

Sentidos interditados de leitura na escola e deslocamentos do sujeito: um dizer nas margens

Thaise Vieira de Araujo

USP

Soraya Maria Romano Pacífico

USP

Lucília Maria Sousa Romão

USP

Resumo

O objetivo deste artigo é analisar sentidos sobre leitura construídos por sujeitos-alunos do segundo ano do Ensino Fundamental (EF), de uma escola municipal de Ribeirão Preto-SP. Tendo como fundamentação teórica a Análise do Discurso de “linha francesa”, buscar-se-á interpretar os indícios do funcionamento discursivo sobre leitura, no contexto escolar, a fim de observar se a formação discursiva dominante sobre leitura, qual seja, a de que as crianças não gostam de ou não sabem ler e escrever, nas séries de alfabetização, sustenta-se, ou não, na voz desses sujeitos.

Palavras-chave: Sujeito; Leitura; Discurso; Sentido.

Abstract

The objective of this article is to analyze meanings about reading as they are constructed by learners in the second year of elementary school in the city school system of Ribeirão Preto –SP. Based on the theory of discourse analysis from the “French school”, this article seeks to interpret the signs of how discourse works in reading in the school environment, in order to observe whether, in the voice of the children, the dominant discourse understanding about reading can be corroborated, that is, that children do not enjoy reading and writing or do not know how to read and write, during the years when they are being taught to read and write.

Key words: Subject, reading, discourse, meaning

REFLETINDO SOBRE AS MARGENS DA LEITURA NA ESCOLA

“As palavras são apenas pedras postas a atravessar a corrente de um rio, se estão ali é para que possamos chegar à outra margem, a outra margem é que importa. A não ser que esses tais rios não tenham duas margens, mas muitas, que cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar.” - José Saramago

Falar sobre a importância da leitura tem sido tema recorrente a partir das últimas décadas do século XX e tem ocupado mais espaço neste século, não só nos discursos oficiais relativos a políticas públicas educacionais, como também no discurso midiático. Podemos dizer, grosso modo, que aquele sentido interditado para a leitura, na Idade Média, deu lugar para sentidos de necessidade de aprendizagem da leitura, sobre a importância do contato com os livros, sobre o “hábito” ou a prática da leitura. Hoje, pelo menos ilusoriamente, as escolas, consideradas segundo Kleiman (1995) como a principal agência de letramento, buscam proporcionar aos sujeitos-alunos o acesso à leitura, ainda que ele fique restrito a uma leitura escolar, isto é, uma leitura que despreza os portadores de texto que circulam fora da escola (Pacífico; Romão, 2007), uma leitura de textos curtos, de palavras isoladas e de exercícios que fatiam os enunciados privilegiando a decodificação. Em entrevistas realizadas com professores (Martins, 2007), é recorrente formulações como as que se seguem: “Trabalhamos com textos curtos, pois as crianças ainda não sabem ler e escrever”; “Escolhemos textos com mais figuras e menos palavras para as séries iniciais”; “Não trabalhamos com livros, porque as crianças ainda não sabem ler e escrever.”

Estranhemos tais efeitos sobre leitura, pois sabemos que as crianças gostam muito de histórias, que produzem oralmente lindas e interessantes narrativas, que têm uma imaginação borbulhante e que, dificilmente, interessam-se por atividades mecânicas e repetitivas. Movidas por essas questões, temos o objetivo de analisar alguns discursos produzidos por alunos do segundo ano do Ensino Fundamental, de uma escola Municipal da cidade de Ribeirão Preto-SP, sobre o tema leitura. Pretendemos compreender o quê e como os sujeitos-alunos colocam em discurso sentidos sobre leitura, analisando o que foi coletado por meio de entrevistas semiestruturadas. Vale ressaltar que as entrevistas foram realizadas em um momento anterior à aplicação de um projeto pedagógico da área de Língua Portuguesa, vinculado à disciplina Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa, ministrada aos alunos do 5º semestre do curso de Pedagogia, da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP. A escuta das crianças foi de extrema relevância para a construção do projeto pedagógico, visto que proporcionou condições favoráveis ao entrosamento entre as crianças e o professor e fez falar sentidos construídos por elas ao tecerem suas opiniões acerca do mundo da leitura. Neste trabalho, analisaremos algumas entrevistas, sendo que os recortes trazem marcas discursivas de sujeitos em processo de formação, e que, em muitos casos, apontam a leitura como lugar da imaginação e do prazer, a qual extrapola

os muros da escola e contempla, também, sua função social. No entanto, estando eles mergulhados em um contexto social, educacional e cultural marcado pelo sentido definido pela ideologia dominante, a qual se materializa nos discursos dos sujeitos, registramos o quanto tal ideologia os afeta, levando-os, em alguns casos, a discursivizar como natural a leitura apenas como obrigação escolar.

