DOSSIÊ TEMÁTICO
Práticas de Leitura e Escrita

**PROFESSORAS ALFABETIZADORAS E SUAS
LEITURAS: HISTÓRIA, MEMÓRIA E PRÁTICA
PEDAGÓGICA ESCOLAR**

*Filomena Elaine Paiva Assolini*¹

Resumo: Com base nos postulados teórico-metodológicos da Análise de Discurso de matriz francesa, na abordagem Sócio-Histórica do Letramento e no referencial Histórico-Cultural, este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa que investigou a relação que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a leitura ao longo da infância e como tal relação repercute em suas práticas pedagógicas escolares, no atual contexto escolar. O *corpus* foi constituído por depoimentos orais dessas professoras, como também sobre os depoimentos que abordam seus saberes e fazeres pedagógicos. As análises mostram que sujeitos-professores, cujas memórias discursivas vinculam afetos positivos às suas experiências com a leitura, desenvolvem práticas pedagógicas escolares nas quais se fazem presentes condições de produção que possibilitam aos estudantes, pelos quais são responsáveis, ocupar a posição de sujeito que se arrisca a produzir sentidos. As análises mostram também que sujeitos-professores que tiveram oportunidades de ressignificar suas vivências com a leitura e, nessa perspectiva, reelaborar os sentidos, sentimentos e emoções a ela associados realizam práticas pedagógicas que reconhecem e valorizam a linguagem polissêmica enquanto uma instância capaz de instigar a atribuição de sentidos por parte dos estudantes.

¹ Professora Doutora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, USP. Coordena o GEPALLE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Alfabetização, Leitura e Letramento). Contato: elaine@fflcrp.usp.br

Sujeitos-professores que não aprenderam a gostar de ler tendem a submeter-se aos ditames do discurso pedagógico escolar tradicional. É importante que os cursos de licenciatura proporcionem aos futuros professores oportunidades para se constituírem intérpretes-historicizados, o que poderia lhes assegurar condições para ocupar a posição de um sujeito-leitor capaz de produzir leituras (interpretações) singulares.

Palavras-chaves: Leitura. Memória discursiva. Práticas pedagógicas escolares. Professoras alfabetizadoras.

Introdução

Sustentados pelos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de matriz francesa, pela abordagem Sócio-Histórica do Letramento e pelas contribuições de Chartier, apresentamos resultados de uma pesquisa já concluída que investigou a relação que professoras alfabetizadoras estabeleceram com a leitura durante a infância. Buscamos saber como tal relação repercute nas práticas pedagógicas escolares dessas profissionais, no atual contexto escolar do ensino fundamental.

Pensar nos ecos da relação e nas experiências com a leitura dessas educadoras em seus saberes e fazeres pedagógicos nos conduz a mobilizar o conceito de memória discursiva que, na perspectiva da Análise do Discurso de “linha” francesa (doravante A.D.), não é concebida “[...] no sentido diretamente psicologista da “memória individual”, mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador” (PÊCHEUX, 1999, p. 50).

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

sujeito) e o eixo horizontal (que representa a formulação, a atualização da memória discursiva).

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

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

O discurso, que mantém sempre relação com outros dizeres, não é uma entidade homogênea, plana, uniforme; o sujeito, por sua vez, se constitui na relação com o outro, na interlocução com o meio sócio-histórico-cultural. O sujeito, então, é ele mais a complementação do “outro”, mais o inconsciente. Podemos dizer, ancorados em Pêcheux (1995b) que, nesse “outro”, inclui-se a voz dos “outros” discursos, historicamente já constituídos, que se encontram no nível do interdiscurso. Como bem esclarece Cazarin (1998, p. 46),

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

Outro conceito importante que, por ora, destacamos, é o que diz respeito à subjetividade, entendida como “[...] um lugar que o sujeito

do discurso pode ocupar para falar de si próprio, de suas experiências, conhecimentos de mundo, sentimentos etc.” (TFOUNI, 1995, p. 74). Essa noção possibilita-nos compreender e tomar as narrativas e depoimentos das professoras alfabetizadoras sobre sua relação com a leitura como um lugar onde emergem e afloram sentidos a respeito dessa relação.

