



OLGA TEREZA PISSETTI MACHADO

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS
INVESTIGANDO HISTÓRIAS DE VIDA DE LEITURA NOS ANOS DE
ENSINO FUNDAMENTAL

ITAJAÍ (SC)

2003

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

OLGA TEREZA PISSETTI MACHADO

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS
INVESTIGANDO HISTÓRIAS DE VIDA DE LEITURA NOS ANOS DE
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação – área de concentração: **Educação** – (Linha de Pesquisa: *Formação Docente e Identidades Profissionais*. Grupo de Pesquisa - *Estudos Lingüísticos e Ensino da Língua Materna*).

Orientador: Dr. Osmar de Souza.

ITAJAÍ (SC)
2003

(FICHA CATALOGRÁFICA)

UNIVALI
UNIVERSIDADE DO VALE DO ITAJAÍ
Centro de Educação de Ciências Humanas e da Comunicação – CECHOM
Curso de Pós - Graduação *Stricto Sensu*
Programa de Mestrado Acadêmico em Educação – PMAE

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

OLGA TEREZA PISSETTI MACHADO

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS
INVESTIGANDO HISTÓRIAS DE VIDA DE LEITURA NOS ANOS DE
ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação avaliada e aprovada pela
Comissão Examinadora e referendada pelo
Colegiado do PMAE como requisito parcial à
obtenção do grau de Mestre em Educação.

Itajaí (SC), 10 de março de 2003.

Membros da Comissão:

Orientador:

Membro Externo:

Membro representante do colegiado

DEDICATÓRIA

Profundamente enraizada nos meus troncos vitais, dedico este trabalho:

* Aos meus filhos, Marcelo e Daniel, por tê-los privado de minha companhia, de minha atenção e de meu zelo de mãe, antes, durante e depois dele; e, principalmente, para que sintam sempre, como eu, o desconforto da sede do saber insatisfeito, pois só a partir dela é possível crescer.

* Aos meus pais, Otávio e Leonilda, pelo dom da vida à semente que fui e pelo preparo de tantos canteiros onde pude brotar, crescer e multiplicar flores e frutos.

* Aos meus irmãos e irmãs (e em suas pessoas cunhados, cunhadas, sobrinhos e sobrinhas) Luiz Carlos Marcos Antonio, Maria Helena e Sonia Maria com quem dividi e ainda divido algumas técnicas de plantar e de colher.

* Aos meus avós paternos (Luiz e Maria) e maternos (Carlos e Angelina) por terem providenciado (alguns deles, desde a Itália) a emergência de todas as minhas plantações de palavras.

AGRADECIMENTOS

* Agradeço a Deus, mestre supremo, por ter permitido que eu encontrasse no meu caminho e na hora exata, um grupo de pessoas singularmente especiais, as quais tornaram possível que eu me dedicasse à minha plantação:

* Prof. Dr. José Erno Taglieber e toda a equipe de professores que tive no Mestrado, os quais me ajudaram a ler o labirinto dos meus próprios mapas e encontrar o terreno para o plantio.

* O grupo de acadêmicas do Curso de Pedagogia que compartilharam comigo suas histórias de vida de leitura, propiciando-me a semeadura deste campo.

* Meu orientador, Prof. Dr. Osmar de Souza que me ajudou a preparar a terra, organizar os canteiros, plantar e aguardar a plantação.

* Meus colegas do grupo de Pesquisa em Estudos Lingüísticos e Ensino da Língua Materna que ajudaram a podar as ervas daninhas.

* Os membros da banca, Prof. Dr. Hilário Inácio Bohn, Prof. Dr. José Marcelo Freitas de Luna e Profa. Dra. Luciane Schlindwein, que ajudaram a irrigar a plantação;

* E a UNIVALI, espaço de circulação do conhecimento, e nela, todos os meus alunos presentes, passados e futuros, por me proporcionarem a ilusão de ensinar, quando na verdade, só faço aprender.

SUMÁRIO

FICHA CATALOGRÁFICA	ii
FOLHA DE APROVAÇÃO	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
SUMÁRIO	vi
LISTA DE ILUSTRAÇÕES	vii
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
EPÍGRAFE	x
1 INTRODUÇÃO – DAS ANOTAÇÕES DA CADERNETA DE CAMPO	12
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DOS TEMPEROS DA TERRA	19
2.1 A LEITURA	19
2.2 POLO 1 – VYGOTSKY E SUA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA	24
2.2.1 A aventura histórica do conhecimento humano	24
2.2.2 A teoria Sócio-Histórica da Vygotsky	25
2.3 POLO 2 – O DOMÍNIO DA ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIENTAÇÃO	31
FRANCESA	
2.3.1 Panorama Histórico	31
2.3.2 Surgimento e pressupostos teórico metodológicos da Análise do Discurso (AD-3)	33
3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS – DO MAPEAMENTO DA	48
SEMEADURA	
4 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE LEITURA –	53
DAS ARTES DA SEMEADURA, DAS PRECAUÇÕES E DA COLHEITA	
4.1 Considerações iniciais	53
4.2 Procedimentos	54
4.3 As produções de sentidos e suas implicações	74
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – DA SAFRA: A RELEITURA DAS ANOTAÇÕES	80
DA CADERNETA DE CAMPO	
6 REFERÊNCIAS – DOS INSTRUMENTOS E IMPLEMENTOS AGRÍCOLAS	84
6.1 Bibliografia básica	84
6.2 Bibliografia de apoio	88
7 APÊNDICE – DAS 40 GERMINAÇÕES DA PLANTADORA	90
8 ANEXOS – DAS SEMENTEIRAS	96

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Pólos significativos da produção de sentidos	14
Figura 2 – Movimento dialético da produção de sentidos	15
Figura 3 – Movimentos da constituição do sujeito leitor e da produção de sentidos.....	23
Figura 4 – Percorso metodológico.....	52

RESUMO

A presente dissertação elegeu como tema, a leitura que os sujeitos fazem, hoje, de sua história de vida de leitura quando freqüentavam o ensino fundamental. Nasceu daí, o seguinte problema de pesquisa: Que sentidos são produzidos pelos sujeitos acerca de sua história de vida de leitura no ensino fundamental? Considerando-se os lugares de onde falam esses sujeitos (o lugar de acadêmicos de Pedagogia e o lugar de professores de séries iniciais), o objetivo da pesquisa foi compreender como eles significam a prática e a teoria da leitura, no processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus atuais registros de memória, afetados pelas vivências pessoais. A pesquisa foi fundamentada na interface entre dois pólos significativos: a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky (que funcionou mais como pano de fundo) e os procedimentos teórico-metodológicos da terceira fase da Análise do Discurso (AD-3) de orientação francesa, precedidos por algumas considerações acerca da leitura. O percurso metodológico considerou (em 3 momentos; olhar, processar e descrever) o ponto de intersecção entre as quatro dimensões próprias da pesquisa: 1.a epistemológica (assentada no senso comum da pesquisadora); 2. a técnica que determinou a abordagem (Qualitativa), o tipo de Pesquisa (Pesquisa Participante) e as Técnicas de coleta (relato das histórias de vida de leitura, elaborados em forma de texto e de questionário com perguntas abertas e fechadas) e de análise (mecanismos da AD-3); 3. a morfológica (estrutura organizacional e descritiva); 4. a teórica (conhecimento produzido sobre o tema da pesquisa). Concluídas as análises, pode-se dizer que, em seu termo, a pesquisa apontou algumas práticas de leitura às quais foram submetidos os sujeitos, categorizando-as em 6 núcleos de significação: 1. A leitura e suas relações com a interpretação literal; 2. a leitura e suas relações com os estudos gramaticais; 3. a leitura sem propósito determinado: ler por ler; 4. a leitura como fator de controle (interno e externo); 5. A leitura como alfabetização; 6. a leitura e a emergência de posturas diferenciadas. Pôde-se perceber, nos depoimentos dos núcleos 1 a 6, a influência persistente da matriz epistemológica do Behaviorismo, cujos resquícios continuaram caminhando nos depoimentos do núcleo 7, bem como a força da instituição escolar na manutenção dos mecanismos de dominação. Observou-se, também, a relação de oposição entre os procedimentos escolares narrados e as concepções que os sujeitos revelam possuir, hoje, acerca de leitura, de escola e de educação.

Palavras-Chave: Histórias de vida de leitura – Análise do Discurso – Produção de sentidos.

ABSTRACT

The theme of this dissertation is the reading made by subjects, in the present day, of their life history of reading during their time as elementary school pupils. This led to the following research problems: What meanings are produced by the subjects concerning their life histories of reading in elementary education? Bearing in mind the positions from which these subjects are speaking (as academics in Pedagogy and elementary school teachers), the aim of this research was to discover how they understand the practice and theory of reading in the teaching and learning process, based on their memories, as affected by their personal experiences. The research was based on the interface between two major schools of thought: Vygotsky's Social-Historical Theory (which functions more as a background) and the theoretical-methodological procedures of the third phase of Discourse Analysis (AD-3), according to the French school of thought, preceded by some considerations on reading. The methodology took into consideration (at 3 separate moments: looking, processing and describing) the point at which the four dimensions of the research intersect: 1. the epistemological dimension (based on the common sense of the researcher); 2. the technique that determined the approach (Qualitative), the type of Research (Participant Research) and the techniques of data collection (reports of life histories of reading, elaborated in the form of text and a questionnaire with open and closed questions) and analysis (AD-3 mechanisms); 3. morphology (organizational and descriptive structure); and 4. the theory (knowledge produced on the theme of the research). Having concluded the analysis, the research indicated some reading practices which formed part of the subjects' experience, and which can be categorized into 6 cores of meaning: 1. Reading and its relationship with literal interpretation; 2. Reading and its relationship with grammatical studies; 3. reading with no fixed purpose: reading for the sake of reading; 4. reading as a factor of control (internal and external); 5. reading as a means of improving literacy; and 6. reading and the emergence of different positions. In the narratives for cores 1 to 6, the persistent influence of the epistemological framework of Behaviorism was noted, the traces of which continue in the narratives of core 7, as well as the power of the school institutions in maintaining the mechanisms of domination. Opposition was also observed between the school procedures narrated and the present day concepts held by the subjects in relation to reading, school and education.

Key words: Reading life histories – Discourse Analysis – production of meanings.

EPÍGRAFE

OS CEGOS E O ELEFANTE *
John Godfrey Saxe (1816-1887)

Eram cinco homens do Hindustão
Inclinados para aprender muito,
Que foram ver o elefante
(Embora todos fossem cegos)
Que cada um, por observação,
Poderia satisfazer sua mente.

O primeiro aproximou-se do elefante,
E aconteceu de chocar-se
Contra seu amplo e forte lado.
Imediatamente começou a gritar:
“Deus me abençoe, mas o elefante
É semelhante a um muro”.

O segundo, pegando na presa,
Gritou: “Oh! O que temos aqui
Tão redondo, liso e pontiagudo?
Para mim, isto é muito claro.
Esta maravilha de elefante
É muito semelhante a uma lança!”.

O terceiro aproximou-se do animal
E aconteceu de pegar
a sinuosa tromba com suas mãos.
Assim, falou em voz alta:
“Vejo – disse ele – que o elefante
é muito parecido com uma cobra!”.

O quarto esticou a mão, ansioso,
E apalpou em torno do joelho.
“Com o que este maravilhoso animal
se parece, é muito fácil, disse ele.
É claro que o elefante
é muito semelhante a uma árvore!”.

O quinto, por acaso, tocou a orelha
E disse: “Até um cego
Pode dizer com o que ele se parece:
Negue quem puder.
Esta maravilha de elefante
É muito parecido com um leque!”.

O sexto, mal havia começado
A apalpar o animal.
Pegou na cauda que balançava
E veio ao seu alcance.
“Vejo, disse ele, o elefante
se parece com um toco de corda!”.

E assim, esses homens do Hindustão
Discutiram por muito tempo,
Cada um com sua opinião
Excessivamente rígida e forte.
E embora cada um estivesse, em parte, certo,
Todos estavam errados.

- Texto extraído do livro “Safári de Estratégia – um roteiro pela selva do planejamento estratégico”, de Henry Mintzberg, Bruce Ahlstrand e Joseph Lampel, tradução de Nivaldo Montigelli Jr. Porto Alegre: Editora Bookman, 2000.

INTRODUÇÃO – DAS ANOTAÇÕES DA CADERNETA DE CAMPO

*...somos diferença (...),
nossa razão é a diferença dos discursos,
nossa história é a diferença dos tempos,
nosso eu, a diferença das máscaras....
a diferença - a dispersão que somos e que fazemos.*

Michel Foucault, *A arqueologia do saber*.(2000).