Acreditamos que a leitura e a escrita devem ocupar status amplo no universo infantil e não apenas como instrumento potencializador da codificação e decodificação linguística. Para isso, é papel da escola construir junto aos sujeitos-alunos sentidos plurais sobre leitura, uma vez que é esta instituição a responsável por propiciar a emergência de sujeitos em condições de sustentar sua voz. Isso porque consideramos que a linguagem dá-se a ver em um mundo eminentemente histórico, social e repleto de sentidos que estão sempre em processo, sempre no vir-a-ser de outros movimentos de sentidos, reclamando, dos leitores, gestos de interpretação (Orlandi, 1996a) e, não, simplesmente, de soletração e decifração de fonemas e morfemas. Na direção de refletir sobre a linguagem e(m) sua historicidade, levamos adiante alguns postulados teóricos de Michel Pêcheux, fundador da Análise do Discurso de linha francesa (AD), dentre os quais destacamos inicialmente a noção de sujeito.

O sujeito não tem sua existência separada da sociedade, como uma entidade fundada em si mesmo ou como um dado empírico a ser compreendido a partir das categorias dadas pela idade, cor, origem social, nível econômico, etc; visto que o sujeito discursivo constitui-se na língua marcada por um espaço social, sendo ele tecido pelas diversas vozes que já circularam antes, em outros contextos sociais. Nesse sentido, o sujeito é concebido em uma trama discursiva costurada pela ideologia, mecanismo de interpelação o qual se configura a partir do lugar social que ele ocupa.

De forma geral, podemos dizer que o sujeito da linguagem não é um sujeito-em-si, mas tal como existe socialmente e, além disso, a apropriação da linguagem é um ato social, isto é, não é o indivíduo enquanto tal que se apropria da linguagem uma vez que há uma forma social dessa apropriação. (Orlandi, 1996b:188).

Dessa forma, ele é capturado, discursivamente, pela ideologia que faz os sentidos determinados sócio-históricos parecerem naturais e óbvios, criando para o sujeito um efeito de correspondência direta entre as palavras e as coisas. É nesse âmbito, o da linguagem, que podemos compreender o mecanismo de interpelação da ideologia, como mecanismo materializado em (dis)curso a partir dos gestos de interpretação dos sujeitos, que tecem seus dizeres marcando na língua os conflitos existentes no social (e

no inconsciente, embora nosso trabalho não vá levar adiante este aspecto). Isso nos coloca frente a frente com o discurso em sua complexidade e como o processo de captura da ideologia.

O caráter comum das estruturas-funcionamentos designadas, respectivamente, como *ideologia* e *inconsciente* é o de dissimular sua própria existência no interior mesmo do seu funcionamento, produzindo um tecido de *evidências* ‘*subjetivas*’, devendo entender-se este último adjetivo não como ‘que afetam o sujeito’, mas ‘nas quais se constitui o sujeito’. (Pêcheux, 1995:152-153)

Assim, o sujeito é assaltado pela ideologia que o conduz a dizer isso e não aquilo, a escolher certas palavras e apagar outras, indesejáveis, que, pelo efeito de evidência, jamais poderiam estar ali. Tal processo dá-se de duas maneiras: primeira, há uma dispersão histórica de outros discursos e um apagamento de certos sentidos, produzindo uma naturalização de certas palavras que o sujeito toma como suas (esquecimento nº 1, Pêcheux, 1975), mas, na verdade, é a formação ideológica dominante para determinado sujeito que interfere e estrutura as brechas na formação discursiva à qual ele se filia. No segundo esquecimento, o sujeito acredita que suas palavras correspondem fielmente ao seu pensamento, deixando apagadas outras famílias parafrásticas, isto é, outros modos de dizer, acreditando que o seu é único e não poderia ser produzido de outra forma.

O funcionamento da ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, 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. (Pêcheux, 1995, p. 162)

Como o autor aponta, esse sistema de evidências e significações é sustentado pelo interdiscurso ou memória discursiva que, segundo a AD, consiste no intercruzamento de variadas vozes, materializada em discursos já ditos antes e em algum lugar, pois “toda formação discursiva apresenta, em seu interior, a presença de diferentes discursos, ao que, na Análise do Discurso, denomina-se interdiscurso” (Fernandes, 2005:49). Nesse âmbito, o já dito é (re) dito por outrem em outro momento e contexto histórico, retomado permanentemente em uma espiral sem fim, pois as palavras guardam os usos sociais que delas foi feito. Por isso, Pêcheux (1999:56) assim definiu a memória, 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”, ou seja, como espaço de movimentos do sujeito e dos sentidos. Dessa maneira, ao acessar a memória discursiva, o sujeito inscreve-se no interdiscurso e (re)significa seu dizer, não repetindo o que já foi dito do mesmo modo sempre igual, uma vez que, no momento dos acontecimentos da língua e do discurso, o sujeito pode deslocar e romper os sentidos estabilizados, construindo um novo sentido, um novo intradiscurso que dialoga com tantos interdiscursos já tecidos. Sobre isso, concordamos, mais uma vez com Pêcheux (op.cit., p. 53), e sustentamos que “a repetição é antes de tudo o efeito material que funda comutações e variações”.