Prosseguindo com a apresentação de alguns importantes conceitos e definições caros à nossa investigação, ressaltamos que, no enfoque discursivo, a leitura é concebida enquanto “atribuição de sentidos” (ORLANDI, 1988). Tal concepção contrapõe-se àquelas que pensam a leitura como decodificação, e, nessas perspectivas, o texto é tratado como um espaço fechado, em que haveria um único sentido a ser descoberto pelo leitor, iludido com a crença de que é soberano no processo de significação. Dessa forma, “[...] a evidência da leitura subjetiva, segundo a qual um texto é biunivocamente associado a seu sentido [...] é uma ilusão constitutiva do efeito sujeito em relação à linguagem e que contribui, neste domínio específico, para o efeito de assujeitamento” (PÊCHEUX, 1983, p. 169). Pensar discursivamente a leitura é, portanto, pensá-la enquanto um processo de desvelamento e de construção de sentidos por um sujeito determinado, circunscrito a determinadas condições sócio-históricas, uma vez que, por sua própria natureza e especificidade constitutiva, a leitura tende a ser múltipla, plural e ambígua.

Dialogando com a A.D. (CHARTIER, 1996), entendemos a leitura como “prática social”, algo que se inscreve na dimensão simbólica das atividades humanas. Esse arcabouço teórico parte do pressuposto de que a leitura, popular, erudita ou letrada, é sempre produção de sentido (GOULEMONT, 1996).

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

Aspectos metodológicos: a constituição do *corpus*, descrição e a escrita discursiva

Depoimentos e relatos orais e escritos sobre a relação que 30 professoras alfabetizadoras estabeleceram com a leitura ao longo de sua vida, bem como a respeito de suas atuais práticas pedagógicas escolares, observações registradas em diários de campo das aulas ministradas e, ainda, os materiais didáticos por elas utilizados em suas aulas fazem parte do material de linguagem bruto coletado no período de 2005 a 2008.

Para o presente artigo, trazemos depoimentos orais de três diferentes professoras. Esses depoimentos, gravados no ano de 2007, versam particularmente sobre a relação que essas profissionais construíram com a leitura na infância e seus saberes e fazeres pedagógicos.

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

A partir desse “amplo espaço discursivo” (MAINGUENAU, 1984), constituído pelos depoimentos orais, selecionamos algumas sequências discursivas de referência – SDR – (COURTINE, 1982, p. 53-54), que compõem os recortes a serem analisados.

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

Tanto a A.D. quanto a abordagem Sócio-Histórica do Letramento inscrevem-se no paradigma indiciário proposto por Ginsburg (1989). Sendo assim, as marcas linguísticas são tomadas como pistas que, se por um lado, atestam a relação entre o sujeito e a linguagem no texto, por

outro, não são detectáveis nem apreendidos mecânica e empiricamente. O analista de discurso trabalha não com os produtos, mas com os processos e as condições de produção da linguagem. Em função disso, adota um procedimento metodológico que lhe exige idas e vindas entre a teoria, a consulta ao *corpus* de que dispõe e a análise propriamente dita.

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

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

Nossos gestos de interpretação: tentando escutar além das evidências

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

RECORTE N.º 1

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

“Pra nós, ler era como brincar, os livros eram sim para ler, mas também para nossas brincadeiras de criança de escolinha, professor, aluno”.

“Posso te dizer que tinha sim muita magia, muito encantamento naquela simplicidade toda. Mas a minha avó, mesmo sendo analfabeta, levava a gente para outros mundos”. (Sujeito-professor “C”).

A análise dos recortes acima destacados permite-nos afirmar que o sujeito-professor “C” teve diferentes oportunidades de circular por formações discursivas que lhe permitiram vivenciar experiências gostosas e inesquecíveis com a leitura, ocorridas dentro de um contexto familiar em que predominavam condições de produção marcadas pela afetividade e respeito por parte dos adultos, que, direta ou indiretamente, possibilitaram a esse sujeito aprender, desde a infância, que a leitura, enquanto prática social e discursiva, poderia proporcionar-lhe momentos de encantamento e diálogo com outros sujeitos e sentidos.

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

Ocupar tal posição, a de sujeito intérprete-historicizado, ou seja, a de um sujeito que está autorizado a falar, a produzir outras leituras, recontar histórias, pela sua memória discursiva (ASSOLINI, 2003), contribuiu para que o sujeito-professor “C” aprendesse que poderia estabelecer com a leitura relações caracterizadas não pela interdição, mas sim pelo entendimento de que os sentidos não são finitos, limitados e muito menos evidentes. As práticas sociais letradas (ouvir as histórias que a tia contava, pegar e manejar livros, observar a mãe lendo cartas) por ele vivenciadas ajudaram-no, desde os primeiros anos de vida, a construir um interdiscurso referente às práticas de leitura no qual os significantes “magia”, “encantamento”, “brincadeiras de criança”, “outros mundos” remetem a situações e sentidos agradáveis e instigantes com a leitura. Como diz Proust (2003, p.35), em sua belíssima obra “Sobre a leitura”:

“[...] na medida em que a leitura é para nós a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel em nossa vida é salutar”.

