contraditório porém necessário e desejável, que lhe possibilita adotar uma posição de auto-reflexividade crítica no processo do discurso” (p.56), destacamos que, em momento algum, nas situações de aula observadas, assim como na análise das unidades de leitura do livro didático *Caderno de Ortografia*, busca-se mostrar ao educando que a escrita é para ser lida e que, portanto, existe um leitor para o seu texto.

Trabalha-se, assim, o ensino da língua, e em especial da ortografia, apenas de um ponto de vista da prescrição de regras, sem mostrar ao educando o valor e a utilidade social da escrita, bem como o fato de que ele poderia escrever sobre si mesmo, sobre a sua própria subjetividade.

A nosso ver, entretanto, todos esses fatores, bagagem cultural do educando, seu conhecimento anterior sobre a escrita, a sua origem sócio-

histórica, grau de letramento e a posição-autor, deveriam integrar o processo de produção de sentidos promovido pela escola, se quisermos realmente proporcionar oportunidades efetivas para que o educando reflita sobre os discursos e não apenas os reproduza. Nesse âmbito, o professor, por sua vez, não se deteria apenas em apontar e assinalar os erros, mas sim preocupar-se-ia em mostrar como se dão os processos de significação língua/história. Desse modo, trabalhar-se-ia o funcionamento e o acontecimento da língua e não a língua como instrumento.

Prosseguindo com nossa discussão, destacamos que Orlandi (1998) denomina *identidade lingüística escolar* (I.L.E) “(...) os discursos produzidos por e na língua que falamos na escola e que nos situam em um conjunto de saberes (leia-se dizeres) que constituem a escolaridade “. (p.206). Segundo a autora, este conjunto de saberes/dizeres seriam, por exemplo, as seguintes instâncias (todas elas do nível do imaginário: a) – não dizer “brusa” mas “blusa”, não dizer “nóis vai” mas “nós vamos”, não dizer “o meninos” mas “os meninos”, em suma, saber produzir uma relação com a língua oficial que produza uma imagem de boa linguagem, da linguagem correta, escolar. b) – saber o convencional sobre conhecimentos: em geografia, qual é o pico mais alto do Brasil; em história, quem descobriu o Brasil; em matemática, o que é teoria dos conjuntos, etc., sem esquecer que “saber” é “saber dizer”. c) – em literatura, saber que Rui Barbosa era chamado o Águia de Haia; que José de Alencar e Gonçalves Dias promoviam o índio, saber que autores e que obras são as mais importantes de nossa literatura e da literatura portuguesa, etc”. (p.205).

Esses discursos – esse saber – que ninguém pode deixar de ter, se freqüentou a escola, cria, portanto, o que Orlandi (op. cit.) denomina *identidade lingüística escolar* (I.L.E.), que não compreende estritamente a língua, mas os discursos produzidos por e na língua que falamos e que nos

situam em um conjunto de saberes (dizeres) que constituem a “escolaridade”.

Dentro desse contexto, Orlandi (op. cit.) afirma que “(...) no caso da identidade lingüística, o que se tem buscado, nos projetos escolares, é a chamada “competência técnica” ou seus similares, ou seja, é a racionalização da repetição formal”. (p.209). Vale lembrar que, na repetição formal, o aluno reproduz frases e exercícios gramaticais que não historicizam o dizer, que não trabalham a ligação do sujeito com a memória discursiva. (Orlandi, 1997).

Considerando, pois, que o que se privilegia é principalmente a “competência técnica”, podemos afirmar que o “melhor aluno” é o que reproduz os enunciados do ponto de vista das repetições empírica e formal. Decorre daí, a nosso ver, a produção em série de “clonezinhos” bem sucedidos lingüisticamente. Um exemplo, para ilustrar, é o das redações. A repetição formal é a que produz textos impecáveis do ponto de vista da correção gramatical, bem comportados do ponto de vista da criatividade, politicamente corretos e chochos, como no texto número dois, produzido pela criança. Por outro lado, há textos que, embora apresentem “erros”, “distorções”, “dificuldades” ortográficas, são textos que mostram a historicização da repetição, a tentativa de integração em uma memória discursiva para fazer sentido, para fazer “outros sentidos”, como o número três, produzido pelo aluno “M”.

Já colocamos que os sentidos não acontecem independentemente do sujeito, pois ao significar, nos significamos. Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisto que consistem os processos de identificação. Os mecanismos de produção de 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). Dessa forma, quando o professor corrige o aluno, ele intervém nos sentidos

que este aluno pode produzir e, nesse mesmo gesto, ele está interferindo na constituição de sua (do aluno) identidade. E isso não é pouca coisa.

Retomando o que já foi exposto nos capítulos 1 e 2, lembramos que identidade não se aprende. Os sentidos e os sujeitos resultam de filiações em redes (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. Ao contrário, é nesse jogo entre a língua e a história que, ao produzir sentidos, nos produzimos como sujeitos. Somos pegos pelo real da língua e pelo real da história sem todavia ter acesso ao modo pelo qual a língua nos afeta nessa sua relação com a história.

Identificamo-nos com certas idéias, com certos assuntos, com certas afirmações porque temos a sensação de que elas “batem” com algo que temos em nós. Este algo, conforme explicado no primeiro capítulo, é o interdiscurso, o saber discursivo, a memória dos sentidos, constituído em nossa relação com a linguagem. Assim, filiamo-nos a redes de sentidos, identificamo-nos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeitos relativas às formações discursivas, em face das quais os sentidos fazem sentido.