Apoiadas nos conceitos de sujeito, ideologia e memória e analisando os sentidos colocados em movimento, em disputa pelos sujeitos-alunos desta pesquisa sobre leitura, questionamo-nos: a qual memória discursiva esses sujeitos tiveram e têm acesso sobre leitura? Como a leitura é discursivizada na escola e de que maneira tais sentidos afetam os sujeitos que vivem no contexto escolar? Que posições de poder e saber estão em jogo quando falamos em leitura escolar? A quem é dado o lugar de ler e interpretar? É possível romper com a formação discursiva dominante que sustenta e repete sentidos sobre a leitura, tais como: leitura é uma necessidade para se arrumar um bom emprego ou promover o desenvolvimento cognitivo e o raciocínio lógico? Com base nessas inquietações, buscamos interpretar qual é a concepção de leitura para os sujeitos-alunos desta pesquisa.

Para a AD, a leitura é produção de sentidos, pois é através dela que os sujeitos, inseridos em contextos sócio-histórico e culturalmente organizados, encontram meio para interpretar e construir sentidos próprios e alheios. Dessa forma, não há um sentido universal, pronto e acabado, uma vez que ele sempre pode ser outro e, o que irá determinar sua construção será a ideologia, os lugares sociais ocupados pelos sujeitos envolvidos no processo discursivo.

Ler é dar um sentido de conjunto, uma globalização e uma articulação aos sentidos produzidos pelas seqüências. Não é encontrar o sentido desejado pelo autor, o que implicaria que o prazer do texto se originasse na coincidência entre sentido desejado e o sentido percebido, em um tipo de acordo cultural, como algumas vezes se pretendeu, em uma ótica na qual o positivismo e o elitismo não escaparão a ninguém. Ler é, portanto, constituir e não reconstituir um sentido (Goulemont, 1996:108 apud Gregolin; Baronas, 2003:157)

Percebemos que, no contexto de sala de aula, como já explicitado acima, a leitura passa por um processo de simples decodificação do livro didático, o qual traz em

seu bojo um único sentido, instituindo uma leitura acrítica e reprodutora. Dessa forma, o sujeito-aluno, desde a educação infantil, é mastigado por esse processo, passando por um longo período em que aprende a identificar nomes, letras, categorias narrativas e exercitando um fazer automático e formatado para a compreensão e entendimento da atividade de ler. Como estamos diante de um sentido dominante que promove o repetitório e a homogeneização de respostas, inferimos que ele engessa o sujeito, visto que, não lhe dá voz, nem direito a questionar o estabilizado, tampouco espaços para promover “comutações, variações”, enfim, as rupturas tal como Pêcheux apontou. Inferimos, ainda, que o discurso da leitura escolar desautoriza o sujeito (aluno e, também, o professor) a exercer gestos de interpretação, a duvidar da transparência da linguagem; logo, a produzir questionamentos sobre o que parece óbvio e, no caso, proibido de ser questionado.

Nossas pesquisas (Pacífico, 2002; 2007) mostram que muitos sujeitos-professores, capturados, também, pela ideologia que faz parecer natural o sentido dominante que sustenta ser o livro didático uma autoridade no assunto, fazem seus alunos apagarem as respostas quando essas não estão de acordo com o que está escrito no livro didático ou no suplemento de leitura, sem questionar, sem polemizar, nem interpretar os movimentos de sentidos de uma outra possibilidade de resposta dada pelo aluno. Vivendo tal situação, o aluno pode ocupar duas posições, ao menos (cf. Iamamoto, 2009): ele pode perceber que a escola só admite uma possibilidade de resposta e, então, esforçar-se para ser o que é considerado um “bom aluno”, escrevendo, falando, desenhando, enfim, produzindo textos que venham ao encontro daquilo que esperam dele, naquela instituição, sem questionar, sem duvidar da ilusão de sentido único; ou, por outro lado, o aluno pode resistir a tudo isso, manifestando descaso, desprezo pelas tarefas impostas, nas quais, muitas vezes, ele não pode escrever, falar, produzir seus textos da maneira como interpreta o mundo, porque o sentido “correto” já foi dado pelo autor do livro didático, pelo professor e, assim, deve ser repetido. Todavia, conforme nos diz Orlandi (2007^a:67):

O que foi censurado não desaparece de todo. Ficam seus vestígios, de discursos suspensos, in-significados e que demandam, na relação com o saber discursivo, com a memória do dizer, uma relação equívoca com as margens dos sentidos, suas fronteiras, seus des-limites.