RECORTE N.º 2

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

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

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

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

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

É pertinente informar que nos filiamos a um aparato teórico que concebe o sujeito como falado pela ideologia e pelo inconsciente. Assim sendo, por mais que ele tente controlar os sentidos, as falhas, as fissuras, as rupturas irão se materializar em seu discurso. Como diz Orlandi (1999, p. 59), “[...] não há como considerar o fato de que a memória é feita de esquecimentos, de silêncios. De sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e silenciamentos”.

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

Nessas condições adversas de produção, dificilmente o sujeito-professor “D” conseguiria construir uma relação com a leitura que não fosse a de distanciamento, pois, conforme vimos procurando mostrar, nas formações discursivas nas quais esteve inscrito, no período de tempo que vai de seu nascimento até a idade de oito anos, predominou a imposição de sentidos aceitos e sedimentados pelo discurso religioso. Nessa direção, trazemos Fontana (2005, p.147), com quem concordamos:

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

Sabemos que para os sujeitos-professores a oportunidade de vivenciar processos rememorativos por meio de depoimentos e relatos sobre suas experiências com a leitura não foi tarefa fácil, pois, nessas narrativas, eles falam de si: de suas angústias, frustrações, alegrias, expectativas, desejos, entre outros. Nesse contexto, os sentidos não acontecem independentemente do sujeito, pois, ao falar, o sujeito significa, ao significar, se significa (re) significando-se (ORLANDI,

2006). Sujeito e sentido se configuram ao mesmo tempo e é nisso que consistem os processos de significação. Os mecanismos de produção dos sentidos são também os mecanismos de produção do sujeito. Eles implicam, por sua vez, uma relação da língua (relação necessária do simbólico) com o imaginário. Os sentidos e os sujeitos resultam, pois, de filiações em rede, na relação de distintas formações discursivas, em cujo jogo somos pegos desde o interior.

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

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

RECORTE N.º 3

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

Iniciamos a análise do terceiro recorte com as palavras de Coracini (2003, p.9): “[...] todo contato com o outro deixa marcas indeléveis,

suturas que não podem ser apagadas, como também é impossível apagar as marcas da própria história, inscrições que passam pelo corpo, se fazem carne e sangue”.

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

Sabemos que, no enfoque discursivo, o sujeito da linguagem não é um “sujeito em si”, mas social e historicamente situado, agente de práticas sociais e, desde sempre, um indivíduo interpelado em sujeito, por meio da ideologia, de acordo com Althusser (1974). A apropriação da linguagem, por sua vez, é igualmente entendida como social, como esclarece Bakhtin (1992). Dessa forma, todo discurso se apresenta constitutivamente atravessado por “outros discursos”, pelo discurso do “outro”. O “outro”, esclarece a autora, não é um objeto exterior do qual se fala, mas uma condição constitutiva do discurso de um falante que não é a fonte primeira desse discurso (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 141).

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

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

Posicionar-se como “intérprete-historicizado” requer um rompimento com a ilusão de sentido literal ou de efeito referencial e, ainda, ter em mente que as interpretações nunca são definitivas e, por isso mesmo, o sujeito pode arriscar-se a diferentes gestos de interpretação.

É pertinente considerar também que o texto “é uma rede inextrincável de outros textos” (DEMO, 2006, p. 77). Integra nossa concepção o postulado segundo o qual todos nós possuímos um saber sobre a língua: o letramento.

Nosso conceito sustenta-se no pilar que considera que a produção de sentidos é determinada tanto por elementos sócio-históricos quanto por elementos inconscientes. Sendo assim, vamos nos deter, a partir de agora, na análise discursiva da prática pedagógica dos sujeitos-professores “C”, “D” e “E” e aos recortes oriundos dos depoimentos desses sujeitos a respeito de seus fazeres pedagógicos.