Tendo em vista todos esses aspectos, é correto afirmar que as unidades de leitura e seus respectivos exercícios contidos na obra didática *Caderno de Ortografia*, bem como as atividades de ortografia propostas pelos professores, remetem as crianças a uma zona do interdiscurso que, de forma alguma, faz parte de sua realidade. Como não querer, portanto, que o aluno sintasse “um peixe fora d’água”, se lhe é solicitado que copie vinte vezes: “Viviane vende nove balas e uva”.

Prosseguindo com nossa análise do livro didático *Caderno de Orografia*, deter-nos-emos, agora, na discussão da unidade de leitura número um, que traz o texto “Bicho-homem”.

Bicho-homem

*Berra o bode, o burro zurra,
O leão ruge, o pinto pia.
Late o cão, o pato grasna,
o boi muge e o gato mia.
Mas o bicho-homem é sabido.
Só ele sabe pensar.
Abre a boca, faz barulho, assim aprende a falar.
Uns sinais, chamados letras,
o homem sabe fazer
e consegue com as letras
as palavras escrever.*

Três exercícios são solicitados às crianças, a partir da leitura deste texto: 1º) – Escreva no balão qual é a voz de cada um destes animais: gato, vaca, cachorro, passarinho, leão, cabrito; 2º) – Responda: “O que o homem faz e os outros animais não conseguem fazer?”; 3º) – Pinte de cores diferentes as vogais e as letras que representam as consoantes.

Cumpramos esclarecer que as letras do alfabeto são apresentadas na obra didática separadamente e em letra de forma.

Após fazerem os exercícios do livro, a professora pede às crianças que escrevam as vogais e as consoantes em letra cursiva, sendo que deveriam destinar duas páginas do caderno para cada uma das respectivas cópias.

Segundo a professora regente da classe, “a escrita em letra de forma deve ficar em segundo plano, já que ela (a criança) tem que aprender

mesmo é com letra de mão, pois é com essa letra que ela vai escrever a vida toda". (Professora C.C.L.)

Entretanto, apesar de cursarem o segundo ano do ensino fundamental, muitas crianças ainda se valiam da letra de forma, mais fácil e menos complicada para elas, uma vez que não exige tantos movimentos para sua realização.

Sem dúvida, a escrita cursiva é importantíssima, fundamental na nossa cultura, mas não nos parece ser a maneira mais adequada de ensinar alguém a escrever. Seria mais fácil e simples aprender a escrever e a ler, em primeiro lugar, através da escrita de forma maiúscula. Depois a criança aprenderia a escrita cursiva. Se lhe explicarem essas diferenças, ela não confundirá as duas escritas. Assim, as dificuldades que a escola cria para as crianças que estão nas séries iniciais poderiam ser evitadas.

A escrita de forma, por exemplo, comporta pelo menos dois tipos: o maiúsculo e o minúsculo. E a diferença pictórica entre *A* e *a* é tão grande quanto a que existe entre um triângulo e um círculo. Entretanto, na sala de aula (e até mesmo em muitos livros didáticos), são mostrados às crianças vários tipos de escrita, sem a menor explicação, como se tudo fosse a mesma coisa. A nosso ver, a escrita de forma maiúscula se presta melhor para as fases iniciais da escolarização.

No que diz respeito à divisão das letras do alfabeto em vogais e consoantes, Cagliari (1989) coloca que tal divisão "(...) só faz sentido se essas letras remetem a sons que na fala podem ser classificados como vogais e consoantes, segundo a descrição fonética. Na escrita, dividir as letras em consoantes e vogais tem como função única a marcação prévia de tipos diferentes de letras, de tal modo que se torna possível estabelecer regras de segmentação gráfica. Isto existe e funciona desse modo. Mas, na fala, vogais e consoantes são tipos diferentes de modos de articulação. Assim, se escreve "optar" e se costuma dizer "opitar", se escreve "lápiz" e

se diz “láps”, se escreve “caixa” e se diz “caxa”. A partir desses exemplos, percebe-se claramente que o uso de vogais e consoantes, na escrita, tem, portanto, um significado e uma função muito diferentes de seu uso na sala de aula”. (p. 57)

É preciso considerar que quando a professora e o livro didático afirmam que as vogais do português são *a, e, i, o, u* estão falando do sistema de escrita do português e não da fala. Não consideram, portanto, a diferença *e/é o/ó e*, em decorrência desta não diferenciação, muitos alunos acabam ficando “perdidos”, como no exemplo que se segue, registrado a partir de nossas observações em sala de aula:

Professora “V”: - “Crianças, repitam comigo: *a* de *abelha*, *e* de *elefante*, *i* de *igreja*, *o* de *ovo* e *u* de *urubu*.”

Criança “M” – Tia, então como eu digo ela [*ela*] ou ela [*Ela*].

A professora “V” responde: Você, que escreve ela [*ela*] e diz ela [*Ela*].

A criança não se convence com a resposta e tenta continuar questionando a professora, que lhe diz o seguinte: “A língua portuguesa é complicada mesmo, difícil pra caramba é melhor que a gente aceite todas essas confusões”.