Acontece que a relação do sujeito com o sentido, conforme a teoria discursiva, não é neutra, nem transparente, tampouco lógica; ao contrário, é uma relação ideológica,

em que as lutas de classe e de poder determinam que há sujeitos autorizados ao ato interpretativo e outros que são interditados (Orlandi, 1996a; Pêcheux, 1997). Para exemplificar, basta imaginarmos que, enquanto alguns têm o direito de acessar os sentidos inscritos historicamente, para ler e interpretar um texto jornalístico, o caderno de economia, um texto científico, um processo judicial, outros não o têm. Gregolin e Baronas (2003:156), apontam que, uma maneira historicamente marcada de se conceber o sujeito leitor foi como um:

mero decodificador do sentido único e verdadeiro do texto e o autor é um sujeito uno, indiviso, sempre consciente que atribui intencionalmente um sentido único e verdadeiro para o texto. É baseando-se nessa concepção, que muitos autores de livros didáticos... ainda formulam questão como: o que o autor quis dizer?.

Portanto, o gesto interpretativo é sustentado pela ideologia, a qual autoriza uns e desautoriza outros. O que defendemos é uma interpretação, tal qual propõe a AD, que considere a posição-sujeito, a memória, o interdiscurso, ou seja, uma interpretação que autorize o sujeito a perceber que os sentidos estão em jogo e sempre podem ser outros. Só assim, será possível uma aproximação com as margens da leitura, dos sentidos e dos sujeitos tal como Saramago sinalizou na epígrafe. Com ele, também, desejamos uma escola em que “cada pessoa que lê seja, ela, a sua própria margem, e que seja sua, e apenas sua, a margem a que terá de chegar”.

ANÁLISE DISCURSIVA DOS DADOS: OS SENTIDOS SÃO MUITOS, MUITO MAIORES DIFERENTES

“Porque a cabeça da gente é uma só, e as coisas que há e que estão para haver são demais de muitas, muito maiores diferentes, e a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total.”
– Guimarães Rosa

Dessa forma, nosso *corpus* pautar-se-á em recortes dos discursos produzidos pelos sujeitos-alunos durante entrevistas, nos quais buscaremos analisar e compreender qual era a concepção de leitura para os sujeitos-crianças e como os sentidos de ler puderam ser discursivizados. Nessa direção, julgamos importante considerar as condições de produção que sustentaram nossa conversa com os alunos no espaço escolar, uma vez que “os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições de produção determinadas” (Orlandi, 2007 b:30). Além disso, os sentidos não são únicos e, por isso,

pretendemos investigá-los para além do que possa parecer óbvio, considerando os vestígios sócio-históricos e ideológicos que circulam junto e por meio das palavras ditas e jogadas ao vento, durante as entrevistas. Buscando interpretar a opacidade da relação do sujeito com o sentido, estaremos atentas aos indícios que aqui são entendidos como marcas linguísticas, que nos permitirão investigar os modos do funcionamento discursivo, ou seja, por que o sujeito disse X e não Y, quais os sentidos implícitos nas margens de um dito. Para isso, o paradigma indiciário de Ginzburg (1980) nos traz importante apoio. Segundo o autor (1980 apud Orlandi, 1993:54),

As marcas são pistas (Ginzburg, 1980). Não são encontradas diretamente. Para atingi-las é preciso teorizar. Além disso, a relação entre as marcas e o que elas significam é tão indireta quanto é indireta a relação do texto com as suas condições de produção. No domínio discursivo não se pode, pois, tratar as marcas ao modo “positivista”, como na linguística.

Conforme Ginzburg (idem), os indícios deixam de ter um caráter místico como tinham na Antiguidade e adquirem um caráter científico, baseado em teorias indiciárias que levam em conta detalhes e pormenores aparentemente desprezíveis, no nosso caso, as marcas linguísticas. De acordo com a AD, flagraremos a passagem do segmento para o recorte, e da frase para o texto, confirmando o que Orlandi (1996b:140) apresenta: “O texto é o todo que organiza os recortes. Esse todo tem compromisso com as tais condições de produção, com a situação discursiva. (...) A idéia de recorte remete à noção de polissemia e não de informação”. Desse modo, os recortes, aqui, não devem ser compreendidos como estrutura linear, mas sim, como pedaços, “nacos” do discurso, onde estarão materializados linguisticamente os indícios de um modo de funcionamento que foi possível ao sujeito na posição em que ele estava e com o acesso que ele teve à memória dos sentidos.

Recorte I

Ao perguntarmos para o sujeito-aluno A se ele preferia ler textos ou apenas palavras e com isso termos indícios (Ginsburg, 1980) para entendermos qual era a sua relação com a leitura e a produção de sentidos, obtivemos a seguinte resposta:

Um texto, porque em texto, eu abro o livro e fico lendo, aí ele é muito grande, então eu leio, eu deixo para um dia, eu leio um pouco, no outro dia

eu leio mais um pouco, aí cada dia que eu leio, eu vejo uma coisa muito mais legal”. (sujeito-aluno, A).