A preocupação com a produção de sentidos não é tão atual quanto se possa pensar, pois a ela já se dedicou um capítulo, na Gramática de Port-Royal (ou gramática geral e razoada), que discorrendo sobre os princípios e os motivos sobre os quais se baseiam as diversas formas de significação das palavras, considerava os caracteres da escrita sob duas perspectivas: “Sua própria natureza de sons e de caracteres e a sua significação, isto é, o modo pelo qual os homens deles se servem para expressar seus pensamentos” (ARNAULD E LANCELOT, 2001, p.3).

Na leitura esse aporte tem sido, ultimamente, objeto de atenção de muitos estudiosos os quais circulam, sob diferentes orientações, por diversas áreas da ciência (Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, Análise do Discurso, etc) e assim, têm diferentes modos tanto para olhar e investigar o ato de ler, quanto para produzir os sentidos dos textos.

Os limites dessa produção circunscrevem-se no texto para testemunhar e preservar as intenções da emissão, mas também e, principalmente, ancoram-se no macrocosmo de atividades psicológicas, de idas e vindas, de paradas, sinalizações e mergulhos de cada leitor, portador de uma história pessoal, socialmente constituída pelas interações que ele estabeleceu e que com ele foram estabelecidas no seu universo histórico e social.

Esses diferentes enfoques que revelam a complexidade do processo e a natureza ambígua, metafórica e polissêmica da leitura são indicadores seguros de que ela é um fenômeno complexo sobre o qual podem incidir vários tipos de abordagens e indagações. Daí a necessidade de um leitor instrumentalizado de uma tal competência linguística e de um determinado conhecimento prévio, fruto de múltiplas relações com a realidade sócio-histórica, que o habilitem, como sujeito cognoscente, à coexistência autônoma, livre e crítica com o objeto cognoscível: o conhecimento veiculado em palavras e exposto à sua ação de produtor de sentidos.

Visualmente, o texto aparece ao leitor como um organismo cuja materialidade física, tributária de uma dada identidade, pode ser vista, analisada, apalpada, manipulada, mas na

leitura, o transbordamento de significações latentes na história e no espaço de relações do “eu” do leitor com o “eu” social (que representa todas as pessoas com as quais convive e interage) obriga-o a reordenar, continuamente, seu modo de produzir sentidos, num aprendizado constante (que é sempre o aprendizado do ser), sempre capitaneado pelas significações que, sucessivamente vão brotando. No espaço das formações discursivas, esses processos (que constituem a intertextualidade) mesclam-se, ampliam-se, modificam ou reduzem possibilidades e estabelecem relações outras que não as explicitamente formuladas.

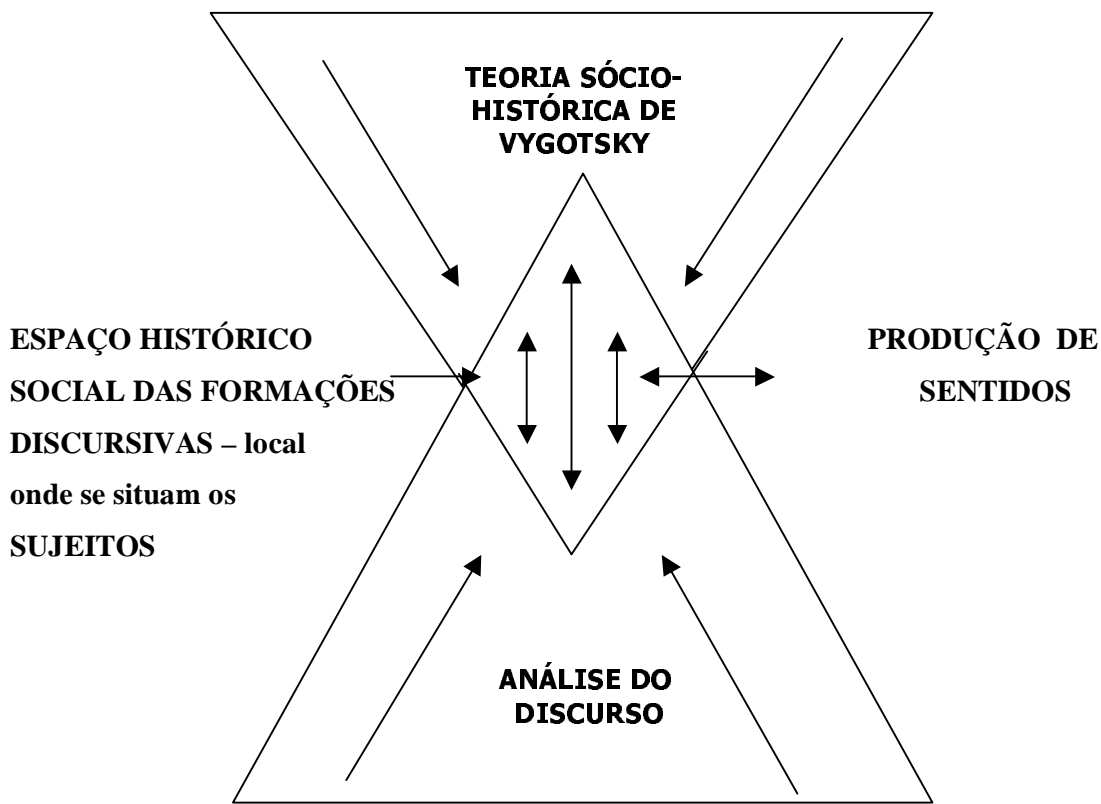
Em outras palavras e de acordo com o que explicitam claramente Pêcheux (1996) e Orlandi (1998a), toda consciência de qualquer coisa é sempre uma consciência intencional. Assim, o conhecimento que nasce da compreensão do mundo é o resultado da interação entre o sujeito e o objeto, mas sempre na perspectiva do limite entre o que o sujeito observa e o sentido que fornece à coisa observada. Um caixote, por exemplo, visto por um índio que nunca teve contato com ele, desperta-lhe o desejo de fazer uma fogueira; já, um político pensa num palanque; para um negociante, representa uma forma de embalar e organizar mercadorias, de sorte que não se pode falar nunca de uma observação pura, que esteja absolutamente determinada no objeto (caixote) e nem numa observação independente que leve o sujeito a atribuir significados aleatoriamente. Essa operação é datada, isto é, determinada pelas condições histórico-sociais da existência do sujeito.

A maioria dos estudos, pesquisas e publicações que vinham focalizando, primordialmente, o trabalho de aquisição e ensino da leitura, a leitura em classe e extraclasse, as políticas intervenientes na formação do aluno leitor, ou outras (SILVA, 1989; SOARES, 1988; FIORIN e SAVIOLI, 2001; ZILBERMANN, 1988; KATO, 1985; KLEIMANN, 1996 e outros) voltam-se, agora, para os processos de sua realização, especialmente para a produção de sentidos nos atos de ler (ORLANDI, 1996b; SOLÉ, 1998; SMITH, 1999 e outros), mesmo que esta produção não seja, necessariamente, orientada por todos, sempre pelos mesmos princípios.

É justamente aí que reside o foco de interesse desta pesquisa - as implicações da produção de sentidos nos atos de leitura, vistas na interface que se pode estabelecer entre os postulados vygotskyanos da teoria sócio-histórica e os pressupostos teórico-metodológicos da 3ª. fase da Análise do Discurso de orientação francesa, também referida por FIORIN (1990) *apud* MUSSALIM (2000), como AD-3. Esse posicionamento da pesquisadora nasceu durante suas leituras do Mestrado, quando pôde identificar uma espécie de estreita relação entre o que prega Vygotsky acerca da influência sócio-histórica na construção do sujeito (e vice-versa) e o que averba a Análise do Discurso a respeito do espaço histórico das formações discursivas,

o qual funciona como construtor das histórias pessoais, em estreita relação com o conjunto de histórias que circulam no ambiente histórico-social onde o sujeito é assujeitado aos sentidos que circulam através dele e por ele, conforme se ilustra pela Figura 1, a seguir:

Figura 1 - Pólos significativos da produção de sentidos:



Elaboração da pesquisadora.

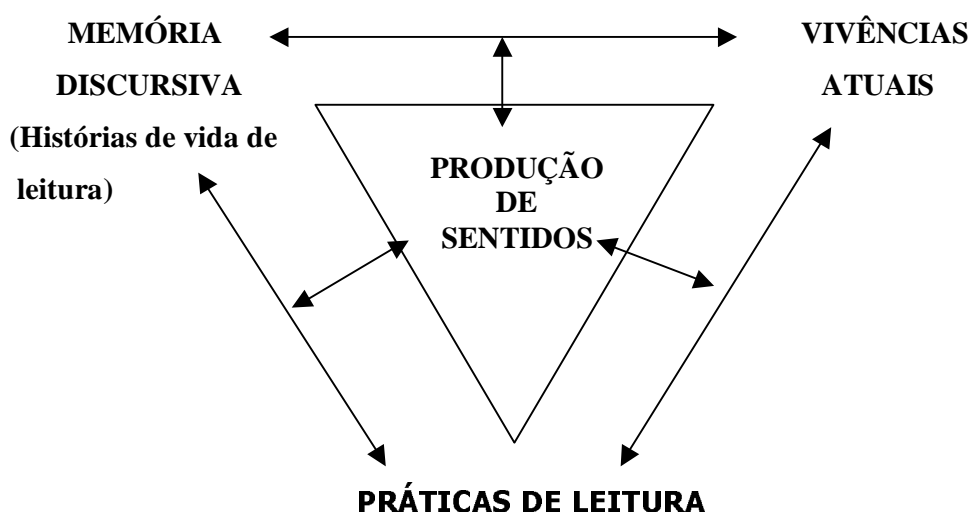
A Figura 1 demonstra o cruzamento entre os fundamentos da teoria sócio-histórica de Vygotsky e os postulados da Análise do Discurso de linha francesa (cuja interface ocorre no espaço histórico das formações discursivas), o qual funciona como construtor das histórias pessoais, em estreita relação com o conjunto de histórias que circulam no ambiente histórico-social onde o sujeito é assujeitado aos sentidos que circulam através dele e por ele.

No curso de Pedagogia (*locus* desta pesquisa), que tem como tarefa primordial a formação de educadores para as séries iniciais, esse aporte não pode passar despercebido, pela

singularidade da conjunção que se estabelece: as acadêmicas precisam ser vistas (e ver-se) tanto como sujeitos que aprendem, quanto como sujeitos que ensinam.

Assim, para delimitar, situar e especificar a produção de sentidos de que aqui se pretende tratar, o problema desta pesquisa consistiu no seguinte: “Que sentidos são produzidos pelos sujeitos acerca de sua história de vida de leitura no ensino fundamental?”, configurando-se, então, a pesquisa, na triangulação a seguir exposta:

Figura 2 – Movimento dialético da produção de sentidos:



Elaboração da pesquisadora.

A Figura 2 expõe a dinâmica das relações que, na visão desta pesquisadora (fundamentada no aporte teórico estudado), se estabelecem para a construção do movimento dialético da produção dos sentidos na leitura. As flechas maiores ilustram a PRODUÇÃO DE SENTIDOS como resultado do movimento que se processa, continuamente, entre as PRÁTICAS DE LEITURA, as histórias de vida de leitura (registros e concepções da primeira fase de escolarização) averbadas na MEMÓRIA DISCURSIVA, em consórcio com as VIVÊNCIAS ATUAIS representadas pelos discursos que circulam no atual período de formação dos sujeitos e também pelas suas práticas como educadores de séries iniciais. As flechas menores, além de reforçarem o consórcio dessas três categorias, ilustram a continuidade *ad infinitum* do processo, isto é, os sempre novos sentidos que, a seu turno, vão sendo também averbados nos registros das histórias de vida de leitor, as quais se ampliam continuamente, e se remetem a leituras outras para constituírem novos significados e reiniciarem novos processos de significação.

Dessa triangulação decorreram as questões norteadoras deste estudo, ou seja, as questões de pesquisa seguintes:

- (a) É possível compreender como os sujeitos significam a prática e a teoria da leitura, a partir de seus relatos de história de vida de leitura, afetados pelas atuais vivências e experiências?
- (b) Pelos relatos dos sujeitos, é possível identificar e caracterizar as práticas de leitura às quais foram submetidos no seu tempo de ensino fundamental?
- (c) Para onde caminham, à luz dos pressupostos teóricos do sócio-interacionismo e da análise do discurso, os atuais processos de produção de sentidos realizados pelos sujeitos desta pesquisa?