RECORTE N.º 4

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

A ênfase colocada pelo sujeito-professor “C” no fato de que as crianças “podem pegar os livros que quiserem, podem escolher, podem pegar o que tiver vontade” traz indícios de que o sujeito-professor se preocupa em promover condições de produção favoráveis para o acesso de todos os alunos. Entendemos que o verbo “poder” é utilizado no sentido de “estar autorizado a”.

Interessante salientar que as crianças cuidam da colorida e enfeitada “caixa de livros” que, aliás, não contém apenas livros, mas também gibis, revistinhas infantis, encartes de jornal, diferentes portadores de texto, enfim. Observamos que o espaço da sala de aula onde está colocada a caixa de livros é também enfeitado, sendo que cartazes com dizeres como “Ler é gostoso”, “Quem lê viaja”, “Vamos ler todos os dias” estão colados à parede.

Podemos perceber que, de acordo com o que postula Pêcheux (1997), esse sujeito-professor desloca-se das formações ideológicas que estabelecem quem tem e quem não tem direito à leitura. Nessa sala de aula, todos os alunos podem ocupar a posição de “literatos”, ou

seja, de sujeitos que podem produzir sentidos. O sujeito-professor “C” inscreve-se em formações discursivas que lhe permitem desenvolver práticas pedagógicas escolares nas quais predominam o discurso lúdico e polêmico. A presença do discurso lúdico se faz, sobretudo, por um consistente trabalho pedagógico com a literatura infantil, bem como por meio de jogos e brincadeiras com textos e palavras que permitem aos alunos atribuírem sentidos. O discurso polêmico concretiza-se em ações e atividades pedagógicas que incitam os alunos a argumentar, contra-argumentar, expressar seus pontos de vista e opiniões sobre os mais diversos temas e assuntos.

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

Dando prosseguimento, trazemos mais dois recortes, oriundos de depoimentos orais do sujeito-professor “D” sobre sua prática pedagógica escolar.

RECORTE Nº. 5

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

RECORTE Nº. 6

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

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

No recorte número 5, chama-nos a atenção o significante “logicamente” utilizado para produzir o efeito de sentido de que planejar projetos de leitura seria uma ação pedagógica óbvia, natural, certa, por parte do sujeito-professor.

Parece-nos que o sujeito-professor “D”, ao enunciar que “logicamente planeja projetos de leitura”, tenta identificar-se e corresponder às expectativas de um discurso pedagógico no qual predomina o conceito sócio-historicamente constituído, segundo o qual em todo plano escolar deve necessariamente constar um ou mais projetos de leitura(s).

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

Embora o sujeito-professor “D” afirme que “tenta deixar seus alunos mais livres, mais à vontade”, não consegue assegurar-lhes condições de produção favoráveis ao aprendizado de leitura, e, sobretudo, condições que lhes permitam empreender gestos de interpretação em que seus dizeres sejam historicizados.

Nessa direção, trazemos Authier-Revuz (1990, p. 28) que nos esclarece: “[...] sob as palavras, outras palavras são ditas: é a estrutura material da língua que permite que, na linearidade de uma cadeia, se faça escutar a polifonia não intencional de todo o discurso”.

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

As formações discursivas, nas quais o sujeito-professor “D” se reconhece, remetem a formações ideológicas concernentes ao discurso pedagógico escolar tradicional (D.P.E.), que pressupõe um aluno passivo, idealizado, submisso, uma aprendizagem mecânica, receptiva e automática e uma metodologia de ensino centrada no professor. O D.P.E. tradicional impõe ao aluno uma leitura única, preestabelecida, fixando-o em uma posição discursiva que o coloca na condição de reprodutor de sentidos legitimados pela instituição escolar. (ASSOLINI, 1999).

RECORTE N°. 7

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

As formações discursivas não são blocos homogêneos, isentos de contradições. Pelo contrário, são heterogêneas nelas mesmas, sendo que suas fronteiras são fluidas, delicadas, tênues (PÉCHEUX, 1995c).

Analisando as formações discursivas nas quais se inscreve o sujeito-professor “E”, podemos notar que convivem (claro que não harmoniosamente) o entendimento de que o ensino da leitura deve fundamentar-se em perspectivas e práticas pedagógicas que possibilitam

à criança construir outras leituras por meio de um texto e a concepção de que o estudante está autorizado a interpretar somente se houver adquirido conhecimentos mínimos sobre as regras ortográficas e gramaticais vigentes.

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

Conforme vimos procurando mostrar, “em se tratando do sujeito e de seus discursos não existe homogeneidade” (LAGAZZI, 1988, p. 26), pois o sujeito do discurso é o sujeito da ideologia e do inconsciente. Nessa direção, ressaltamos que a leitura é “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”. (PÊCHEUX in NUNES, 1999, p. 10).