A resposta deste sujeito vai de encontro com o que muitos professores dizem sobre leitura e escrita; encontramos muitos professores que dizem não trabalhar com livros, com textos longos, pois as crianças nas séries iniciais ainda não sabem ler e escrever bem; logo, é mais fácil trabalhar com palavras isoladas ou textos curtos, nos quais deve predominar o visual. Uma pesquisa pelos livros didáticos adotados na maioria das escolas brasileiras também mostra que as atividades privilegiadas para as séries iniciais, consideradas de alfabetização, são atividades de preencher lacunas, de completar sílabas, de retirar palavras do texto (Pacífico, 2007). O ato da leitura instala-se a partir da construção de sentidos entre leitor e texto, sendo assim

o sentido do texto não está pronto, mas, sim, à espera de um leitor que percorra o texto, a história do texto, a sua própria história de leitura, o seu arquivo, para que haja uma cooperação entre leitor e autor na produção de sentido (Romão; Pacífico, 2006:11).

Dessa forma, o que causa estranhamento na resposta do sujeito-aluno A é que este, na posição de sujeito-leitor, em processo de alfabetização, organiza-se na tarefa de leitura de um livro, pois sente prazer, e marca, a partir de uma formação discursiva que não é a dominante no contexto escolar, o “seu” gosto pela leitura. Vale ressaltar que, o livro que o aluno cita não é um livro de história curta, pois, conforme ele mesmo nos disse gostar de histórias como “*A Pedra Filosofal*”, há indícios de que seu gosto literário vai além do que a escola espera de seus alunos, especialmente, nas séries iniciais. Além disso, o mesmo sujeito, em uma das aulas de intervenção aplicada durante o estágio, acessou seu arquivo e chegou a relacionar histórias de um personagem do livro “*O Homem que Amava Caixas*”, de Stephen Michael King, com a história de vida de Van Gogh, retratada no filme “*Sede de Viver*”, com direção de Vincent e Minnelli. Segundo ele, ambos os personagens eram artistas pelo fato de cada qual construir suas obras de artes.

Tudo isso sinaliza que os sentidos produzidos por esse sujeito, que faz falar a leitura como prazerosa, coloca em xeque a formação discursiva dominante no contexto escolar, aquela que já apresentamos anteriormente e que repete o sentido tido como oficial de que os sujeitos na posição de alunos detestam ler, não gostam de livros e odeiam atividades de leitura e escrita. Diante de um texto que faz sentido para o sujeito-leitor, que lhe permite estabelecer relações intertextuais, interdiscursivas, acessar seu

arquivo e enredar-se no ato da leitura para poder percorrer a história e interpretar, é possível ver no enunciado que se segue um movimento de resistência, “aí cada dia que eu leio, eu vejo uma coisa muito mais legal”. Chama-nos a atenção o uso dos advérbios de intensidade “muito mais”, ou seja, não é apenas “legal”, é muito mais que isso. Além disso, o sujeito usa o verbo ver, em “vejo” e, não ler, o que nos leva a interpretar que a história, para ele, não fica presa às letras no papel, visto que tem mais sentido, transborda o papel, amplia as margens do próprio escrito, pois ele pode ler e ver, a cada dia, uma coisa muito mais “legal”; e acrescentamos, muito mais legal que o ba-be-bi-bo-bu.

Recorte II

O recorte abaixo foi produzido por um sujeito que enuncia ser muito incentivado pela família a ler diversos gêneros textuais e, conseqüentemente, tal contato e estímulo para a leitura criam condições para formar um leitor que tem uma concepção de leitura que extrapola os sentidos de decodificação.

Mais de textos, uma historinha tipo, o gibi da Mônica, então não tem um monte, não tem as palavras dentro das bolas, então assim. Se for uma palavra só, “A Mônica”, aí não vai dar para entender nada. Ela pegou o cachorrinho, para que ela pegou o cachorrinho? Vai estar escrito que ela pegou o cachorrinho. (sujeito-aluno, B).

Nesse recorte, o que destacamos é a busca do sentido que se constrói quando se lê uma história. Gregolin e Baronas (2003) apresentam a leitura como produção de sentido, e nesse processo o sujeito-leitor atribui sentido dependendo do momento sócio-histórico em que vive. O sujeito-aluno B quando indagado se prefere ler um texto ou palavras soltas, o mesmo é incisivo e marca em seu dizer o gosto pela leitura, principalmente por histórias em quadrinhos, as quais trazem uma sequência cronológica e ações encadeadas, delineando, assim, como Barros (1993) define, um todo de sentido. Dessa maneira, inteiramos que o discurso produzido pelo sujeito entrevistado, deixa-nos diante de vestígios de que a leitura necessita de um dos princípios fundamentais para a AD, o qual se apresenta na produção de sentidos de um texto, em um contexto que permita ao leitor interpretar a história, acessar a memória e o interdiscurso que envolvem qualquer dizer. O sujeito ainda reforça tal idéia com a palavra “entender”, pois, ao ler, precisamos compreender o que lemos, fato que não acontece quando lemos palavras descontextualizadas.