Cabe aqui, abrir um espaço para explicitar que, por decisão tomada em conjunto pelo Grupo de Estudos Lingüísticos do Mestrado em Educação da UNIVALI, cujas discussões influenciaram o caminhar desta pesquisadora, decidiu-se trabalhar com questões de pesquisa em substituição às hipóteses de pesquisa. Laborando na trilha da Análise do Discurso, numa pesquisa eminentemente qualitativa, não há como formular hipóteses, *a priori*, pois esse tipo de pesquisa é sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, num espaço profundo de relações que, segundo Minayo (1994), não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis nem a hipóteses pré-concebidas, porque não se está tentando provar algo, dedutivamente, mas sim descobrir algo indutivamente.

Deve-se deixar claro que, operando nos limites de um território onde se entrecruzam a teoria sócio-histórica e a da Análise do Discurso, este trabalho procurou sempre levar em consideração que, tanto os sujeitos desta pesquisa quanto a pesquisadora, atravessados por todas as vozes que compuseram suas histórias, possuem um corpo social discursivo que vem se construindo ao longo de suas histórias pessoais, o qual lhes formou uma memória discursiva (no caso, uma memória de leitura averbada nas histórias de vida) que vai sempre interferir na produção dos sentidos que estão em funcionamento nos textos (ORLANDI, 2001).

Por isso, as discussões elaboradas neste trabalho não tomam a leitura a partir de subjetividades pessoais, mas a partir de sujeitos históricos, inscritos numa determinada formação discursiva e interpelados pelos seus registros de memória. Nessa perspectiva, o objetivo geral deste trabalho consistiu em: “COMPREENDER como o grupo de sujeitos significa a prática e a teoria da leitura, no processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus registros de memória, afetados pelas vivências atuais”.

Os objetivos específicos que permitiram a consecução deste objetivo geral foram os seguintes:

- a) IDENTIFICAR, nas histórias de vida de leitura dos sujeitos, as práticas de leitura às quais eles foram submetidos nos seus anos de Ensino Fundamental;
- b) CATEGORIZAR essas práticas, arrolando-as por núcleos de significação;
- c) EXPLICITAR os seus atuais processos de produção de sentidos, sinalizando-os por determinados procedimentos.

O delineamento desta proposta, residindo na produção de sentidos feita especificamente por acadêmicas do Curso de Pedagogia, quando lhes foi solicitada a leitura de sua própria história de vida de leitura, prendeu-se, acima de tudo, ao fato de que a leitura é condição primeira para o trânsito desses sujeitos, tanto neste espaço de aprendentes, quanto depois, naquele espaço de ensinantes. Essa é a importância social da pesquisa que poderá servir de subsídio a todos os que se preparam e/ou exercem o magistério, tanto na Pedagogia (com foco nas séries iniciais) quanto em outras áreas do ensino fundamental, oferecendo uma visão abrangente sobre a importância da atuação do professor nas aulas específicas de leitura e nas demais disciplinas que necessitam do trabalho da leitura em seu desenvolvimento. Para a Pesquisadora, docente do Curso de Pedagogia, o presente estudo constitui-se numa oportunidade singular para alargar, enriquecer e solidificar seus horizontes, auxiliando-a a melhor se posicionar frente aos contornos que desenham/anulam os vínculos entre teoria e prática.

Delimitado o problema e suas competentes questões de pesquisa e determinados os objetivos do trabalho, passa-se à Fundamentação Teórica que se abre com um capítulo de considerações sobre a leitura e, a seguir, para construir o núcleo epistemológico sobre o qual se assentou esta investigação, apresentam-se as releituras elaboradas a partir da revisão de Literatura, as quais, em obediência à relação explicitada pela Figura 1, foram agrupadas em pólos complementares:

- Pólo 1 – Releituras de e acerca de Vygotsky e sua teoria histórico-cultural (ou sócio-histórica) do psiquismo humano;
- Pólo 2 - Releituras dos autores que laboram e explicitam a história, os fundamentos e os mecanismos da terceira fase da Análise do Discurso (AD-3) de orientação francesa.

Seguindo-se à Fundamentação Teórica, apresentam-se os Apontamentos Metodológicos explicitando os procedimentos seguidos no desenrolar da presente pesquisa laborada sob a égide da abordagem qualitativa e utilizando as técnicas da história de vida de leitura, olhadas sócio-historicamente sob as especificidades da Análise do Discurso.

O trabalho finaliza com a apresentação das análises e as considerações finais, seguidas pelo rol da bibliografia utilizada, pelo Apêndice, do qual consta a história de vida de leitura desta pesquisadora e pelos Anexos, contendo as histórias de vida de leitura dos sujeitos pesquisados.

Esta pesquisadora espera que esse processo de tentar compreender como o grupo de sujeitos significa a prática e a teoria da leitura no processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus registros de memórias, afetados pelas vivências pessoais, a auxilie também, a entender que ler é dialogar com o outro, no entendimento de si e dos mundos que habitam, circunscrevem e em cujo tempo e espaço circulam quem escreve e quem lê.

A seguir, precedidas de algumas considerações sobre a Leitura, apresentam-se as releituras que fundamentaram, teoricamente, o presente estudo, organizadas em dois pólos de significação, conforme já se explicitou, anteriormente, neste texto.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA – DOS TEMPEROS DA TERRA

Para efeito de organização da revisão de Literatura que fundamenta este trabalho de investigação, as reflexões serão agrupadas em dois grandes pólos significativos, na intersecção dos quais situa-se a base epistemológica da produção dos sentidos, objeto destas reflexões. O pólo 1 apresenta as releituras sobre a Vygotsky e a Teoria Sócio Histórica acerca do conhecimento humano e no pólo 2 expõem-se os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso. Preliminarmente, para melhor situar o estudo, apresentam-se algumas considerações sobre a Leitura, sem pretender, no entanto, esgotar assunto tão profícuo e que tem mobilizado tantos estudiosos ao longo do tempo.

2.1 A LEITURA

Ler, como tão bem expressa Paulo Freire (1992), significa compreender o mundo, situar-se nele, interagir com toda a multifacetada gama de atos e fatos, de acontecimentos e de sinalizações, de ações e intenções que povoam o cotidiano humano e servem de contexto à fluência e à fruição da palavra, corporificando-se a leitura como um espaço privilegiado na construção do conhecimento, pois possibilita aos leitores compartilhar significados cada vez mais amplos acerca das construções socialmente estabelecidas.

Para realizar-se, a leitura põe em funcionamento uma série de fatores que vão muito além da simples decodificação das palavras e de um vocabulário que transcenda o familiar (informações visuais), exigindo do leitor, a capacidade de extrair ou de atribuir novos sentidos relacionados às suas experiências de vida codificados sob a categoria de conhecimentos prévios (informações não-visuais), além da concorrência de mais uma série de outros fatores condicionados, por exemplo, aos objetivos específicos de determinada leitura, ou ao tipo de estratégias utilizadas. O que há de importante a salientar-se é que, na verdade, o único objetivo da leitura é a compreensão, funcionando tudo o mais ou como habilidade ou como procedimento para chegar-se a esta compreensão.

Torna-se pertinente uma reflexão sobre a etimologia da palavra ler, do latim *legere*, em cuja raiz já se traduzem os três níveis de leitura. Numa primeira instância (alfabetização e letramento), ler significava “contar, enumerar as letras”; em seguida, o conceito mudou para “colher” e, por último, passou a significar “roubar” (WALTY, 1995, p. 24). Estabelecendo-se a analogia necessária, tem-se que, num primeiro momento, a leitura é apenas a soletração, a

decodificação e a repetição de fonemas agrupados em sílabas. É o primeiro nível de leitura, o textualmente explícito constituído pelas informações visuais.

A segunda aceção já transfere a noção de se perceber um sentido. Mas o verbo “colher” implica a idéia de algo que já está pronto, correspondendo à tradicional interpretação de texto, na qual o leitor precisa descobrir o sentido dado pelo autor, colhendo-o (ao sentido) como se colhe o trigo nos trigais. Aqui, o leitor não exerce nenhuma influência, apenas traduz o sentido que já está posto. Este é o nível textualmente implícito, no qual se buscam a mensagem, o tema, os subtemas, etc.

Existe ainda, o terceiro nível (onde se situa a concepção de leitura da AD de linha francesa) correspondente ao verbo “roubar” que traz uma idéia de subversão, de clandestinidade, pois não se rouba algo com o conhecimento ou o consentimento do proprietário. Aqui, a leitura vai se constituir à revelia do autor, indo o leitor em busca de sentidos outros, os quais, mesmo construídos a partir do que está sinalizado, vão revelar sentidos diferentes. Este é o terceiro nível, o “*scriptal*”, o qual possibilita o estabelecimento da intertextualidade e da polissemia próprias de cada leitor. A esse respeito, De Certeau (1998, p. 269-270) escreve:

Bem longe de serem escritores, fundadores de um lugar próprio, herdeiros dos servos de antigamente, mas agora trabalhando no solo da linguagem, cavadores de poços e construtores de casas, os leitores são viajantes; circulam nas terras alheias, nômades caçando por conta própria através dos campos que não escreveram, arrebatando os bens do Egito para usufruí-los. A escrita acumula, estoca, resiste ao tempo pelo estabelecimento de um lugar, e multiplica a sua produção pelo expansionismo da reprodução. A leitura não se protege contra o desgaste do tempo (a gente se esquece e esquece); ela não conserva ou conserva mal a sua posse, e cada um dos lugares por onde ela passa é repetição do paraíso perdido.

Para Chartier (1999), De Certeau (1998) contrapõe o escrito - conservador, imóvel, durável, permanente – e as suas leituras, sempre na ordem do passageiro, do efêmero, da mudança (a incompletude, sempre a refazer-se) como uma frágil, mas incisiva semente da visão atual do duplo postulado da leitura: que ela não está ainda inscrita, definitivamente no texto, e que assim, não pode haver uma distância pensável entre o sentido que lhe é imposto (por seu autor) e a interpretação que pode ser feita por seus leitores; conseqüentemente, um texto só existe se houver um leitor para lhe atribuir um sentido. Aliás, é exatamente isto que se lê em De Certeau (1998, p.266):

Quer se trate de um jornal ou de Proust, o texto não tem significação a não ser através de seus leitores; ele muda com eles, ordenando-se graças a códigos de percepção que lhe escapam. Ele só se torna texto através de sua relação com a exterioridade do leitor, por um jogo de implicações e de ardis entre duas

expectativas combinadas: aquela que organiza um espaço *legível* (uma literalidade) e aquela que organiza uma *démarche* diligência necessária à *efetuação* da obra (uma leitura) (itálicos no original)

A reflexão sobre os diferentes modelos de leitura mostra que estes têm acompanhado a evolução das ciências, trazendo embutidas, concepções divergentes sobre homem, natureza e sociedade, acompanhando também, e de forma muito mais próxima, o caminhar das ciências específicas, cujo objeto de estudo é a linguagem (Linguística, Psicolinguística, Sociolinguística, etc.). Observa-se também, que a exemplo do que ocorre em todas as áreas do conhecimento, no âmbito da Leitura, a evolução de um novo paradigma, embora representando um rompimento com o anterior, continua por um bom tempo, caminhando *pari passu* com ele.