Embora o educando tenha notado a diferença entre os sons aberto é[*E*] e fechado e[*e*], a reflexão do aluno não é sequer levada em conta pela professora.*

Gostaríamos de ressaltar que, de acordo com o nosso ponto de vista, buscar ensinar à criança as letras do alfabeto, impor-lhe o aprendizado dessas letras em forma manuscrita, bem como submetê-la a intermináveis

* Transcrição Fonética: é/**E**; e/e. **E** e e são os símbolos do I.P.A. (International Phonetic Alphabet).

cópias e atividades de memorização e regras ortográficas são conhecimentos inúteis, inválidos, desprovidos de sentido e bastante desagradáveis para a criança, pois, além de não terem nenhuma função para sua vida prática, tais conhecimentos não consistem em ferramentas para que ela possa, por exemplo, escrever o que deseja.

Nesse contexto, destacamos que a instituição escolar coloca para o sujeito do discurso apenas um lugar disponível: o da reprodução. Reprodução daqueles conteúdos que ela considera importantes para atingir seus objetivos de manutenção da ordem social vigente.

Por todos esses motivos, julgamos pertinente trazer para essa discussão as contribuições de Tfouni (1994, 1995, 1996) acerca da abordagem discursiva de letramento. Dentre as várias contribuições da autora, interessa-nos, particularmente, neste momento, a que diz respeito à proposta de alfabetizar a criança de maneira a torná-la letrada.

Esse processo de alfabetização letrada pode ser levado a efeito “(...) tanto pela inserção das práticas de leitura e escrita em contextos cognitivos e comunicativos de experiência partilhada, quanto pelo conhecimento da criança, sobre os portadores de texto que estão servindo a essas práticas letradas em um dado momento histórico (...)”. (Tfouni, op. cit.: 6).

Ainda de acordo com a autora, este processo permite que a criança se torne “(...) um ativo participante na conversação histórica de sua cultura”. (Miller, 1990:2 apud Tfouni, 1994: 4).

Nessa perspectiva, diz Tfouni, “(...) o texto escrito assume suas verdadeiras características socioculturais e passa a ser visto como algo integrado a um portador de texto.” (p. 5).

Como podemos ver, para Tfouni o processo de tornar a criança letrada implica mostrar-lhe que a leitura e a escrita têm uma utilidade prática e social, bem como o fato de que ela (a criança) pode ocupar outros lugares (posições) para falar e escrever sobre si mesma. Como

conseqüência disso, o educando poderia produzir sentidos próprios, sentidos que lhes fizessem sentido; poderia, enfim, assumir a posição-autor.

Segundo Orlandi (1988), todo texto tem, em relação à leitura, vários *pontos de entrada* e vários *pontos de fuga*. Os *pontos de entrada* corresponderiam a múltiplas posições do sujeito. Podem ser entendidos, segundo a autora, “(...) como efeitos da relação do sujeito-leitor com a historicidade do texto”. (p.113). Os *pontos de fuga*, por sua vez, são as diferentes perspectivas de atribuição de sentidos: ao relacionar-se com os vários pontos de entrada o leitor pode produzir leituras que se encaminham em várias direções. Não necessariamente previstas, nem organizadas, nem passíveis de cálculo. Esses pontos constituem, de acordo com Orlandi, “(...) o percurso da historicidade do leitor em relação ao texto”. (p. 113).

Ainda de acordo com a autora, o acontecimento poderia, então, ser descrito da seguinte forma: diante de um texto, um sujeito está afetado pela sua historicidade e se relaciona com o texto para alguns pontos de entrada, que têm a ver com a historicidade do texto e a sua própria história de leituras. Considerando que o texto não é transparente em sua matéria significativa, há um efeito de “refração” (do leitor) em relação à história de leituras, efeito esse que é função da historicidade do texto (sua espessura, sua resistência). De acordo com Orlandi (1988), “(...) assim se dá o processo de produção dos sentidos, de forma a que o sujeito-leitor se apode e intervenha no legível (o repetível). É desse modo, portanto, que se pode entender a relação dinâmica entre a constituição e formulação do sentido”. (p. 114).

A consideração dessa relação entre os pontos de entrada e pontos de fuga leva a autora a afirmar que “(...) os sentidos não caminham em linha reta. Eles saem de linhas. Em muitas e diversas direções ao mesmo tempo. De forma dispersa, caótica mesmo”. (Orlandi, op. cit.: 114).

A partir das colocações da autora, podemos afirmar que a relação entre o sujeito, o leitor e o texto não é nem direta, nem automática. Ela passa por mediações, por determinações de muitas e variadas espécies, que são a sua experiência de linguagem.

Tendo em vista todas essas considerações e reportando-se a Hallyday (1976), Orlandi (op. cit.) distingue três relações do sujeito com a significação: o inteligível, o interpretável e o compreensível.

Com base em Hallyday (op. cit.), a autora mostra-nos que uma sentença como “Ele disse isso” é inteligível, mas não interpretável, uma vez que “(...) na falta de elementos que garantam (especificam) sua coesão, ou seja, das relações semânticas que asseguram a coerência interna do texto, não se lhe pode atribuir uma interpretação (Quem é ele? O que (isso) ele disse?”. (p. 115).

Partindo da concepção desse autor a respeito de que a textualidade resulta da coerência interna (coesão) e da coerência externa (ou consistência de registro), a autora faz uma extensão do conceito de autor, pensando uma dimensão de atribuição de sentidos que se remete à exterioridade (à coerência externa). Trata-se do que ela denomina *compreensão*.