Sendo assim, embora o sujeito-professor tenha vivenciado em sua infância a alegria e o deslumbramento, decorrentes do encantamento de situações nas quais o ato de ler fora apresentado como um espaço aberto à brincadeira e à magia, em seu interdiscurso sobre a leitura também estão presentes marcas e vestígios que nos possibilitam pensar que tenha experimentado outras situações de vida, incluindo aqui a sua formação inicial, que lhe fizeram acreditar que o bom professor deve acompanhar e supervisionar o aprendizado de regras ortográficas e gramaticais. Sua identificação com as formações discursivas que colocam o curso de graduação, no caso, licenciatura em Pedagogia, como a instância que lhe deve dizer o que é ou não correto em termos de fundamentos, metodologia e práticas escolares restringe-lhe a

possibilidade de se entender como um sujeito que também pode produzir conhecimentos.

Embora não tenhamos por objetivo discutir aqui os cursos de formação inicial, tais como se efetivam no Brasil, não poderíamos deixar de destacar que, em muitos casos, os currículos e, por conseguinte, as situações de sala de aula, colocam o licenciando na posição de sujeito espectador, que deve incorporar receitas e modelos de ensino. Nessa perspectiva, temos muito mais um processo que contribui para a formação desse estudante e muito menos para assegurar-lhe condições que poderiam lhe ajudar a constituir-se como um profissional capaz de inquietar-se com os sentidos naturalizados.

Conclusões

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

Nossas análises mostram que sujeitos-professores, cujas memórias discursivas vinculam afetos positivos às suas experiências com a leitura, desenvolvem práticas pedagógicas escolares em que se fazem presentes condições de produção que possibilitam ao educando ocupar a posição de um sujeito que se atreve a produzir sentidos, o que, segundo nosso entendimento, já é um grande passo, pois, conforme mostramos em outra pesquisa (ASSOLINI, 1999, 2003), no ensino fundamental ainda vigora o discurso pedagógico escolar tradicional que impõe ao aluno a condição de repetidor de sentidos que pouco lhe afetam.

Por outro lado, vivências com a leitura associadas ao desprazer, à interdição, à obrigatoriedade e às situações pífias, quando não ressignificadas, contribuem para a identificação do sujeito-professor com formações discursivas nas quais predominam os ditames do

discurso pedagógico escolar tradicional: o pressuposto de que existe o modelo ideal do ser humano, caracterizado por determinadas virtudes intelectuais, físicas e morais; um sujeito que na posição-professor entende-se como centro do processo ensino-aprendizagem, sendo o relacionamento na sala de aula marcado pelo autoritarismo e distanciamento da posição-aluno; o apego a métodos e programas de ensino rígidos e preestabelecidos; conteúdos pedagógicos apresentados como verdades eternas, absolutas e não passíveis de questionamento, entre outras características.

Para nós, tanto os cursos de formação inicial quanto de formação continuada deveriam constituir-se em espaços discursivos, nos quais houvesse possibilidades para a emergência da subjetividade do sujeito, o que lhe permitiria falar de seus sentimentos, emoções, paixões, desejos, expectativas, experiências que lhe constituíram enquanto sujeito-leitor. Constituir-se como sujeito leitor é condição basilar para a posição sujeito-“professor”, que tem a responsabilidade e o desafio de educar crianças e jovens na sociedade contemporânea, caracterizada por ininterruptas e velozes transformações culturais, científicas e tecnológicas.

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

Para “fechar” este trabalho, enfatizamos que as histórias e as memórias de sentidos concernentes à leitura do sujeito-professor precisam ser consideradas quando se pretende realizar um ensino no

qual sejam concretizadas práticas pedagógicas escolares que possibilitem, tanto ao educador quanto ao educando, construir e desconstruir sentidos, uma das condições para que ambos possam ocupar a posição de sujeito intérpretes.