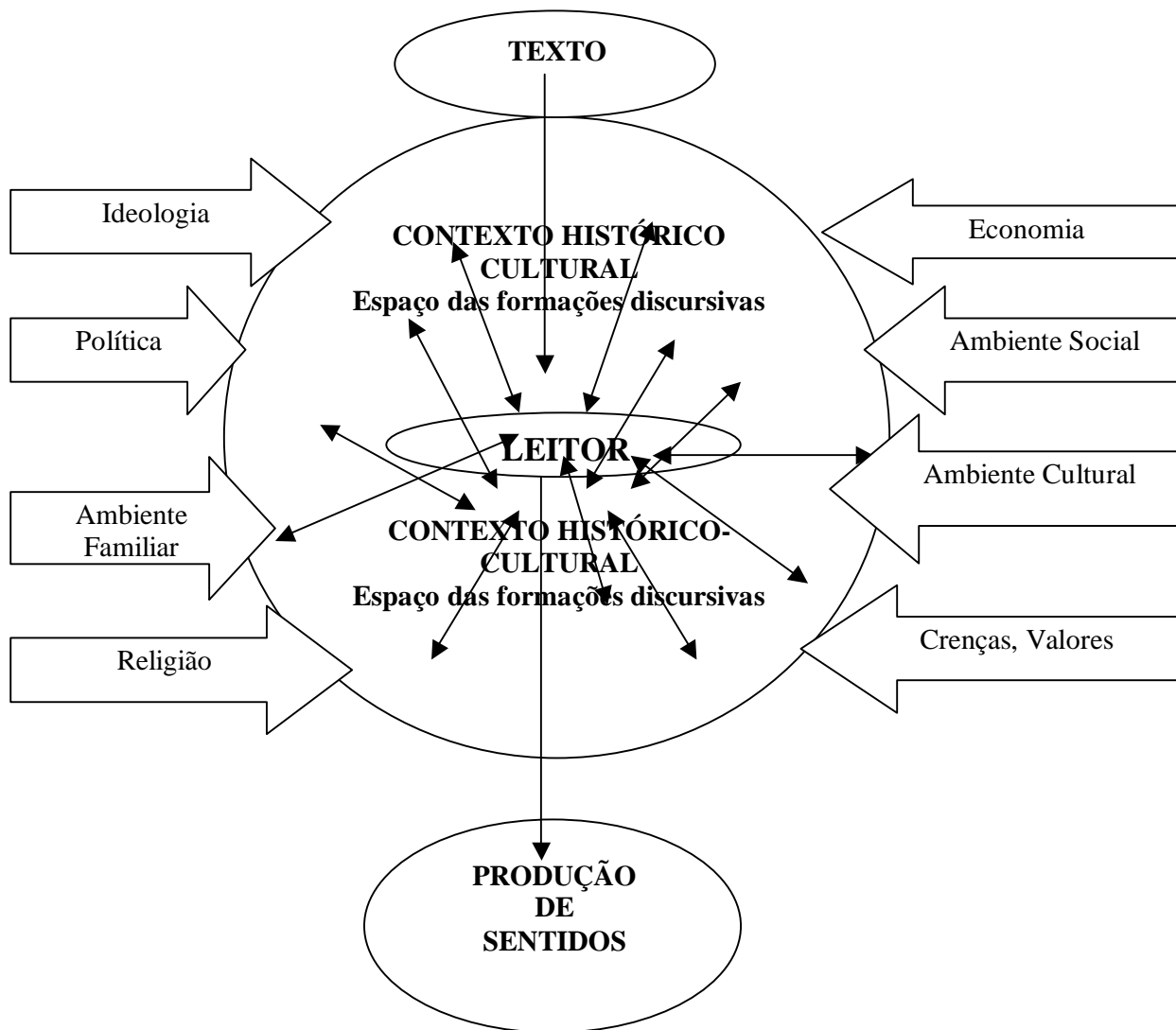
Assim, a história da leitura consiste na história das possibilidades de ler, segundo a epistemologia dominante em cada época, podendo-se dizer que do século XIX até hoje, ela se pautou por três momentos distintos (e um momento intermediário), definidos pelas mudanças do elemento crucial responsável pela determinação de como se deve ler:

- a) 1º momento: o autor desempenhava papel fundamental, noção evidentemente acompanhada por determinada concepção de língua transparente, predominando uma concepção unitária de autor, segundo a qual, ler era compreender a mensagem implícita no texto. Era a época do comportamentalismo, em que as atenções se voltavam para a psicologia cognitiva, pregando que a aprendizagem resultava de uma interação entre o ambiente e as estruturas pré-cognitivas existentes no indivíduo, encarado como um processador passivo, condenado ao ajustamento social e ao qual é negada a *práxis* da transformação;
- b) 2º momento: com o advento do Estruturalismo, o autor foi destronado e relegado à invisibilidade, sendo substituído pelo texto que fornecia, supostamente, uma espécie de simbiose a qual determinava que a leitura de um texto se realizava a partir do texto propriamente dito. Esse posicionamento era fortalecido pelas características da *langue* (código, sistema, etc) de Saussure. Nessa visão, o texto ganha existência própria, independente do sujeito e da situação de enunciação, cabendo ao leitor, capturar o saber contido apenas no texto. No entanto, já nesse estágio, começou-se a perceber que os textos se apresentavam muito mais plurissignificativos do que lhes permitiam as restrições saussureanas, além de apresentarem, freqüentemente, espaços em branco que deveriam ser preenchidos de alguma forma, o que se constituiu no ponto forte para a transição ao momento seguinte;

- c) Com o advento da psicologia cognitivista (SMITH,1999; GOODMAN,1970), construiu-se uma concepção intermediária de leitura vista como a interação entre o texto e o leitor portador de uma bateria de esquemas mentais, socialmente adquiridos. Esses esquemas constituíam o cabedal de conhecimentos prévios que deveriam ser acionados durante o ato de ler. Mesmo que o leitor passasse a ser visto, aqui, como elemento ativo que pode inferir os sentidos do texto, essa postura teórica foi prejudicada por pregar a existência de um certo “núcleo comum”, no dizer de Coracini (1995) de significação, independente da situação comunicativa;
- d) 3º momento: enfatizando-se o aspecto social da linguagem, sob os auspícios das teorias Construtivistas, esse posicionamento teórico considera a leitura como um processo discursivo, no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido, autor e leitor, ambos sócio-historicamente determinados. Nessa concepção (aceitando-se que um dado conjunto de enunciados só é possível numa dada formação discursiva, na qual ocorre o exercício da função enunciativa), compreende-se que o texto não pode ser o receptáculo fiel do sentido, e que este último só pode ser trabalhado por sujeitos submersos num determinado contexto sócio-histórico (e ideológico), responsável pelas condições de produção e circulação desses sentidos. (ORLANDI, 2001). Assim, o que caracteriza esse momento é a desconstrução, a descontinuidade, o afrontamento próprios do momento pós-estruturalista, as quais “filtram”, por assim dizer, tudo o que circula num determinado espaço e num determinado momento sócio-historicamente constituídos. Como bem se expressa Foucault (1996), o dizer é habitado pelo já dito e se mantém aberto a uma pluralidade de sentidos que por não se produzirem, jamais, nas mesmas circunstâncias, sempre são considerados inevitavelmente como novos.

A Figura 3, a seguir, demonstra o entendimento desta pesquisadora, acerca da constituição do sujeito leitor e da produção de sentidos, com base na fundamentação teórica que sustenta esta pesquisa.

Figura 3 – Movimentos da constituição do sujeito leitor e da produção de sentidos:



Elaboração da pesquisadora.

A Figura 3 pretende demonstrar os movimentos de constituição do sujeito leitor e da produção de sentidos, mostrando que o leitor faz contato com o texto, de um determinado lugar situado no contexto histórico-cultural (espaço das formações discursivas), sobre o qual incidem as interferências de todo o mundo circundante, em determinados momentos históricos.

2.2 POLO 1 – VYGOTSKY E SUA TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA:

2.2.1 A aventura histórica do conhecimento humano:

A construção do conhecimento humano é uma aventura histórica que busca compreender e explicar as relações humanas e a realidade, caminhando por uma série de pressupostos diferentes os quais determinaram também diferentes procedimentos para se fazer esta caminhada. Estes pressupostos constituem-se em suposições prévias que foram sendo elaboradas basicamente sobre: 1. O que é o homem, o que são e como ocorrem as suas possibilidades de vir a conhecer a realidade; 2. As diferentes maneiras pelas quais a natureza e a sociedade foram sendo concebidas; e 3. O processo de produção de conhecimentos, isto é, conhecendo-se as concepções de homem e de natureza, resta saber como se originam e se produzem as idéias. Vale especificar que esta caminhada começa no início da modernidade (séc. XVII), passa pelo Iluminismo (séc. XVIII) e pelo século do nascimento das ciências humanas que se constituíram numa tentativa de compreensão de todas as crises instaladas na humanidade (séc. XIX) para chegar ao século XX. (MISUKAMI, 1998).

Assim, a partir dos trabalhos de Kant, na sua “Crítica da Razão Pura” (cujo contexto foi o debate entre o Empirismo e o Racionalismo), sabe-se que o conhecimento é uma relação entre sujeito e objeto, termos utilizados para fazer referência aos dois pólos envolvidos na produção do conhecimento: o homem que quer aprender – o sujeito, e a realidade a ser aprendida, o objeto. A discussão sobre o papel do sujeito na relação com o objeto do conhecimento é, pois, central para se compreender a caminhada da ciência. (KANT, 1999).

A epistemologia apresenta as três posturas fundamentais dessa relação. A primeira – o EMPIRISMO – supõe a primazia do objeto sobre o sujeito, isto é, o conhecimento deve ser produzido da forma como a realidade se apresenta, tendo o sujeito, um papel meramente passivo diante do universo. A segunda perspectiva – o RACIONALISMO - desloca a primazia do objeto para o sujeito, e torna a razão humana com suas capacidades de pensar, avaliar e estabelecer relações, como a fonte principal do conhecimento. Assim, percebe-se que, de forma geral, Empirismo e Racionalismo têm em comum o ponto da “separação” entre sujeito e objeto, pregando que existe uma realidade que independe do ponto-de-vista do sujeito e que deve ser alcançada por ele, seja tomando como via de acesso a percepção (Empirismo) ou a razão (Racionalismo).

A terceira posição – o INTERACIONISMO - afirma que o conhecimento se produz na interação entre sujeito e objeto, sendo a ciência uma prática social, o que lhe confere um viés

traçado pela cultura, pelo meio social e pela ideologia predominantes num dado momento histórico. Assim, todo o conhecimento seria fundamentalmente histórico (e não neutro como se queria anteriormente). (HENRY, 1998).

Dentro do Interacionismo, ascende o materialismo histórico-dialético firmado por Karl Marx sob a influência de grandes tendências, como a dialética Hegeliana (o real existe como um movimento contraditório e processual); a teoria de Feuerbach, sobre a alienação do homem quando ele atribui a divindades as qualidades e atributos essencialmente humanos, sobre a qual Marx elaborou a sua concepção materialista de homem; a noção do valor do trabalho, de Adam Smith; e dos socialistas utópicos como Owen, Fourier e Saint Simon, sobre o pensamento dos quais Marx considerou a possibilidade de construção de uma abordagem científica da sociedade capitalista e de suas condições de superação, este aliás, o cerne de seu trabalho. (ANDERY, 2001).

Nesse cenário então, é que, para elaborar a sua Teoria Sócio-Histórica, Vygotsky se debruça sobre os fundamentos desse materialismo histórico-dialético, os quais, em resumo apresentam as seguintes características:

1. A base da sociedade e do próprio homem é o trabalho, que inclui todas as formas de organização humana e permite a relação do homem com o mundo e com a natureza. As idéias brotam do modo de produção que caracteriza determinado momento histórico;
2. O homem se faz historicamente, não existindo como ser, antes da experiência histórica que o constitui. Ao fazer sua história em condições determinadas, transforma-se em determinado e determinante da e pela natureza e pelos outros homens;
3. O conhecimento científico é um instrumento de transformação da sociedade humana, não havendo neutralidade na ciência (inclusive o conhecimento neutro é tratado como ideológico porque produzido pela classe que detém o poder e apresentados como entidades universais, a-históricas). (MARX e ENGELS, 1962).

2.2.2 A Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky:

Embasada nesses pressupostos, a Teoria Sócio-Histórica ou Histórico-Cultural, elaborada por Vygotsky e também conhecida como Sócio-Interacionismo, tem como objetivo central “caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses

de como essas características se formaram, ao longo da história humana e de como se desenvolvem durante a vida de um indivíduo” (VYGOTSKY, 1988, p. 21). Assim, percebe-se que o projeto principal do psicólogo russo era estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano. Desta forma, sua atenção voltou-se, primordialmente, para os processos psicológicos superiores (PPS) típicos da espécie humana: controle consciente do comportamento, atenção voluntária, lembrança, memorização ativa, pensamento abstrato, capacidade de planejamento, entre outros.

Vygotsky ateu-se também ao estudo das mudanças comportamentais que ocorrem ao longo do desenvolvimento humano, em estreita relação com os contextos histórico e social, sendo “o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (COLE & SCRIBNER, 1984 p. 7). Assim, uma das fontes centrais do pensamento vygotskyano é a afirmação de que as funções psicológicas superiores são de origem histórico-cultural e emergem de um processo de desenvolvimento profundamente enraizado na história individual e social, em cujo processo, o papel estruturante cabe à linguagem, vista como o principal mediador, necessariamente simbólico, das referências entre o sujeito e o mundo.