As três relações do sujeito com a significação, segundo Orlandi (op. cit.), podem, portanto, ser assim definidas: no primeiro nível de compreensão – o inteligível – temos a simples codificação, uma vez que se atribui sentido atomizadamente. No segundo nível, o *interpretável*, atribui-se sentido levando-se em conta o contexto lingüístico (coesão). No terceiro nível, por fim, o compreensível, temos a atribuição de sentidos considerando o processo de significação no contexto de situação, colocando em relação enunciado/enunciação.

Como podemos observar, as proposições de Orlandi (op. cit.) ampliam os postulados de Hallyday, uma vez que, do ponto de vista

discursivo, a compreensão se instaura no reconhecimento de que o sentido é sócio- historicamente determinado e está ligado à forma sujeito que, por sua vez, se constitui pela relação com a formação discursiva, conforme já dissemos no capítulo I.

A autora explica que no nível da compreensão é que é possível aprender o fato de que o domínio de saber de qualquer formação discursiva está articulado com o domínio da enunciação, podendo-se, assim, mostrar que sujeito e formação discursiva se relacionam contraditoriamente. (Orlandi, idem).

Nessa perspectiva, a autora afirma que para chegar à compreensão não basta interpretar, uma vez que enquanto intérprete o leitor apenas reproduz o que já está lá produzido.

Orlandi (op. cit.) destaca ainda que o intérprete está afetado tanto pela ilusão do sujeito ser fonte de seu discurso, quanto pela que institui a estabilidade referencial. Lembramos aqui que são esses elementos que dão a impressão de que existe uma relação direta entre o texto e o que ele significa.

Por outro lado, para chegar à compreensão, o sujeito-leitor precisa ir ao contexto de situação (imediato e histórico), para, dentre outras coisas, relacionar-se criticamente com sua posição. Esse sujeito-leitor, que problematiza sua posição em relação ao texto, poderá melhor explicitar as condições de produção de sua leitura, bem como apreciar e articular a relação entre os pontos de entrada e os pontos de fuga.

Com base em tudo o que expusemos até o presente momento e retomando nossa análise do livro didático *Caderno de Ortografia*, salientamos que as atividades pedagógicas contidas nas unidades de leitura “Favo de Mel, “O Pote da Pata” e “Bicho-Homem”, bem como as situações de ensino-aprendizagem observadas, restringem-se ao nível do inteligível, nível esse em que o sujeito-leitor apenas codifica o texto, atribuindo

sentidos atomizadamente, uma vez que eles (os sentidos) são tomados como transparentes, evidentes e naturais.

Lembramos que é a ideologia entendida como “(...) um processo de naturalização, de fixação de certos sentidos, que são desejáveis em uma determinada época histórica, juntamente com a evitação de outros (...)” (Tfouni, 1996: 7), que produz o efeito de sentido de fazer crer, por exemplo, que uma palavra designa uma coisa, ou, ainda, que possua um significado, havendo assim para o sujeito-leitor uma única e exclusiva interpretação.

Para concluirmos esta etapa de nosso trabalho, queremos ressaltar que uma das formas de termos acesso à compreensão, segundo Orlandi (1998), é chegar ao domínio em que se elaboram as conseqüências da ilusão do sujeito, ou seja, o assujeitamento, que decorre da ilusão do sujeito ser a fonte de seu discurso (o que eu digo tem o sentido que eu quero) e a estabilidade referencial, que decorre da ilusão da transparência dos sentidos (o que eu disse só pode significar “x”).

É interessante assinalar que a compreensão supõe uma relação com os fatores culturais, históricos, sociais e com a linguagem. Linguagem que tem uma relação necessária com os sentidos, e estes, como sabemos, não se fecham, não são transparentes, embora pareçam ser.

Conforme vimos buscando mostrar, ao longo deste trabalho, a escola, quando ensina à criança ler e escrever, não propicia condições para que ela chegue ao nível da compreensão, permitindo-lhe no máximo atingir o nível do interpretável (o leitor apenas reproduz o já produzido) e, em conseqüência disso, ele, o educando, não desconstrói o funcionamento ideológico de sua posição como sujeito-leitor. Como diz Orlandi, “ele não lê, é ‘lido’”. (1988: 116).

CONCLUSÃO

O que tentamos mostrar com este estudo é que o trabalho feito pela escola, no que diz respeito à linguagem de forma ampla e à leitura de modo particular mantém o aluno preso ao processo parafrástico de linguagem.

Como vimos, o processo ensino-aprendizagem de leitura realiza-se a partir de condições de produção que produzem de antemão o aluno copista e reproduzidor de sentidos considerados “legítimos” pela instituição escolar. Dessa forma, os sentidos aos quais o aluno pode ter acesso são aqueles pré-selecionados pelo aparelho escolar que, assim, opera a penetração de conhecimentos “legítimos”, que são apresentados como “naturais”, prontos, acabados, não sendo, portanto, passíveis de questionamento.