Ademais, uma palavra descontextualizada deixa o significado à deriva, pois segundo ele, no decorrer da entrevista, o uso da palavra “Mônica”, apenas, não lhe dá condições para interpretar e compreender o todo, dado que não é uma história e, sim, uma palavra solta. O sujeito sente-se autorizado a questionar o uso reducionista de palavras soltas e isoladas, sem coerência e despregadas de um contexto mais amplo de produção, pois, como nos disse: “Ela pegou o cachorrinho, para que ela pegou o cachorrinho?”. Aqui, chama-nos a atenção a formulação usada pelo sujeito a fim de questionar “esse tipo de texto”. Parece-nos uma pergunta como as encontradas nos livros didáticos e tão valorizadas no contexto escolar, queremos dizer que, diante de um texto como “Ela pegou o cachorrinho” sempre segue a pergunta: ‘Para que ela pegou o cachorrinho?’. No nosso entendimento, o sujeito está criticando a leitura parafrástica (Orlandi, 1993) que faz o leitor voltar ao texto para repetir o que acabou de ler, como se o sentido só pudesse ser um.

Sendo assim, um texto se apresenta com mais expressão para esse sujeito, uma vez que a palavra não é transparente, pois as tramas sociais, culturais, as redes de significação vêm encharcadas de ideologia, de relações desiguais de poder e esses aspectos só são percebidos quando associados aos contextos de produção. Nesse sentido, as palavras, em determinados contextos, não são desvalidas de historicidade e sentido. Isso equivale a dizer que se inscreve na linguagem uma exterioridade, a qual se materializa nos atos de linguagem. Dessa forma, uma história para um sujeito-leitor não pode ser entendida fora de seu contexto sócio-histórico, desligada da posição que o sujeito ocupa, desatrelada das redes do interdiscurso às quais ele se agarra ao enunciar e interpretar.

Recorte III

Perguntamos para o sujeito-aluno C se a leitura era utilizada em alguma situação prática de sua vida, e o mesmo respondeu:

lá na minha rua a gente brinca de um negócio, que a gente faz num papel, aí tem que começar a lê, aí a gente se esconde..., e quando eu vou no bar levo sempre um papel, minha mãe sempre me dá um papel pra mim começa a lê, depois ver o que é pra mim comprar. (sujeito-aluno, C).

Nesse recorte, percebemos que o sujeito reconhece o uso da leitura em outros espaços sociais, os quais não são necessariamente a instituição escolar. Dessa forma, o sujeito compreendeu que, para suas práticas sociais mais amplas, “a leitura e a escrita são necessárias, e nas quais serão efetivamente colocadas em uso” (Tfouni, 2005, p.18). Ao dizer que usa a leitura em suas brincadeiras e em compras, ele relaciona a função social da leitura, a qual se apresenta útil em sua vida, e que, portanto, extrapola o contexto escolar e ocupa os lugares comuns das crianças, as brincadeiras infantis. Vale ressaltar que, o que legitima, nesse caso, o brincar é o saber ler. No entanto, a leitura aqui não é a simples decodificação da escrita, mas exige do leitor a interpretação do que se lê para poder entender a brincadeira, do uso social que se faz dela para continuar na brincadeira e no jogo dos sentidos. Sendo assim, além de utilizar a leitura para as brincadeiras, o sujeito também demonstra a autonomia que o saber lhe permite porque a formação discursiva, na qual se instala, aponta para a percepção da função social da leitura e da escrita, pois ele não as vê como simples instrumento para realização de tarefas escolares, mas é justamente ela que sinaliza a amplitude e a relação travada entre si e o conhecimento construído em seu cotidiano, dentro ou fora da escola.

Recorte IV

Perguntamos ao sujeito-aluno D se ele tinha o hábito de frequentar a biblioteca da escola, já que essa escola tem um acervo vasto de literatura infantil, e a resposta foi a seguinte:

Pego... às vezes eu levo gibi, às vezes eu levo livro de leitura... a professora falou que pode pegar (os livros) do segundo (ano do Ensino Fundamental). (sujeito-aluno, D).

A prática de frequentar uma biblioteca é um fator que pode ajudar a constituir um sujeito-leitor, especialmente se esta estiver situada no âmbito escolar. No entanto, notamos nessa formação discursiva que o sujeito se sente desautorizado a vasculhar as estantes desse local, ficando o seu espaço de manejo restrito aos “livros do segundo”. Marcamos aqui que, apesar de a escola discursivizar um recorrente incentivo à prática de frequentar a biblioteca e de levar livros para casa, o sujeito-aluno deixa vestígios, em seu dizer, do “controle” exercido no contexto escolar, no que ele deve ou não ler, pode ou não tocar. Essa interpretação é possível, pois a palavra instala o controle e a desautorização do aluno para vasculhar a biblioteca e escolher o livro que quiser. Segundo Foucault (1999), há uma lógica disciplinar externa ao sujeito, que é expandida

para várias instituições na sociedade e que institui formas de controle, domesticação do corpo, o que instala o efeito de que alguns gestos, comandos, movimentos precisam ser contidos pelas normas ou pela força. Nesse sentido, essa lógica coercitiva não é característica dessa ou daquela instituição, mas faz parte, antes de tudo, do processo histórico, o qual vem sustentando um traço ideológico de poder das instituições que são, segundo Althusser (2001), aparelhos ideológicos e repressores do Estado e, por isso, servem a uma ideologia determinada, a dominante.