Aqui, cabe explicitar que, antecedendo a Vygotsky, Bakhtin (1992) foi o primeiro estudioso a enfatizar a complexidade multiforme das manifestações da linguagem em situações concretas, concebendo-a como uma criação coletiva, integrante de um diálogo cumulativo entre o “eu” e o outro”, entre muitos “eus” e muitos “outros”. Assim, o caráter interativo da linguagem constitui-se na base do arcabouço teórico tanto em Bakhtin quanto em Vygotsky. É muito significativa, nesse enlace, a seguinte afirmação de Bakhtin (1992, p.41): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

As principais afirmações que sustentam o sócio-interacionismo de Vygotsky¹ são as seguintes:

1. A relação indivíduo-sociedade que reflete a ação dialética do homem (atuando sobre o meio para torná-lo adequado às suas necessidades) e do meio social (que atua também, sobre o homem, transformando-o na medida em que é por ele transformado), tipificando, segundo Luria (1996, p.60) “a interação dos fatores biológicos que são parte da constituição física do

¹ Resenha crítica elaborada pela pesquisadora, a partir da leitura das obras de Vygotsky (2000), Luria e Yudovich (1985), Oliveira (1993), Palangana (1998) e Baquedo (1998).

homem, com os fatores culturais que evoluíram através de dezenas de milhares de anos da história humana”.

2. A origem cultural das funções psíquicas, isto é, o postulado de que o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, nem é universal, nem imutável, nem independente das relações sociais que o indivíduo estabelece, ou às quais está sujeito durante sua vida. A cultura é, pois, encarada como parte constitutiva da natureza humana já que sua caracterização psicológica só ocorre mediante a internalização dos modos historicamente determinados e culturalmente organizados de operar com as informações do mundo circundante.
3. A base biológica do funcionamento psicológico, pela qual Vygotsky vê o cérebro como centro motor e cardial de toda a atividade humana. Produto de uma longa evolução, para a Teoria Sócio-Histórica, o cérebro é o substrato material da atividade psíquica que, nascendo com o indivíduo não se constitui num sistema pronto, fixo e imutável, podendo sempre servir às novas funções que lhes são solicitadas, sem a necessidade de nenhuma intervenção especial ou mudança orgânica específica, em vista de sua extrema plasticidade moldada ao longo da história do homem sobre a terra. (OLIVEIRA, 1999).
4. A Mediação, presente em toda a atividade humana, é efetuada pela ação dos instrumentos e pelos sistemas de signos, ambos construídos historicamente. Nesta categoria sobressai-se a linguagem como signo mediador por excelência, pois nela estão todos os conceitos elaborados e generalizados pela experiência humana. Aqui, entende-se que a relação do homem com o mundo nunca é uma relação direta, mas acontece sempre mediada, sendo este pressuposto, fundamental na perspectiva sócio-histórica porque é pela mediação que a cultura do grupo passa a constituir-se na cultura do indivíduo. Também aqui sobressai o papel de destaque conferido à linguagem por Vygotsky.
5. A análise psicológica deve conservar as características básicas dos processos psicológicos exclusivamente humanos (PPS) os quais, por serem mais complexos e se organizarem de modo mais sofisticado, não podem ser reduzidos à cadeia de reflexos, de reações automáticas ou a simples

associações de origem biológica (os quais constituem, para o autor, os Processos Psicológicos Elementares – PPE).

Sem ignorar as predisposições biológicas da espécie humana, Vygotsky atribui uma importância singular às mediações ocorridas nas interações sociais, pelos instrumentos e pelos símbolos (e entre estes últimos, a linguagem), considerando o aprendizado como um aspecto essencial ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores – as únicas passíveis de mediação por serem operações indiretas, que necessitam da presença de um signo mediador, sendo a linguagem o principal deles. Assim, os PPS originam-se das relações reais entre os indivíduos, não existindo *a priori*, isto é, desligadas das experiências, por isso são históricas e por isso sócio-culturais. Logo, o aprendizado pleno de um indivíduo passa, necessariamente, por todas as influências culturais de seu grupo social. Nessa perspectiva, “o aprendizado pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daqueles que a cercam” (VIGOTSKY, 1991, p.99).

Para Vygotsky, no entanto, essa mediação ocorre sob dois aspectos fundamentalmente distintos: um deles se refere às relações gerais entre aprendizado e desenvolvimento; o outro, mais específico, diz respeito a essa relação no ambiente escolar, onde identifica dois níveis de desenvolvimento: o nível de desenvolvimento real ou efetivo e o nível de desenvolvimento potencial. O primeiro diz respeito a todo o conhecimento já consolidado, a todas as funções que a criança ou mesmo o adulto, compreendem, dominam e executam sem o auxílio de alguém mais experiente. É o nível dos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo também diz respeito àquilo que os sujeitos podem executar, mas sob a mediação de outra pessoa, realizando ações através da imitação, do diálogo e da colaboração mútua, sendo muito mais indicativo do seu desenvolvimento mental, do que o anterior. Entre os níveis de desenvolvimento real e proximal, existe uma distância à qual Vygotsky denominou de “zona de desenvolvimento potencial ou proximal” que define aquelas funções em processo de maturação, ainda não amadurecidas, mas presentes em estado embrionário.

Dessa forma, resta claro que o aprendizado (tanto intra quanto extra-escolar) é o responsável direto pela criação da zona de desenvolvimento proximal, nos limites da qual, o que hoje se caracteriza como nível de desenvolvimento proximal, amanhã poderá caracterizar-se como nível de desenvolvimento real, na dependência direta da qualidade das interações e mediações às quais a criança, ou mesmo o adulto (desde que a Zona de Desenvolvimento Proximal está presente nos processos de aquisição do conhecimento durante toda a vida) são submetidos. Sob essa ótica, percebe-se claramente, o valor tanto dos instrumentos, quanto dos

símbolos que possibilitam os encontros com o real, tanto no ambiente escolar, quanto no meio circundante que constitui o meio social onde interagem os sujeitos da aprendizagem.

Na perspectiva vygotskyana, segundo Baquero (1998), analisar o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores (PPS), a partir da internalização das práticas sociais específicas implica uma concepção particular acerca do psiquismo, a qual oferece critérios específicos para se compreender o desenvolvimento como um processo culturalmente organizado que, mesmo não sendo passível de análise e observação nos âmbitos mais amplos como, por exemplo, a família e o meio social, possuem uma especificidade observável e mensurável no mundo da escola.

Para delimitar os aspectos essenciais das conquistas evolutivas, Vygotsky elaborou a distinção entre Processos Psicológicos Superiores (PPS) e Processos Psicológicos Elementares (PPE), ensinando que, ao contrário do que ocorre com o desenvolvimento potencial de hoje que poderá ser amanhã, o desenvolvimento real, os PPS não são um estado avançado de PPE, dos quais divergem por uma série de atributos específicos derivados da complexidade de sua estruturação. Enquanto os PPE são regulados por mecanismos puramente biológicos, ligados à linha de desenvolvimento natural, como memorização, motivação, atividades perceptivas, etc., os PPS, especificamente humanos:

- Constituem-se na e com a vida social (grifo da pesquisadora);
- Regulam as ações por um controle voluntário e consciente (mesmo que por um exercício reiterado possam, eventualmente, automatizar-se); e
- Valem-se da mediação dos instrumentos e dos signos;

Além disso, para especificar mais ainda as características dos PPS, Vygotsky opera ainda, dentro deles, uma outra discriminação: Os Processos Psicológicos Superiores Rudimentares, como a linguagem oral, por exemplo, adquirida na vida social “geral”, no contato com a totalidade dos membros de uma dada realidade social, e os Processos Psicológicos Superiores Avançados, que possibilitam o paulatino progresso intelectual da criança, no interior dos quais, aplica ainda dois vetores relacionados e indissociáveis, mas diferenciáveis pela análise: um ligado às características ou propriedades e outro a seu modo de formação. Assim, o vetor relacionado às características ou propriedades requer um uso significativamente maior dos instrumentos e signos de mediação, com uma crescente independência do contexto e uma crescente regulação voluntária. A aquisição da escrita, por exemplo, parece requerer certa separação do contexto imediato das mediações e maior controle consciente e voluntário do que aquele utilizado para a aprendizagem da língua oral,

pois seu manejo requer uma reflexão sobre a própria linguagem, além de uma reflexão acerca dos contextos de escrita e dos virtuais destinatários.

O segundo vetor que discrimina os PPS Avançados refere-se ao seu modo de formação, indicando que eles são adquiridos no seio de processos instituídos de socialização específica, como é a escola, como os domínios da leitura e da escrita, por exemplo, que não se produzem nos processos de mediação genérica, como ocorre com a fala.

A distinção entre PPS e PPE situa-se na transição entre os domínios filogenético e sócio-cultural, enquanto a discriminação entre PPS Rudimentares e Avançados ocorre dentro do próprio domínio sócio-cultural.

Convém ressaltar que esses processos psicológicos não representam uma simples acumulação de domínio sobre instrumentos variados, na mútua apropriação entre o sujeito que se constitui no contato com a cultura e a cultura que o toma na medida em que o forma, mas como um processo de contínua reorganização psicológica do sujeito, cujo traço mais relevante é o domínio de si, o controle e a resolução do próprio comportamento pela internalização dos mecanismos reguladores constituídos, primordialmente, nos contatos sociais, constituindo-se no processo de intersubjetividade que legitima e determina quais atividades interpsicológicas (grupais) podem e convertem-se, realmente, em atividades interpsicológicas, o que só é possível pela mediação da linguagem.

Acerca desses processos de interiorização, afirma Vygotsky (1988, p.94, *itálicos no original*):

No desenvolvimento cultural da criança, toda função aparece duas vezes: primeiro em nível social, e mais tarde em nível individual; primeiro *entre* pessoas (*interpsicológica*) e depois no *interior* da própria criança (*intrapsicológica*). Pode-se aplicar isso, geralmente, à atenção voluntária, à memória lógica e à formação de conceitos. Todas as funções psicológicas se originam como relações entre seres humanos.

Esse processo de reorganização psicológica do sujeito assenta-se, precipuamente, nas operações com signos, entre os quais, para Vygotsky, a linguagem assume um papel primordial por constituir-se no instrumento central de mediação, pois centrada em aspectos referenciais e comunicativos, no meio social, passa a estruturar-se num nível intelectual e interno formando a linguagem interior ou o pensamento verbal.

Conforme Palangana (1998), essa interiorização não corresponde à mera transferência de conteúdos externos, pois pela sua internalização progressiva, a fala assume papel de criadora da consciência, que organiza todos os processos mentais da criança, desenvolve o pensamento, a capacidade de argumentação, desencadeia sentimentos e vontades e reorganiza,

de modo mais ou menos geral, os domínios diferenciados como a capacidade de raciocínio e o comportamento voluntário, desenvolvendo a função de auto-regulação.

Ao descrever as raízes genéticas do pensamento e da linguagem, Vygotsky (2000) categoriza o desenvolvimento das operações mentais que envolvem o uso de signos, em quatro estágios: o primeiro corresponde à fala pré-intelectual, assim classificados o choro, o balbucio e o riso, e ao pensamento pré-verbal caracterizado pelo uso rudimentar de instrumentos, denominando-se “*natural ou primitivo*”; o segundo chamado de “*experiências psicológicas ingênuas*” caracteriza-se como o início da inteligência prática, quando a criança interage com o próprio corpo, com objetos e pessoas à sua volta; no terceiro, “*estágio dos signos exteriores*” o pensamento age, basicamente, com operações externas para solucionar os seus problemas internos, por exemplo, efetuando cálculos matemáticos com os dedos, correspondendo à fala egocêntrica; o quarto denominado “*crescimento interior*” é justamente o espaço de interiorização das operações externas, quando a criança já dispõe de memória lógica, definindo-se pela presença da fala interior ou silenciosa. (MATUI, 1996)

Ler a obra de Vygotsky é garimpar seus conceitos, suas idéias e seus pressupostos, com certeza muito mais amplos do que a simples menção nesta pesquisa, porque ainda há muito a descobrir, discutir e aprender acerca da magnitude de seu arcabouço teórico-metodológico, que parece não ter esquecido nenhum dos aspectos relevantes que incidem sobre o desenvolvimento e a aprendizagem.

Por residirem seus fundamentos, especificamente sobre a base sócio-histórica, é que neste trabalho, se busca a associação entre os postulados vygotskyanos e os pressupostos da Análise do Discurso, ciência que focaliza também, os seus procedimentos de produção de sentidos da linguagem, nos movimentos históricos e sociais aos quais são submetidos os sujeitos.