É preciso lembrar, entretanto, que, sendo a legitimação “(...) o processo de dar ‘idoneidade’ ou ‘dignidade’ a uma ordem de natureza política, para que seja reconhecida e aceita” (Habermas, 1976, apud Gnerre, 1991:8), não podemos deixar de acentuar que os sentidos institucionalizados não “caíram do céu”, mas foram construídos sócio-historicamente, a partir de relações de poder. Vale frisar também que os sentidos sempre são determinados ideologicamente. Não há sentido que não o seja.

Contudo, como não poderia deixar de ser, a historicidade dos sentidos bem como a discussão acerca dos pressupostos que sustentam a legitimidade dos sentidos que podem transitar na sala de aula são desconsiderados pela escola que ensina o “*know-how*”, mas sob formas que asseguram a submissão à ideologia dominante ou ao domínio de sua prática. (Althusser, 1974).

Cumpramos ressaltar a constatação de um *esquema reproduzidor* (Orlandi, 1988), pois conforme pudemos mostrar, o professor segue resignadamente as orientações teóricas e metodológicas, apresentadas pelos autores dos

livros didáticos nos manuais de instrução. Dessa forma, tal qual o aluno, o professor é determinado, dito, falado, assujeitado, enfim. Destaquemos que a imagem que o professor tem de si mesmo é a de um profissional incapaz de questionar ou retrucar o que postulam os autores de livros didáticos. É nessa direção que procuramos explicitar que o livro didático assume as vestes de um discurso científico, constituindo-se, portanto, não um dos recursos pedagógicos dos quais o professor poderia valer-se em sua prática, mas sim o principal instrumento que lhe permite exercer a função de ensinar (inculcar). Assim, enquanto autoridade institucionalmente reconhecida, a posição-professor impõe indiscriminadamente ao educando o que o livro didático traz impresso.

Em decorrência disso, os gestos de leitura do aluno e do próprio professor movimentam-se somente em espaços de interpretação restritos e pré-direcionados. Como tivemos oportunidade de demonstrar, os gestos de leitura do aluno restringem-se ao campo da repetição empírica e, em raros casos, ao campo da repetição formal.

Dentro disso, salientamos que o fato de o D.P.E., tal como pudemos constatar, não possibilitar a reversibilidade entre a posição-professor e a posição-aluno – impede o estabelecimento de espaços de interpretação caracterizados pelos discursos lúdico e polêmico. O primeiro não tem espaço em sala de aula porque não é considerado “sério” pelos professores, que estão inseridos em formações discursivas que os levam a reconhecer como importantes apenas os conteúdos que abrangem informações, como por exemplo, os conceitos referentes à ortografia e à gramática.

Assim, embora algumas atividades pedagógicas, tais como, leitura de contos-de-fadas, histórias em quadrinhos, jogos de linguagem (dominó de palavras, quebra-cabeças, charadas, cruzadinhas, etc.) sejam propostas aos alunos, elas não são valorizadas pelos professores, que as consideram simples passatempos.

O segundo, o discurso polêmico, por sua vez, também não se faz presente em sala de aula, uma vez que são cortadas todas as chances de o referente ser disputado pelos interlocutores (professor e alunos). Como consequência disso, inexistente a possibilidade de o aluno discordar, recusar a fixação de sua posição de simples ouvinte, não aceitar, enfim, a estagnação dessa posição.

No que diz respeito à posição-professor, entendemos que esta também fica empobrecida, uma vez que a sua voz permanece subordinada a dos autores dos livros didáticos.

É nessa perspectiva que procuramos assinalar que os problemas relacionados ao ensino de leitura ultrapassam o âmbito da técnica e da metodologia. A nosso ver, os problemas são da ordem do ideológico, pois os professores estão inseridos em formações discursivas que tomam a linguagem como “transparente”. Entretanto conforme expusemos inúmeras vezes a relação linguagem/pensamento/mundo não é unívoca, não é uma relação direta que se faz termo-a-termo, isto é, não passa diretamente de um a outro.

O fato de o ensino da leitura estar sustentado pela ilusão de sentido literal ou do efeito referencial traz como consequência o entendimento de que compreender o texto significa simplesmente ir ao código lingüístico e buscar “o” sentido que estaria colado à palavra. Sendo assim, a atividade de compreensão textual, isto é, saber como um objeto simbólico produz sentidos, saber como as interpretações funcionam, reduz-se à transcrição de respostas dadas pelo próprio professor (que as copiou do manual didático), antes mesmo de o aluno refletir sobre o texto.

Gostaríamos de deixar claro que os professores também são vítimas dessa inserção em formações discursivas que desconsideram a incompletude da linguagem e a cristalização dos sentidos.

Nesse contexto acreditamos que a A.D. pode contribuir com os educadores de maneira geral, pois, tal perspectiva entende que para se chegar à compreensão de um texto faz-se necessário atingir o funcionamento ideológico da linguagem e, para tanto, é preciso que o leitor estabeleça relações com a cultura, com a história, com o social e com a ideologia. Conhecer os mecanismos que constroem os sentidos evidentes, que “brotam de um texto” (Orlandi, 1988) requer, assim, que tanto o aluno como o professor problematizem as relações com o texto, “desconstruindo-o”, o que lhes permitiria explicitar os processos de significação que nele estão configurados.