Em outros trabalhos (Romão, 2007; 2008), encontramos esse efeito de interdição no discurso de sujeitos-escolares sobre a biblioteca escolar, inscrito nas seguintes marcas a obrigatoriedade do silêncio, a impossibilidade de movimento físico, as portas fechadas para a retirada de livros, enfim, uma ordem bastante variada de não-poderes atribuídos aos leitores. Portanto, diante do efeito de sentido que o uso do verbo “pode” produz, a resposta do sujeito inscreve ideologicamente a relação de poder que marca o lugar que o aluno ocupa (de não-poder), sendo que é esse lugar que vai direcionar o discurso desse sujeito. Dessa forma, a palavra “pode” representou os limites impostos institucionalmente para o aluno, o qual pode sentir-se impedido a escolher o que lhe agrada, uma vez que a escolha é algo já selecionado, “os livros do segundo”. Sendo assim, desde muito pequena, a criança naturaliza sentidos produzidos socialmente, os quais obedecem a uma lógica dominante e que coloca o sujeito escolar a seguir um percurso determinado, a não se mover com desenvoltura nem pelo espaço físico da biblioteca, nem pela escola, nem pelas suas próprias palavras nos gestos de leitura e escrita.

Queremos enfatizar que, um efeito recorrente historicamente é que o conhecimento é entendido como cumulativo, ou seja, o sujeito apenas pode aprender o “B”, se tiver aprendido o “A”. No entanto, Tfouni (1995) em sua teoria sobre o letramento, mostra-nos que não existe grau zero de letramento, mas “graus de letramento”, pois o sujeito desde que nasce está mergulhado em um mundo letrado; sendo assim, ele já chega ao contexto escolar com algum grau de letramento, que não está diretamente relacionado a grau de escolaridade (Tfouni, 1995; Pacífico, 2002). Seguindo esse raciocínio, observamos a incoerência na tentativa de controle da leitura, visto que, embora os alunos estejam na mesma série, eles não têm, necessariamente, o mesmo grau de letramento; logo, cada aluno pode ter interesses diversos para a leitura. Por isso, a escola, quando homogeneíza o conhecimento e autoriza seus alunos a pegarem somente os livros da estante “X”, acaba por formatar os sujeitos e colocar uma

barreira para as fronteiras às quais o aluno pode querer ultrapassar. Desconsiderar essas condições origina pelo menos um motivo para os alunos acharem a leitura uma obrigação e, não, um momento prazeroso e de relação entre ele e o texto. De acordo com Pfeiffer (1998:103):

A leitura é produção de sentido por e para sujeitos. É preciso, pois, que lembremos que a “não-leitura” pode ser entendida como um movimento de resistência e de afirmação de identidade. E a escola busca sempre a homogeneização, esquecendo-se que os sentidos estão inscritos em FDAs. A escola não admite uma diversidade de sujeito-leitor – proveniente de FDAs diferentes.

Recorte V

O sujeito-aluno E, no recorte que se segue, deixa marcas de uma formação discursiva costurada com os dizeres da família e com valores disseminados historicamente, delineando, portanto, sentidos que sustentam o contexto capitalista em que vivemos, visto que, segundo o aluno é importante saber ler, pois:

“Porque minha mãe fala assim, que quando a gente cresce você não vai ter serviço e vai viver na rua. (sujeito-aluno, E).

A formação discursiva dominante capturou esse sujeito-aluno, que não estranha a relação entre não saber ler e viver na rua, como se isso fosse evidente, repetindo o sentido dominante que silencia a presença de tantos jovens e adultos não-alfabetizados, que vivem em nossa sociedade e, de uma forma ou de outra, trabalham, não estão na rua, isto é, têm casa e “serviço”. Não queremos, com essa ressalva, naturalizar a não-alfabetização; ao contrário, queremos colocar em dúvida o mecanismo ideológico que faz parecer natural a relação entre aprender a ler e a escrever para arrumar um bom emprego. Para nós, a leitura tem outras funções, as quais devem ser vivenciadas pelas crianças muito antes de sua idade para ingressar no mercado de trabalho, ou melhor, muito antes que qualquer uso técnico ou instrumental da leitura possa ser feito. Essa concepção de alfabetização atrelada ao emprego, ao salário, à produtividade é recorrente nos dias atuais. Segundo Gnerre (1998), há uma visão de alfabetização ideológica, a qual dá acesso para que as pessoas possam entrar no mundo do trabalho e não no mundo das ideias e dos sentidos. Além disso, a memória discursiva que ancora o dizer do sujeito-aluno traz os sentidos cristalizados na voz da mãe, voz de autoridade que também se inscreve em um contexto sócio-histórico e é fisgada pelo que parece evidente, repetindo sentidos associados à ideologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, compreendemos como a leitura, na perspectiva da teoria discursiva, contribui para uma escuta mais refinada dos gestos de inscrição do sujeito, no caso, do sujeito-criança que lê e interpreta o que leu no ambiente escolar. Também observamos que, embora os sentidos dominantes produzam o efeito de algo naturalizado e evidente, é sempre possível que outros sentidos venham a promover deslizamentos, desarranjos, deslocamentos; no nosso caso, os sentidos de que os sujeitos-escolares não gostam de ler, apenas dão conta de decodificar palavras soltas e detestam o contato com histórias longas parecem ter seu efeito de verdade, aqui, desconstruído.