2.3 POLO 2 - O DOMÍNIO DA ANÁLISE DO DISCURSO DE ORIENTAÇÃO FRANCESA EM SUA TERCEIRA FASE (AD-3)

2.3.1 Panorama histórico:

Nos anos 20 e 30, os formalistas russos, mesmo com interesse, sobretudo, nos estudos literários, já consideravam o texto como objeto de um tipo de análise que fugia da análise puramente conteudística da época. Nos anos 50, Z.Harris também teve esta preocupação,

criando para o trabalho com o texto, um método ao qual denominou “distribucional”² acabando por descaracterizar mais ainda a unidade textual. Halliday, em seus estudos, tratou o texto como unidade semântica, não constituído por sentenças, mas realizado por elas, estacionando, porém, nas descrições e não se interessando pela materialidade textual. (FÁVERO, KOCH, 1994).

Esses estudiosos, ao lado de vários outros, manifestavam objetivamente uma reação aos até então vigentes, postulados do Estruturalismo, tendência metodológica relacionada, principalmente, às Ciências Humanas e cujas bases foram inicialmente formuladas no campo da Lingüística, por Ferdinand de Saussure³Esta perspectiva estruturalista foi estendida, paulatinamente, a outros fenômenos culturais. Lacan, por exemplo, fez uma leitura estruturalista da psicanálise. Althusser enquadrou nela a teoria marxista. E Jean Piaget elaborou a sua epistemologia genética a partir do mesmo referencial.

O Estruturalismo vê o mundo através de um conjunto de elementos que mantém entre si, relações estáveis de caráter funcional, de sorte que cada elemento que compõe um sistema concorre para a manutenção dos que lhe estão relacionados, tendo cada um, diferentes funções no todo. De um modo geral, o Estruturalismo pretende alcançar leis universais que expliquem como funcionam as estruturas que produzem os fenômenos humanos, predominando a valorização da permanência ou da regularidade destes fenômenos, bem como a separação entre sujeito e objeto – posição que influenciou todas as tendências elaboradas no século XX, o qual marcou também, o surgimento de reações contrárias a este moderno projeto de ciência.

Uma das críticas mais radicais ao Estruturalismo foi elaborada por Nietzsche (1999) e centrou-se, justamente, nos seus dois aspectos essenciais: a concepção cartesiana de sujeito e a concepção da realidade imutável. Quanto à primeira, Nietzsche não aceita o sujeito puro, imune a todas as contingências de vida, sobretudo às da linguagem. Quanto à segunda, diz que tudo é mutável, que não há regularidade e nem permanência em nada. Dizia: “Nem a moral, nem a religião, no Cristianismo, têm algum ponto de contato com a efetividade”(NIETZSCHE, 1999, p. 46). Não entende a realidade como uma coisa estável, mas como um processo dinâmico, um constante vir-a-ser.

² O Método distribucional, segundo Fávero & Koch (1994), caracteriza-se dentro do isomorfismo, isto é, o mesmo método pelo qual se analisam as unidades menores (morfemas, frases) é utilizado para a análise das unidades maiores (texto), o que acaba considerando o texto ou uma grande frase longa ou o resultado da soma de frases menores.

³ Fundador, junto com Jakobson, da Lingüística Estrutural, Ferdinand de Saussure concebia a língua como um sistema de significação, distinguindo sua abordagem “*sincrônica*” do estudo “*diacrônico*” (o histórico das línguas até então dominante) ao fazer a distinção entre “*la parole*” (a fala real, os atos de fala) e “*la langue*” (o sistema formal de linguagem que coordena a fala). (SAUSSURE, 1972).

2.3.2 Surgimento e pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de orientação francesa:

Nesse clima de insatisfação, propício à emergência de um novo estatuto epistemológico para a Ciência, que se constituísse numa perspectiva contrária ao engessamento instalado pelo Estruturalismo, principalmente (no que se referia aos estudos lingüísticos) ao objetivismo abstrato de Saussure e da lingüística estrutural (segundo a qual, a linguagem é um todo lógico, uma estrutura capaz de explicar a fala individual), foi que surgiu a Análise do Discurso. Distinguindo-se da negação cartesiana do “eu” da Lingüística Estrutural, reintroduz a noção de sujeito e de situação na análise da Linguagem, considerando que a história tem seu real afetado pelo simbólico, pois os fatos reclamam sentidos e que o sujeito é afetado pelo real da língua e pelo real da história, não podendo controlar e nem conhecendo os meios pelos quais esse fato acontece.

O objeto da AD é, assim, a língua em uso, o discurso. Trabalha-se com o discurso para entender o discurso, no dizer de Orlandi (2001), sem a pretensão de entender a linguagem e nem de estabelecer limites quanto a erros e acertos, mas procurando compreender o funcionamento da língua enquanto trabalho simbólico que faz o homem significar e significar-se, pela mediação social.

Etimologicamente, a palavra discurso traz a idéia de curso, de percurso, de movimento, caracterizando-se como uma palavra “andante” que leva em conta o homem situado na sua história, enquanto sujeito e membro de uma determinada sociedade.

Em decorrência da instabilidade das fronteiras sobre as quais nasceu e se formou, existem duas diferentes Análises do Discurso”, cujo marco divisório (apesar de não ser excessivamente rígido) caracteriza dois posicionamentos: a Análise do Discurso de origem francesa, que privilegia o contato com a História (e que por isso estabelece uma interface com a teoria sócio-histórica de Vygotsky) e a Análise do Discurso de origem anglo-saxã (comumente chamada de Análise do Discurso americana), que privilegia o contato com a Sociologia.

No interior da Análise do Discurso de origem francesa, conforme o estudo sobre a obra de Michel Pêcheux, elaborado por Gadet e Hak (1997), e também como ensina Fiorin (1990, *apud* MUSSALIM, 2000), numa análise do que foi feito no Brasil, nas últimas décadas no âmbito da Análise do discurso, existem três diferentes tendências ou três fases:

- A primeira época, conhecida como AD-1 ou AAD (Análise Automática do Discurso) é vista como a exploração metodológica da maquinaria discursivo-estrutural. Apresenta discursos mais estabilizados, pouco

polêmicos, com menor carga polissêmica e menor abertura para a variação dos sentidos, resultado de condições de produção mais homogêneas e estáveis, nascidas no interior de posições ideológicas e lugares sociais menos conflituosos. O discurso ideológico de um partido político, por exemplo, representa interlocutores inscritos no mesmo espaço, e não em espaços diferentes. É a noção de “maquinaria discursiva”: estrutura responsável pelo aparecimento de um dado processo discursivo (o discurso político), a partir da combinação de uma série de elementos semânticos que delimitam a intenção dos discursos. Assim, o processo de produção discursiva é concebido como uma máquina autodeterminada e fechada sobre si mesma, na qual os discursos circulam de tal forma que uma formação discursiva não interfere em outra, mas caminham ambas, paralelamente.

- A segunda época (AD-2) é vista como a justaposição dos processos discursivos à tematização de seu entrelaçamento desigual. O deslocamento teórico que abre esse segundo momento resulta de uma espécie de conversão filosófica do olhar que se passou a dirigir para o discurso, promovida pela influência de Foucault (1996) e seu conceito de formação discursiva (FD) que começa a perturbar a idéia da máquina estrutural fechada. Essa formação discursiva caracteriza-se como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, as quais definiriam para uma determinada área social (geográfica, econômica, política, lingüística, etc) em uma época definida, as condições sob as quais se manifestava o exercício da função enunciativa. Essas regras geram regularidades que desembocam em mecanismos de controle e assim, determinam o que pode e o que deve ser dito dentro de uma FD. Ora, uma FD mesmo que seja atravessada por outras FDs, mantém a sua unidade, incorporando o outro e não misturando-se com ele. Foucault a concebe, então, como uma dispersão, cujo objeto é a relação que se estabelece entre diferentes máquinas discursivas (cujo conceito ainda permanece latente, pois o outro é sempre visto em função do interior da FD em questão, e não como contribuição vinda do seu exterior). Essa concepção não deixa de se prender também a Lacan, para quem o Outro já existe, mas é constituído pelo inconsciente do próprio indivíduo e não por outra pessoa (MUSSALIM, 2000).

- A terceira época (AD-3) representa a emergência de novos procedimentos da AD (sob cujos postulados se labora aqui), caracterizada, agora, pela desconstrução das máquinas discursivas, em função dos deslocamentos que se instalam na relação constante entre as diversas FDs. Aqui, os discursos não são vistos como constituídos, independentemente, uns dos outros, para só depois entrarem em relação, mas sim, constituídos no interior do interdiscurso, cujas relações vão justamente, estruturar a identidade das FD em questão. Essa concepção implode, definitivamente, o conceito de máquina discursiva e de formações discursivas existentes *a priori* do ambiente e das relações históricas. Esse posicionamento acarretou uma reconfiguração no campo da AD que ficou aberto a intermináveis sucessões de interpretação do campo analisado.

Percebe-se, assim, que o discurso definido por Orlandi (2001, p. 21), como “efeito de sentidos entre locutores” é um objeto sócio-histórico, sujeito às implicações da história. No dizer de Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. O indivíduo é interpelado como sujeito pelas ideologias que transitam no interior da sua e das outras formações discursivas com as quais se relaciona e é assim que a língua faz sentidos e pessoas.

Desprezando totalmente o esquema comunicativo de Jakobson (*apud* GADET e HAK, 1997)⁴ que dispõe e define os elementos comunicativos em instâncias fechadas e delimitadas, para a AD não interessa a mensagem ou a transmissão de informações, mas apenas o funcionamento da linguagem que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história, estabelecendo um outro recorte teórico entre língua e discurso, em cujo quadro “nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes lingüísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma, sem falhas ou equívocos”. (ORLANDI, 2001, p.22). A língua é, assim, condição para a realização do discurso, resultando desse imbricamento pelo qual, a cada prática discursiva, ampliam-se e modificam-se as fronteiras entre esses dois acontecimentos (língua e discurso).

Nessa perspectiva, trabalhando a língua em funcionamento, o que interessa à AD é o texto, mas numa perspectiva muito diferente da análise de conteúdo que indaga: o que este texto está dizendo? A AD, considerando que o texto não é transparente – não pretende

⁴ Roman Jakobson é figura central (junto de Saussure) no desenvolvimento histórico da Lingüística Estrutural. Inclusive, foi ele quem, primeiramente, utilizou o termo “Estruturalismo” para designar uma abordagem estrutural e funcional da investigação científica, cuja estrutura básica consistia em relevar as leis internas de um determinado sistema. (GADET, 1977).

encontrar-lhe um sentido pré-determinado e absoluto e tem como precípua a questão: como este texto significa?

Mainguenu (1997), a seu turno, estabelece o primado do interdiscurso sobre o discurso, significando que a identidade de um discurso depende de sua relação com outros discursos, isto é, ele não se constrói à parte para depois pôr-se em confronto com outros, mas constrói-se no interior mesmo dessa oposição, em cujos limites se define.

Para especificar a noção de interdiscurso, Mainguenu (1997) estabelece três noções complementares: universo discursivo (conjunto de formações discursivas de todos os tipos, que interagem numa dada estrutura); campo discursivo (conjunto de formações discursivas que estão em concorrência, que se delimitam reciprocamente em uma determinada região do universo discursivo); e espaço discursivo (subconjuntos de formações discursivas que estão em relação pertinente para os propósitos da análise. Deriva daí que um universo é constituído por muitos campos discursivos, entre os quais é muito difícil estabelecer os limites individuais. Por sua vez, cada campo é constituído de vários espaços que corporificam os interdiscursos. E é justamente no interior de cada campo, que enunciador e enunciatário, dialogicamente como ensina Bakhtin (1992) e na interação histórica pregada por Vygotsky (1991), constituem os discursos operando sobre as formações discursivas atuantes nesse universo. (MAINGUENAU, 1997).

Dessa forma, todo discurso é heterogêneo e essa heterogeneidade, que com base nos princípios bakhtinianos, constitui-se no princípio fundador da Análise do Discurso, pode ser constitutiva (aquela não marcada na superfície textual, a instância dos interdiscursos e do Outro) e mostrada (aquela que é lésível pela inscrição do enunciador na cadeia discursiva).

Pode-se daí perceber que “no campo da constituição discursiva, não há nenhuma possibilidade de aparecimento de uma identidade isolada, fechada, mas apenas de uma identidade relacional que se engendra a partir de trocas enunciativas”. (FIORIN, *apud* Brait, 2001).

A proposta intelectual em que se situa a Análise do Discurso é marcada por um fato de extrema relevância: a noção de leitura é posta em suspenso, tendo como fundamental a questão do sentido, em cuja perspectiva a linguagem só é linguagem porque faz sentido e só faz sentido porque se inscreve na história.