Dentre outras coisas o ensino da leitura a partir da perspectiva discursiva possibilitaria ao educando e ao educador relativizarem a importância dos conhecimentos e sentidos considerados legítimos pela instituição escolar, uma vez que, de acordo com essa perspectiva a leitura é um ato cultural em seu sentido amplo, que não se esgota na educação formal tal como esta tem sido definida. É por esse motivo que a história de leitura do aluno, o seu saber sobre o mundo (antes de chegar à escola) são tomados como ponto de partida no processo de ensino-aprendizagem de leitura. Dentro disso, vale dizer, é possível para o professor criar reais espaços interpretativos que permitem que os alunos se inscrevam no interdiscurso, criando sítios de significância e, portanto, historicizando seus sentidos e colocando-se ativos no funcionamento da linguagem.

Dando continuidade a nossa conclusão, queremos ressaltar que, de acordo com o que pudemos verificar, há, por parte dos professores, uma significativa preocupação com o ensino de ortografia e de gramática, pois, segundo o que eles mesmos afirmaram, o conhecimento dos conteúdos ortográficos e gramaticais possibilitaria ao aluno entender o texto. Como vimos, o livro didático que ocupou o terceiro lugar em ordem de preferência dos professores entrevistados reduz as atividades de leitura,

compreensão e interpretação de textos a propostas de exercícios gramaticais, em especial, ortográficos.

Constatamos que o que é ensinado ao aluno é uma metalinguagem gramatical absolutamente sem sentido para ele. Dentro disso procuramos evidenciar o quão desagradável é para a criança realizar exercícios considerados por ela chatos e cansativos. Desde as séries iniciais é inculcido no aluno que saber sua língua é saber utilizar-se da metalinguagem aprendida na escola para analisar esta língua. Como diz Geraldi (1997), “(...) esta percepção é fruto do trabalho escolar: o aluno, falando em português, diz não saber português”. (p. 199).

Dentro disso, destacamos que é de fundamental importância que o trabalho com a linguagem não se detenha apenas em buscar levar o aluno a dominar a língua portuguesa, mas que consista em um trabalho que observe como ele (o aluno) relaciona-se com a ordem do simbólico, isto é, com os discursos produzidos da/na escola. Nessa direção, pensamos a escola como um lugar de se experimentar sentidos, de se expor os alunos às situações do dizer com seus muitos efeitos.

É por esse motivo que entendemos que a ruptura do processo parafrástico de linguagem pode concretizar-se a partir de uma proposta pedagógica que considere os discursos lúdico e o polêmico. Pelo viés do lúdico, por exemplo, as atividades desenvolvidas, ao longo das situações de ensino-aprendizagem de leitura contemplariam a multiplicidade de sentidos, possibilitando ao aluno ter acesso a inúmeras zonas de sentido. Com o discurso polêmico haveria a recuperação do objeto de reflexão, isto é, dos fatos, dos acontecimentos, encobertas pela fixidez do D.P.E. que, como foi colocado, caracteriza-se pelo autoritarismo.

A circulação do discurso polêmico na sala de aula poderia também, a nosso ver, contribuir para confrontar as leituras dos arquivos construídos dentro e fora do espaço escolar.

Nessa perspectiva, trazemos Pêcheux (1997) que afirma: “(...) seria do maior interesse reconstruir a história deste sistema diferencial *dos gestos de leitura* subjacentes, na construção do arquivo, no acesso aos documentos e a maneira de apreendê-los, nas práticas silenciosas da leitura “espontânea” reconstituíveis a partir de seus efeitos na escritura: consistiria em marcar e reconhecer as evidências práticas que organizam estas leituras, mergulhando a “leitura literal” (enquanto apreensão-do-documento) numa “leitura” interpretativa – que já é uma escritura. Assim começaria a se construir um *espaço polêmico das maneiras de ler*, uma descrição do trabalho do arquivo com ele mesmo, em uma série de conjunturas, trabalho da memória histórica em perpétuo confronto consigo mesmo”. (p. 57) (grifos meus)

Refletimos também sobre a teoria do letramento, tal qual é proposta por Tfouni (1995), a fim de mostrar que tal enfoque pode fornecer uma contribuição substancial aos educadores no sentido de levá-los a acolher a compreensão de que o educando não-alfabetizado não pode ser rotulado de analfabeto, iletrado, ignorante, etc.

Por fim, gostaríamos de dizer que uma pedagogia de leitura que buscasse desenvolver o senso crítico do educando conduziria-o à produção de sentidos diferentes. Este é o aspecto que a escola silencia – a produção de outros sentidos, de outras leituras, de outras interpretações. Aliás, este é o gesto disciplinar que grande parte da sociedade também reproduz. Até quando?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M. & FIAD, R. S. & MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. (1997). *Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto*. Campinas, SP: Associaç. de Leitura do Brasil – UNICAMP.
- ALTHUSSER, L. (1974). *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- AQUINO, J. G. (1996). *Confrontos na sala de aula*. São Paulo, SP: Summus.
- BRANDÃO, H. M. (1993). *Introdução à análise do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- BENVENISTE, E. (1995). *Problemas de lingüística geral*. São Paulo, SP: Nacional.
- BETTELHEIM, B. & ZELAN, K. (1992). *Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender*. Porto Alegre, PR: Artes Médicas.
- BETTELHEIM, B. (1994). *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- BONAZZI & ECO (1980). *Mentiras que parecem verdades*. 6^a ed. São Paulo, SP: Summus.
- BRITO, L. P. S. (1997). *A sombra do caos: ensino de língua versus tradição gramatical*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras.
- BUENO, F. (1988). *Grande dicionário etimológico – pronódico da língua portuguesa*. Santos, Brasília, 9V.
- CAGLIARI, L. C. (1989). *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, SP: Scipione.
- CAVALCANTE, Luiz & CAVALCANTE; M. E. (1995) *Trevo*. São Paulo, SP: Scipione.