Por fim, sustentamos que à leitura escolar podem ser atribuídos sentidos de prazer, autonomia, liberdade e descoberta e, assim como os recortes das análises apontaram, podem ser tecidos os movimentos do sujeito pelas margens de/da(s) (suas) leitura(s), em pontos e contos sempre imprevisíveis, uma vez que não inscrevem um caminho em linha reta, mas movimentos espiralados e contínuos de retomadas e deslocamentos, de saberes e contatos com os desconhecidos. Muitos e variados movimentos que nos levam a retomar o discurso de Rosa na epígrafe: “a gente tem de necessitar de aumentar a cabeça, para o total”, ou seja, precisamos escutar as margens da leitura para além das estreitas metodologias de entendimento de textos que regem as práticas escolares, para o total dos giros discursivos que o sujeito constrói em seu dizer.

REFERÊNCIAS

- Althusser, L. (2001). *Aparelhos ideológicos do estado*. Rio de Janeiro: Graal.
- Fernandes, C. A. (2005). *Análise do Discurso: reflexões introdutórias*. Goiânia: Trilhas Urbanas.
- Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Ginzburg, C. (1980). Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário. In: Ginzburg, C. *Mitos, Emblemas, Sinais: Morfologia e História*. Tradução de Frederico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 143-179.
- Gnerre, M. (1998). *Linguagem, Escrita e Poder*. São Paulo: Martim Fontes.

Gregolin, M. R & Baronas, R. (Orgs.) (2003). *Análise do Discurso: as materialidades do sentido*. São Carlos: Claraluz.

Iamamoto, E. N. (2009). *Sujeito e sentido nas produções textuais das séries iniciais do Ensino Fundamental: o que quer, o que pode essa escrita?* 2009. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Kleiman, A. (org.) (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

Martins, M. R. (2007). *Sentidos de livro didático: com a voz, o professor*. Trabalho de Conclusão do Curso (Graduação em Pedagogia) Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

Orlandi, E. P. (1993). *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da UNICAMP.

_____ (1996a). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes.

_____ (1996b). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª. ed., Campinas: Pontes.

_____ (Org.) (1997). *Gestos de leitura: da história no discurso*. Tradução de Bethania S. C. Mariani et al. 2 ed. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____ (Org.) (1998). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.

_____ (2007a). Maio de 1968: Os silêncios da memória. In: Achard, P. et al. *Papel da memória*. 2ª. ed., Campinas: Pontes.

_____ (2007b). *Análise do Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.

Pacífico, S. M. R. (2002). *Argumentação e autoria: o silenciamento do dizer*. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

_____ (2007). O silêncio do/no livro didático. In: S. M. R. Pacífico & L. M. Romão. *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto: Alfabeta, 13-24.

Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução de Eni Orlandi et al. Campinas: Editora da UNICAMP.

_____ (1999). *O papel da memória*. Campinas: Pontes.

_____ (1999a). Sobre os contextos epistemológicos da Análise de Discurso. *Escritos*, Campinas, **n. 4**, p. 7-16.

Pfeiffer, C. C. (1998). O leitor no contexto escolar. In: Orlandi, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.

Romão, L. M. S. (2007). Na biblioteca escolar- a voz dos alunos de discursivizar a biblioteca- o sujeito na trama dos sentidos. In: S. M. R. Pacífico & L. M. S. Romão, L. M. S. (Orgs). *Leitura e escrita: no caminho das linguagens*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeto.

_____ (2008). *Sentidos de biblioteca escolar*. Ribeirão Preto: Editora Alfabeto.

Romão, L. M. S. & Pacífico, S. M. R. (2006). *Era uma vez uma outra história: leitura e interpretação na sala de aula*. São Paulo: Editora DCL.

Tfouni, L. V. (1995). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

AS AUTORAS

Thaise Vieira de Araujo é pedagoga, graduada pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP.

E-mail: thaisevieira@gmail.com

Soraya Maria Romano Pacífico é doutora, docente do curso de Graduação em Pedagogia, da FFCLRP/USP e do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da FFCLRP/USP.

E-mail: smrpacifico@ffclrp.usp.br

Lucilia Maria Sousa Romão é doutora, docente do curso de Graduação em Ciência da Informação e da Documentação, da FFCLRP/USP e do curso de Pós-Graduação em Psicologia, da FFCLRP/USP.

E-mail: luciliamsr@uol.com.br