Para trabalhar, então, a questão do sentido, a AD reúne as articulações contraditórias de três sítios do conhecimento: a teoria da sintaxe e da enunciação, a teoria da ideologia e a teoria do discurso, determinação histórica dos processos de significação, atravessando-as por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica, cuja importância reside no fato de fornecer as

bases da subjetividade segundo as quais, o sujeito é sempre um ser em construção e em suspense, sofrendo a ação do vir-a-ser sócio-histórico. Dessa forma, o sujeito que era visto, até então, como um ser livre, aut centrado e autônomo passa a constituir-se quase que numa ficção, imerso num mundo que se constitui pela linguagem, como pólo central da construção da realidade. Desta tríplice articulação foi que nasceu a posição crítica assumida nos anos 60, do século XX, em relação às noções de leitura e de interpretação que problematizam a relação do sujeito com o sentido. (ORLANDI, 2000).

Nessa condição, toda leitura precisa de um artefato teórico para que se realize, o qual se encontra na AD que teoriza (coloca em questão) a interpretação, visando compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos e trabalhando os limites e os mecanismos como partes do processo de significação. Também não procura o sentido verdadeiro através de uma chave de interpretação. Não há uma verdade oculta atrás do texto, há gestos de interpretação que o constituem e o analisam e que são passíveis de compreensão ao analista.

É neste ponto que Orlandi (2000) propõe a distinção entre inteligibilidade, interpretação e compreensão. A inteligibilidade relaciona o sentido à língua. Basta conhecer a língua para que os enunciados sejam inteligíveis. Por exemplo: A porta bateu. Esse enunciado, no entanto, não é interpretável, pois não se sabe qual porta bateu (da casa? Do carro? Da escola?) e bateu em quem? (bateu contra o batente? Bateu contra alguma pessoa?). A interpretação é o sentido em referência ao co-texto (as outras frases do texto) e mais o contexto imediato. Por exemplo: “Os acadêmicos disseram que o ladrão entrou pela porta de incêndio. O policial perguntou como eles sabiam disso, ao que todos responderam: porque a porta estava destrancada, facilitando a entrada do larápio”. Aqui, os elementos co-textuais “eles” e “todos” referem-se aos estudantes, e “larápio” ao ladrão. Mas a compreensão efetiva, para Orlandi, é saber muito mais do que isso. É compreender como um objeto simbólico (um texto, um objeto, uma canção, um logotipo, etc) produz sentidos, permitindo não só interpretar, mas explicitar os processos de significação presentes no texto, de forma a perceber outros sentidos que podem estar ali presentes. Por exemplo, nas declarações dos estudantes pode esconder-se o desejo de acobertar alguma verdade sabida acerca do fato. E na interpelação do policial, pode-se ler também uma desconfiança em relação à declaração dos acadêmicos. Por outro lado, o enunciado também não esclarece como ou porque os estudantes sabiam que a porta de incêndio ficava aberta.⁵

⁵ Exemplos criados pela pesquisadora.

Resta claro, dessa forma, que um leitor afetado por sua historicidade se relaciona com os textos por alguns pontos de entrada relacionados tanto ao texto, como a si próprio. Não sendo estes textos transparentes, há necessidade da instauração do processo de produção de sentidos afetado pelas diversas mediações do ambiente e dos conhecimentos prévios do leitor. Esse movimento descola o leitor do imediatismo de uma relação mecânica com o texto e o encaminha para a responsabilidade do compreender, não como simples intérprete que lê a partir apenas da formulação do sentido constituído pelo autor (o repetível), mas como produtor de sentidos.

Percebe-se então (cfe. ORLANDI, 2001) e (PÊCHEUX, *apud* GADET, F e HAK, T, 1997), que um texto pode produzir sentidos a partir de sua incompletude, que é sempre uma possibilidade, um vir-a-ser movendo-se entre paráfrases, polissemias e metáforas, desde que o deslizamento de sentidos produzidos entre A e B é constitutivo tanto de A quanto de B. Não há sentido sem essa possibilidade de deslize que é o lugar próprio da interpretação e da historicidade, sendo a língua pensada “como sistema sintático intrinsecamente passível de jogo e a discursividade como inscrição dos efeitos lingüísticos materiais na história” (PÊCHEUX, 1996). A AD se define, então, na maneira como trata o efeito metafórico, a interpretação. Ainda é Pêcheux (1995) quem afirma que todo enunciado (ou toda a seqüência de enunciados) pode ser descrito, lingüisticamente, como uma série léxico-sintaticamente determinada de pontos de deriva possíveis, aos quais ele denomina de deslizamentos, de efeitos metafóricos que abrem infinitas possibilidades de interpretação.

A interpretação, assim, não se abre, para Orlandi (2000) sobre qualquer coisa, pois a descrição de um enunciado ou de uma seqüência de enunciados coloca, necessariamente em jogo, o discurso como espaço virtual da leitura desse enunciado ou desta seqüência. Em seus estudos sobre esta questão, a lingüista trata a dispersão e a incompletude nos limites tensos e movediços entre paráfrase e polissemia, dois processos que sustentam o funcionamento da linguagem e constituem o movimento contínuo de significação entre a repetição e a diferença. Em suas palavras textuais: “Não é porque o processo de significação é aberto que ele não é regido, administrado. Ao contrário, é justamente pela abertura que há determinação: lá, onde a língua é passível de jogo (ou afetada pelo equívoco) se inscreve a história para que haja sentido”. (ORLANDI, 2000, p.25). É o embate entre o que está profundamente instaurado instalando-se naquilo que vai sendo construído.

Isso pode ser exemplificado, de maneira bem objetiva, no trabalho de um escultor que pega um tronco de madeira para esculpir a estátua de uma mulher. À medida que o tronco vai desaparecendo sob a avidez de suas mãos, a mulher vai aparecendo até que desaparece

totalmente o tronco ficando apenas a mulher. Não se pode dizer, no entanto, que o tronco tenha sido eliminado. A estátua esculpida a partir dele ainda o conserva, mesmo que, num movimento de superação, tenha surgido uma nova forma sobre a forma original. (CARVALHO, 2000).

Por essas e outras leituras, entende-se que a noção inicial de ideologia, como ocultamento, foi deslocada para a noção de interpretação do sentido, numa direção determinada pela história, fenômeno que ocorre pela interação de sujeitos interagindo em situações concretas. O ponto comum é a apreensão da linguagem no plano discursivo, o lugar em que o contato entre o lingüístico (a palavra) e o não-lingüístico (os movimentos e instâncias históricas e sociais) se materializa.

Contribuiu para estes fundamentos, também Michel Foucault, (2000) que em sua obra “Arqueologia do saber”, desenvolveu a problemática da concepção do discurso como produto organizado dentro de instituições sociais, considerando-o como dispersão, em contraposição ao sentido da continuidade. Refere-se ao texto como “nó de uma rede”, algo absolutamente em suspenso sobre o qual pode-se saber, com certeza, apenas o título, a extensão, o tipo e o ponto final, desde que os sentidos nele veiculados estarão sempre presos a outros textos, da mesma ou de diferentes redes, todas sempre em estado latente no corpo da espécie humana, o qual é continuamente controlado por uma série interminável de regulações, às quais o sujeito é “assujeitado”. O texto, assim, é um lugar de conflitos e não de tranqüilidades. Um já-dito que é, ao mesmo tempo, um ainda não-dito, que “não consegue nunca capturar de forma definitiva, qualquer significado” (SILVA, 1989, p.238). Foucault (1996), por meio de uma arqueologia dos discursos, abre assim uma ferida na teoria das idéias. E especifica: “Não se podem abandonar as irregularidades, ocultar o desequilíbrio que instaura a língua” (1996,p.26). E continua na mesma página:

Não que a palavra seja imperfeita e esteja, em face do visível, num déficit que em vão se esforça por recuperar. São irredutíveis um ao outro: por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar em que essas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam.

A prática do Discurso é então, a instância da linguagem em que a língua está em relação com muitas outras coisas que não são de natureza lingüística. É o acontecimento chamado por Foucault de “prática discursiva”:

Não a podemos confundir com a operação expressiva pela qual um indivíduo formula uma idéia, um desejo, uma imagem; nem com a atividade racional que pode ser acionada num sistema de inferência; nem com a

“competência” de um sujeito falante quando constrói frases gramaticais; é um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, numa dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica e lingüística, as condições de exercício da função enunciativa. (FOUCAULT, 2000, p.147).

As reflexões até aqui apresentadas remetem a um entendimento muito específico sobre a leitura e o ato de ler, em cuja análise é forçoso considerarem-se os mecanismos de controle da produção do texto (FOUCAULT, 1996), bem como as relações históricas e sociais que constroem a apreensão subjetiva da realidade, enquanto lugar teórico da articulação da cultura, da construção do imaginário social e da existência de sentidos em constante movimento, corporificando-se, então, o discurso, como parte indissociável do contexto sócio-histórico (ORLANDI, 1998). Para Orlandi (p.30) “O que se diz se diz de um lugar na sociedade e este lugar faz parte da significação”, absorve as marcas do lugar, de quem diz (ou escreve) e da situação em que ocorre este dizer ou esta escritura.

O quadro teórico-epistemológico da AD é muito complexo e mantém sempre, uma relação tensa entre os elementos e as noções que o integram. A cada atividade de análise, centrada sobre cada fragmento de texto, se põe em questão a natureza do que está sendo dito, a forma pela qual se diz, o que o dito quer dizer, com que se relaciona, de onde ele foi dito, o que foi feito para ser dito e outras questões mais que, por assim dizer, se chocam e se entrecruzam com os ditos e os não-ditos do analista.

Isso não impede que a Análise do Discurso se singularize como forma de conhecimento que atua sobre a linguagem em ação e que constitua seu objeto teórico na interface com as demais áreas do conhecimento, no caso desta pesquisa, a Educação.

O discurso, como prática, é então essa instância da linguagem em que a língua se relaciona com outras coisas, numa relação que não é somente lingüística, mas também social e ideológica, cujo aparecimento supõe a anterioridade de um “haver linguagem” (“il y a du langage – Arqueologia do saber, p. 146) e que se constitui no “murmúrio anônimo”, a partir do qual, em dado momento, dá-se o acontecimento: alguma coisa é dita. Alguém disse. Mas quem? Teriam a linguagem e o dito começado nesse alguém? Não. O murmúrio é anterior. Ninguém diz e nem sabe nada que antes não tenha sido dito ou sabido por outrem. E nem sem estar neste ou naquele lugar, e sem ser o próprio sujeito, qualquer coisa diferente (mas também semelhante) aos demais sujeitos de seu meio. Por conseguinte, o discurso é o resultado complexo de um relacionamento que define e é definido pelas próprias regras de sua existência.

Assim, como ensina Mainguenu (1997), a AD atua sobre a heterogeneidade mostrada pelas manifestações explícitas dos sujeitos, a qual sempre estará presa à heterogeneidade constitutiva dos discursos, não marcada na superfície textual, mas sempre nela presente, desde que as funções discursivas não possuem duas dimensões (interior e exterior), mas sobrevivem de uma ligação radical entre elas, sendo passíveis de delimitação através da formulação de hipóteses de alguns dos mecanismos da Análise do Discurso, apresentados pelo mesmo autor (MAINGUENAU, 1997), quais sejam:

1. A Polifonia (que atravessa a totalidade de todos os demais mecanismos): pressuposto invocado por Ducrot segundo o qual, há polifonia quando é possível distinguir, em uma mesma enunciação, o locutor (o falante, o autor efetivo, o ser responsável pela enunciação, a ficção discursiva que não coincide, necessariamente, com o produtor físico de um enunciado – por exemplo o redator de uma Ata, em uma assembléia) e o enunciador (personagem que representa os seres cujas vozes estão presentes na enunciação sem que se lhes possa atribuir palavras precisas. Eles não falam, mas a enunciação revela seus pontos de vista).
2. O Discurso Relatado: emprego do Discurso Direto e do Discurso Indireto, as manifestações mais clássicas da heterogeneidade enunciativa e que se constituem também, na maneira mais hábil de alguém sugerir o que pensa sem necessidade de responsabilizar-se por isso. O Discurso Direto mostra um maior grau de adesão do locutor que se contenta em apenas relatar as alocações assertivas de terceiros, pois o que é autoridade afinal, em matéria de discussão, senão o nome de um ausente? Já o Discurso Indireto ao relatar, garante pessoalmente o relato, subscrevendo-o porque acredita em sua verdade. E aí reside a ambigüidade do distanciamento: o enunciador citado aparece como um não-eu e como a autoridade em relação àquilo que o locutor escolhe, a partir de um lugar definido, em função dos seus objetivos conscientes.
3. A Pressuposição: choque entre duas atitudes antagônicas atribuídas a dois enunciadores diferentes, de sorte que o primeiro assume o ponto de vista rejeitado e o segundo, a rejeição desse ponto de vista. Por exemplo, em: *“Esta nova corrente pedagógica não inovou completamente”*, o enunciado põe em cena um enunciador que antes afirmara ser a nova corrente,

inovadora, mas mostra também a segunda proposição que rejeita esse ponto de vista. Assim, esse é um processo que apresenta dois enunciadores, o primeiro (E1) responsável pelo pressuposto, porque o que passa para o primeiro plano é a instância que valida o enunciado e o segundo (E2) responsável pelo posto. Ensina Berrendoner (*apud* Mainguenu, 1997, p.78), que o E1 representa, na verdade, o Locutor; e o E2 está no lugar de uma entidade que corporifica a opinião pública e é por ele denominada de ON⁶. O exemplo a seguir tentará esclarecer essa questão: “*O menino não quer mais escrever*”. No enunciado, o E1 sustenta que o menino escrevia antes e o E2, que ele agora não quer mais escrever porque escrevia antes. Assim, é possível afirmar que nem todas as nominalizações são pressupostas como verdadeiras pelo locutor. Uma frase como: “*O salário mínimo não permite que o empregado viva com dignidade*” é a nominalização de uma verdade relacionada a um ON com o qual ele (o locutor) não se solidariza.