- CHIAPPINI, L. (1997). *Aprender e ensinar com textos*. São Paulo, SP: Cortez.
- CITELLO, A. (1992). *Discurso e persuasão*. São Paulo, SP: Ática.
- COURTINE, E. J.J. (1982). *Definition d'orientations thé oriques et construction de procédures en analyse du discours*". *Philosophiques* 9.
- COURTINE, J.J. (1981). "*Analyse du discours politique*". In: *Language*, 62 Larousse, Paris.
- CULIOLI, A. (1974). "Sur quelques contradictons en lingustique", *Communications*, 20. Paris, pp.83-91.
- DUBOIS, J. et alii (1993). *Dicionário de lingüística*. São Paulo, SP: Cultrix
- DUCROT, O. (1984). *Princípios de semântica lingüística*. São Paulo, SP: Cultrix.
- FARIA, A. L. (1981). *Ideologia no livro didático*. São Paulo, SP: Cortez.
- FOUCAULT, M. (1969). *O que é o autor?* Lisboa, Lisboa: Passagens.
- FOUCAULT, M. (1970). *As palavras e as coisas*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (1971). *Arqueologia do saber*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1996). *Vigiar e punir*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- FOUCAULT, M. (1996). *Microfísica do poder*. 12^a ed. Rio de Janeiro, RJ: Graal.
- FREIRE, P. (1983). *A importância do ato de ler*. São Paulo, SP: Autores Associados / Cortez.
- FREITAG, B. et alii. (1989). *O livro didático em questão*. São Paulo, SP: Cortez.
- FUCHS, C. & LE GOFFIC, P. (1983). "*Ambiguité, paraphrase et interprétation*". (1^a parte), *Modèles Linguistiques*. Lille, Press Universitaires, v.2, pp.109-36.

- FUCHS, C. & LE GOFFIC, P. (1985). “*Ambiguité, paraphrase et interprétation*”. (2^a parte), *Modèles Linguistiques*. Lille, Press Universitaires, v.II, 21, PP.27-51.
- FUCHS, C. (1981). Referenciation et paraphrase: variations sur une valeur aspectuelle”, *D.RLAN*, 21, Paris, Centro de Recherche de l’Université de Paris, VIII, pp.32-46
- GADET, F. & PÊCHEUX, M. (1981). *La langue introuvable*, Francois Maspero. Paris.
- GADET, F. (1992). *Saussure une science de la langue*. 2^a éd. Paris: Universitaires de France.
- GALLO, S. L. (1992). *Discurso da escrita e ensino*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- GALLO, S. L. (1994). Texto: *Como apre(e)nder esta matéria*. Tese de doutorado, UNICAMP.
- GERALDI, J.W. (1987). *O texto na sala de aula*. Cascavel: Assoeste.
- GERALDI, J.W. (1996). *Questões de histórias e escrita* (Conferência Inédita). Rio de Janeiro, RJ: PUC
- GERALDI, J.W. (1997). *Portos de passagem*. 4^a ed. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- GINSBURG, C. (1980). *Mitos, emblemas e sinais*. Morfologia e história. São Paulo, SP: Companhia das Letras.
- GNERRE, M. (1991). *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- GUIMARÃES, E. R. (1987). *Texto e argumentação. Um estudo de conjunções do português*. Campinas, SP: Pontes.
- HAROCHE, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo, SP: Hucitec.
- HARRIS, Z. “*Analyse du discours*”, *Langages* 13. Paris Didier-Larousse, pp.8-45.

- INDURSKY, F. (1989). “*Relatório Pinotti: O jogo polifônico das representações no ato de argumentar*. In Guimarães, E. *História e sentido na linguagem*. Campinas, SP: Pontes. P.93-177.
- JAKOBSON, R. (1974). *Linguística e comunicação*. 7ª ed. São Paulo, SP: Cultrix.
- KLEIMAN, A. B. (1989). *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo, SP: Pontes.
- KLEIMAN, A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- KLEIMAN, A. B. (1996). *Oficina de leitura: teoria e prática*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes.
- KLEIMAN, A. B. (1997). *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 5ª ed. Campinas, SP: Pontes.
- LAGAZZI, S. (1988). *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes.
- LAJOLO, M. & ZILBERMAN, R. (1996). *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo, SP: Ática.
- LINS, O. (1977). *Do ideal e da glória: os problemas inculturais brasileiros*. São Paulo, SP: Summus.
- LYONS, J. (1980). *Semântica*. Porto. Presença, Martins – Fontes.
- MARSICO, M. T. et. alii (1995). *Marcha Criança – Português*. São Paulo, SP: Scipione.
- MEDEIROS, J. B. (1997). *Redação científica: a prática de fichamentos, resumos, resenhas*. São Paulo, SP: Atlas.
- MOLINA, O. (1987). *Quem engana quem? Professor x livro didático*. Campinas, SP: Papyrus.
- NOSELLA, M. d. L. C. D. (1981). *As belas mentiras do texto; a ideologia subjacentes aos textos didáticos*. 4ª ed. São Paulo, SP: Moraes.
- NUNES, H. (1992). *A construção dos leitores nos discursos dos viajantes*