LITERACY TEACHERS AND THEIR READINGS: HISTORY, MEMORY AND EDUCATIONAL PRACTICES

Abstract: Based on the French matrix' Speech Analysis, Social-Historical approach of Literacy and Historical-Cultural theories, this paper presents results of a research about the relationship between the experience of literacy teachers with reading during their childhood and how these experiences either reflects or not in their school pedagogical practices in their current school context. The *corpus* was constituted by teachers' oral depositions about their relationship with reading as well as by their pedagogical knowledge and practices. The analyses shows subjects-teachers whose discursive memories are attached to positive feelings about their experiences with reading and how these positive experiences help them to develop pedagogical practices that allow their students to occupy the position of a subject and by then takes the chance of producing meanings. These research also shows that subjects-teachers who had the opportunity of re-signifying their experiences with reading and on this perspective and re-elaborate the meanings, sentiments and emotions associated with it, do pedagogical practices that acknowledge and value the polysemic language as a resort capable of instigate the attribution of meanings by the students. On the other hand, subjects-teachers who dislikes reading tend to submit themselves to the traditional school pedagogical speech's. It is important that graduation courses offers to teachers-to-be opportunities to become historicized-interpreters, what could assure them conditions to occupy the position of a subject-reader, capable of producing unique readings (interpretations).

Key Words: Literacy Teachers. Reading. Discursive memory. School pedagogical practices.

Referências

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

ASSOLINI, Filomena Elaine Paiva. **Interpretação e letramento: os pilares de sustentação da autoria.** 269f. Tese (Doutorado em Ciências – Área Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade de São Paulo. 2003. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Leda Verdiani Tfouni.

_____. **Pedagogia da leitura parafrástica.** 236f. Dissertação (Mestrado em Ciências – Área Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto. Departamento de Psicologia e Educação. Universidade de São Paulo. 1999. Orientadora: Prof^ª. Dr^ª Leda Verdiani Tfouni.

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité Montréal et Hétérogénéité Constitutive: éléments pour une approche d'l'autre dans le discours. **DRLAV** (26): 91-151, 1982.

_____. Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). **Cadernos de Estudos Linguísticos** (19): 25-41. Campinas: UNICAMP. IEL, jul-dez. 1990.

_____. **Palavras incertas.** As não-coincidências do dizer. Campinas: UNICAMP, 1998.

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

CAZARIN, Ercília Ana. **Heterogeneidade discursiva: relações e efeitos de sentido instaurados pela inserção do discurso do outro no discurso político de L. I. L. da Silva.** Ijuí: Editora UNIJUÍ, 1998.

CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura.** São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

CORACINI, Maria José; BERTOLDO, Ernesto Sergio. (Org.). **O desejo da teoria e a contingência da prática: discurso sobre/na sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2003.

CORACINI, Maria José. **O jogo discursivo na aula de leitura: língua materna e língua estrangeira.** 2. ed. Campinas: Pontes, 2002.

COURTINE, Jean Jacques. Quelques problèmes théoriques et méthodologiques em analyse du discours: à propos du discours communiste adressé aux chrétiens. **Langages** (62): 9-127. juin, 1981.

_____. Definition d'orientations théoriques et construction de procédure em analyse du discours. **Philosophiques**, 9, (1982).

DEMO, Pedro. **Leitores para sempre**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed., Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

GINSBURG, Carlo. Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: GINSBURG, C. **Mitos, emblemas e sinais**. São Paulo: Cia. de Letras, 1989. p. 143-180.

GOULEMONT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, Roger. **Práticas de leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

GREGOLIN, Maria do Rosário e BARONAS, Roberto (Org.). **Análise de discurso: as materialidades do sentido**. 3. ed., São Carlos: Clara Luz, 2007.

LAGAZZI, Susy. **O desafio de dizer não**. Campinas: Pontes, 1988.

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

NUNES, José Horta. Introdução. In: ACHARD, Pierre et al. **Papel da memória**. Campinas: Pontes, 1999. p. 7-10.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento**. São Paulo: Pontes Editores, 1987.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 1988.

_____. **As formas do silêncio no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1992.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____. Análise de Discurso. In: ORLANDI, Eni Pulcinelli; LAGAZZI-RODRIGUES, Susy. (Org.). **Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes Editores, 2006.

PÊCHEUX, Michel; FUCHS, Catherine. A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. (Org.). **Por uma análise automática do**

discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1983. p. 163-235.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E.P. (Org.) **Gestos de leitura da história no discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997. p. 55-56.

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

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

PROUST, Marcel. **Sobre a leitura**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2003.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O dado como indício e a contextualização do (a) pesquisador (a) nos estudos sobre a compreensão da linguagem. **DELTA**, Campinas: UNICAMP, v. 8, n. 2, p. 205-223, 1992.

Artigo recebido em: 04/12/2009

Aprovado para publicação em: 21/05/2010