- e missionários*. Dissertação de Mestrado. Campinas: IEL-UNICAMP
- NUNES, H. (1993). *O perfil atual do sujeito-leitor*. (mimeo)
- NUNES, H. (1994). *Formação do leitor brasileiro, imaginário da leitura no Brasil Colonial*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- MAINGUENEAU, D. (1984). *Genèse du discours*. Bruxelas, Mardaga.
- MAINGUENEAU, D. (1987) *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, SP: Pontes.
- MARIANI, B. (1993). Os primórdios da imprensa no Brasil (ou de como o discurso jornalístico constroeu a história). “In: *Discurso Fundador: a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas, SP: Pontes.
- ORLANDI, E. P. (1987). *A linguagem e seu funcionamento*. São Paulo, SP: Pontes.
- ORLANDI, E. P. & GUIMARÃES, E. (1988). “Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. In: *Cadernos PUC-31*. São Paulo, SP: EDC
- ORLANDI, E. P. (1988). *Discurso e leitura*. São Paulo, SP: Cortez.
- ORLANDI, E. P. (1993). *Discurso fundador*. Campinas, SP: Pontes.
- ORLANDI, E. P. (1996). *Interpretação - autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Rio de Janeiro, RJ: Vozes.
- ORLANDI, E. P. (1996). *As formas do silêncio no movimento dos sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- ORLANDI, E. P. (1997). *Gestos de leitura: da história no discurso*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- ORLANDI, E. P. (1998). Org. *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes.
- PASSOS, L. & REZENDE, M.L.P. (1995). *Caderno de Ortografia*. São Paulo, SP: Scipione.

- PAYER, M. O. (1993). *Reprodução, confrontos e deslocamentos de sentidos*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP
- PÊCHEUX, M. (1982). “Lire l’ archive aujourd’hui”. *Archives et documents de la Société d’histoire et d’ épistémologie des sciences du langage* (Saint Cloud), 1982: 2: p. 35-45.
- PÊCHEUX, M. (1990a). “Análise automática do discurso (AAD-69)”, in *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- PÊCHEUX, M. (1990b). A análise do discurso: três épocas (1983). In, GADET, F. e HAK, T. (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 311-319.
- PÊCHEUX, M. & FUCHS, C. (1990). “A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas”, in GADET, F. HAK, T., (orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP. p. 163-252.
- PÊCHEUX, M. (1990). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- PÊCHEUX, M. (1997). *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Campinas, SP: Pontes.
- PFEIFFER, C. C. (1996). *O leitor no contexto escolar*. Em *A leitura e os leitores*. Campinas, SP: Pontes.
- PFEIFFER, C. C. (1996). *Que autor é este?* Dissertação de Mestrado. UNICAMP: São Paulo.
- PIAGET, J. (1976). *A formação do símbolo na criança*. Rio de Janeiro, RJ: Zahar.
- POSSENTI, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática?* Campinas, SP: ABL/Mercado e Letras.
- SANT’ANNA, A.R. dc. (1995). *Paródia, paráfrase & Cia*. 5ª ed. São Paulo, SP: Ática.

- SAUSSURE, F. de (1982). *Curso de lingüística geral*. São Paulo, SP: Cultrix.
- SERRANI, S. M. (1991). *A paráfrase como ressonância interdiscursiva na construção do imaginário de língua*. Tese de doutorado. Campinas: IEL-UNICAMP
- SERRANI, S. M. (1997). *A linguagem na pesquisa sociocultural – um estudo da repetição na discursividade*. 2ª ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.
- SILVA, E. T. da (1983). *Leitura e realidade brasileira*. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto.
- SILVA, E. T. da (1986). *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papyrus.
- SILVA, E. T. da (1991). *De olhos abertos*. São Paulo, SP: Ática.
- SKINNER, B. F. (1982). *Sobre o behaviorismo*. São Paulo, SP: Cultrix, Edusp.
- SOARES, M. B. et alii. “Relatório de avaliação dos livros didáticos de português de 1ª a 4ª série. In: *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos de 1ª a 4ª séries*. FAE/MEC
- TFOUNI, L. V. (1988). *Adultos alfabetizados – O avesso do avesso*. São Paulo, SP: Pontes.
- TFOUNI, L. V. (1992). *O dado como indício e a contextualização do(a) pesquisador(a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem*. D.E.L.T.A., p. 205-223
- TFOUNI, L. V. (1994). *A escrita-remédio ou veneno?* In: M.A. AZEVEDO & M. L. MARQUES. (orgs.). *Alfabetização hoje*. Cortez.
- TFOUNI, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo, SP: Cortez.
- TFOUNI, L. V. (1996). *A emergência da função poética em adultos não-alfabetizados*. (mimeo).

TFOUNI, L. V. (1996). *Letramento e alfabetização: colocações para uma reflexão sobre distúrbios de aprendizagem*. Revista Psicopedagoga. 41-44.

TFOUNI, L. V. (1997). *Letramento e alfabetização de adultos*. (mimeo).

VOGT, C. (1977). *O intervalo semântico*. São Paulo, SP: Ática.

VOGT, C. (1980). *Linguagem, pragmática e ideologia*. São Paulo, SP: Hucitec.