4. O Emprego das aspas: as aspas são utilizadas para marcar a alteridade – aliás, claramente manifestada pela ruptura sintática entre o discurso que cita e o discurso citado. São várias, no entanto, as funções dessa operação de distanciamento, segundo Authier (*apud* Mainguenu, 1997, p.90), destacando-se como principais as seguintes: *aspas de diferenciação* – destinadas a mostrar que nos colocamos além dos enunciados, irredutíveis às palavras empregadas: *aspas de condescendência* – utilizadas para significar que se concorda, por benevolência, com o que está posto; *aspas de proteção* – para indicar que a palavra ali utilizada é apenas uma aproximação do que se quer, realmente, dizer; *aspas pedagógicas* – utilizadas de acordo com o que se deseja reforçar, num dado momento; *aspas de ênfase* – utilizadas para trazer ao primeiro plano, determinada parte do enunciado ao qual se deseja destacar; *aspas de linguagem* – quando se empregam palavras pertencentes a uma língua estrangeira, a outro nível de linguagem que não aquele que se utiliza, no momento ou a vocabulários especializados. Destaca-se que o valor semântico das aspas e o interesse da AD ligam-se, precisamente, a esse caráter de imprevisibilidade na utilização dessa notação, bem como a sua

⁶ Pronome Indefinido que pode significar “alguém, a gente, uma pessoa, cada um, etc”, traduzida, geralmente, pelo SE e constituindo-se numa forma privilegiada de indeterminação.

relação com o implícito, pois as aspas constituem-se num sinal a ser decifrado pelo destinatário.

5. O Metadiscurso: construção, pelo Locutor de níveis distintos (glosas) no interior de seu próprio discurso, pois num enunciado, nem tudo se produz sob a mesma freqüência de onda, sendo o dito atravessado por um Metadiscurso revelando o trabalho de ajustamento da linguagem a um certo código de referência. O Metadiscurso caracteriza-se pela utilização de um conjunto de acréscimos contingentes destinados a retificar/ratificar a trajetória da enunciação para adequá-la às intenções do Locutor. É uma espécie de debate entre as palavras.
6. A Parafraase: emprego de palavras, expressões ou proposições literalmente diferentes, mas que assumem o sentido de outras palavras, expressões ou proposições. A parafraase aparece na AD como uma forma de controlar, em pontos nevrálgicos, a polissemia aberta pela língua e pelo interdiscurso, constituindo-se, por outro lado, numa forma de superar os obstáculos de comunicação entre os interlocutores.
7. O Discurso Indireto Livre: propriedade de relatar alocações fazendo-se ouvir duas vozes diferentes, inextricavelmente misturadas (para retomar os termos de Bakhtin) de forma que o enunciado não pode ser atribuído nem a um, nem a outro e nem é possível separar as partes que dependem, univocamente, de um e de outro. O discurso indireto livre localiza-se, precisamente, na interligação dos deslizamentos, dos deslocamentos, das discordâncias entre a voz do locutor que relata e do enunciatador cujas alocações são relatadas.
8. A Ironia: se o discurso indireto livre institui um jogo na fronteira entre o discurso citado e o discurso que cita, a ironia, a seu turno, subverte a fronteira entre o que é e o que não é assumido pelo locutor. A ironia é um fenômeno sutil cuja extensão é de difícil identificação (por isso mesmo, passível de análises divergentes), sendo de sua essência, suscitar a ambigüidade. No entanto, deve-se ter em mente que ela se constitui num gesto (neutro, agressivo, defensivo) dirigido ao destinatário.
9. A Autoridade, o Provérbio, o Slogan: fenômenos enunciativos através dos quais o locutor pode falar abertamente, sem responsabilizar-se,

pessoalmente, pela própria fala, “apagando-se”,⁷ por assim dizer, diante de um outro Locutor superlativo que garante a validade do enunciado . Esse locutor superlativo já é conhecimento por uma coletividade, gozando do privilégio da intangibilidade, isto é, não podem ser resumidos, nem reformulados e constituem o tesouro de enunciados fundadores dos quais nunca é necessário indicar a fonte que se caracteriza como o ausente supremo.

10. A Imitação: captação e subversão de dois valores opostos. Ocorre quando o Locutor se apaga atrás do outro, mostrando abertamente que o faz, podendo beneficiar-se (captação-incidência da imitação sobre a estrutura imitada) da autoridade ou arruiná-la (subversão-desqualificação da estrutura imitada).

Para o cumprimento dos objetivos propostos neste trabalho, e também por sua estrita ligação com a AD, há que se considerar, ainda, a teoria da Enunciação, que teve como precursor o pensador russo Bahktin (1992) e ganhou impulso, na França, com a obra do lingüista Émile Benveniste, o qual declarou que “a enunciação é essa colocação, em funcionamento, da língua, por um ato individual de linguagem. (BENVENISTE, 1974, p.80). Assim, o enfoque da subjetividade, como propriedade fundamental da linguagem, noticia que, para este autor, o sujeito é uno e livre para fazer escolhas, pressupondo a enunciação como um ato sem determinação histórica. Esse é seu ponto de contradição com os postulados da Análise do Discurso de linha francesa, de acordo com os quais, a enunciação nunca é absolutamente individual, ocorrendo em circunstâncias de contexto imediato (as condições de produção, quais sejam, o tempo, o lugar, os papéis representados pelos interlocutores, as relações sociais, etc.) e circunstâncias de contexto amplo (contexto sócio-histórico e ideológico). (ORLANDI, 2001). O enunciado “CHEGUEI”, por exemplo, assume diversos significados em relação às diversas situações de enunciação (que se constituem em embriões do que hoje constituem, para a AD, as formações discursivas⁸) nas quais pode-se ter, entre outras, a declaração da mãe chegando depois de um dia de trabalho estafante; da filha adolescente chegando muito depois do horário estabelecido; do pai que traz as passagens

⁷ Aqui, a pesquisadora utilizou “aspas pedagógicas” para reforçar a idéia que está comunicando em seu texto.

⁸ “Formação Discursiva” – termo criado por Foucault em sua obra “Arqueologia do saber” (2000), para definir o que pode e deve ser dito (articulado sob a forma de uma alocação, um sermão, um panfleto, etc), a partir de uma posição dada em determinada conjuntura.

para a viagem de férias;. do professor que se atrasa para o início das aulas ou do noivo no seu próprio casamento.⁹

A par daquilo que é, efetivamente dito, há o modo como se diz e as diferentes condições de produção do mesmo enunciado. Por outro lado, se uma palavra ou uma expressão pode mudar de sentido segundo as diversas situações de enunciação, esta palavra e esta expressão não existem por si mesmas, em suas lateralidades, sendo determinadas pelas condições sócio-históricas ou por aquelas pertinentes à ideologia. Portanto, a formação discursiva representa a condição primeira para que palavras e expressões ganhem sentido.

Por outro lado, deve-se considerar que, pertencendo o discurso à ordem dos acontecimentos, corporifica-se como o lugar das instabilidades das categorias lingüísticas (pessoa, espaço, tempo,) que se apresentam estabilizadas no sistema. E essas instabilidades obedecem a certas coerções que são, aliás, a própria garantia da existência do sentido. Em sentido mais estrito, as projeções da enunciação (pessoa, espaço, tempo) no enunciado, constituem o que Benveniste (1974, p. 79-88) chamou de “aparelho formal da enunciação enunciada”, desde que em si mesma, a enunciação é da ordem do inefável, só podendo ser apreendida quando o enunciador a enuncia. Aqui se pode fazer uma interface com a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, a qual se organiza também em torno das pessoas situadas em determinado espaço social e num dado momento histórico.

Essas categorias antes averbadas de pessoa, espaço e tempo instauram-se na enunciação através de dois mecanismos: a *debreagem* e a *embreagem*¹⁰ (BENVENISTE, 1974). A *debreagem* caracteriza-se como a expulsão, para fora da instância do discurso, dos elementos fundadores do enunciado: pessoa, espaço e tempo (*ego, hic, nunc*). É, por assim dizer, um momento de *disjunção* no qual a instância da enunciação arranca de si e projeta para fora de si, através da *discursivização*, os termos que constituirão as representações *actancial*, *espacial* e *temporal*.

A *debreagem* pode ser *enunciativa*: aquela onde se situam os *actantes* da enunciação (eu/tu), o espaço (aqui) e o tempo (agora); e *enunciva*: aquela onde se situa o *actante* (ele), o espaço (algures) e o tempo (então). Pelo exposto, é fácil perceber-se que a *debreagem* é

⁹ Exemplos criados pela pesquisadora.

¹⁰ Tradução francesa do termo *shifters*, utilizada por Jakobson (1963) em um artigo, no qual demonstrava que a significação geral de um *embreante* não pode ser definida fora de uma referência à mensagem (*apud* BRAIT, 2001).

responsável, tanto pela instauração da subjetividade (debreagem enunciativa), quanto da objetividade (embreagem enunciativa¹¹).

A embreagem, ao contrário, é o efeito do retorno à enunciação e se produz pela neutralização das categorias de sujeito, espaço e tempo, denominando-se, respectivamente, embreagem actancial (neutralização do sujeito), embreagem espacial (neutralização do espaço) e embreagem temporal (neutralização do tempo). Sendo o efeito do retorno à enunciação, toda embreagem pressupõe uma debreagem anterior sobre a qual atua.

Esses processos ocorrem em obediência a certos ordenamentos, denominados “leis discursivas” (cfe. KERBRAT-ORECCHIONI, 1980 *apud* FIORIN, 1996, p.33-35) ou “procedimentos de discursivização”, sendo as mais evidentes, a Lei da Informatividade e a Lei da Exaustividade (permeadas por outras que variam conforme as circunstâncias de pessoa, espaço e tempo) e as quais são consensualmente sabidas e reconhecidas, servindo tanto para presidir a organização do enunciado, quanto para entendê-lo. Utiliza-se a Lei da Informatividade quando se deseja transmitir informações a um enunciatário que se supõe, desconheça o assunto do qual se fala. Já a Lei da Exaustividade diz respeito à taxa de informações que se deve trocar numa interação verbal. Essas leis têm existência intangível, dependendo de coerções de várias ordens para se manifestarem.

Os procedimentos de discursivização - chamados a se constituírem numa sintaxe discursiva - têm em comum poderem ser definidos como a utilização das operações de debreagem e embreagem a ligarem-se assim à instância da enunciação. Dividir-se-ão em pelo menos três subcomponentes: actorização, temporalização e espacialização, que têm por efeito produzirem um dispositivo de atores e um quadro ao mesmo tempo temporal e espacial, onde se inscreverão os programas narrativos provenientes das estruturas narrativas.(GREIMAS e COURTÉS 1979).

O essencial, nesses conceitos, é que eles instituem, na história, uma forma de resolver pacificamente os conflitos que fundamentam as relações entre sujeitos, tempos e espaços, permitindo que essas instâncias efetuem sua ancoragem em pontos de referência que se deslocam em relação às coordenadas de pessoa, tempo e lugar, instaurando mecanismos de produção de sentidos.

Sem dúvida, há muito a dizer acerca dessas categorias que se mesclam, se misturam, perseguem-se umas às outras, superpõem-se servindo, simultaneamente, de contraponto e de limite a si mesmas, afastam-se, aproximam-se, combinam-se, sucedem-se num intrincado jogo de articulações e de efeitos de sentido, marcando a emergência de descontinuidades no

¹¹ A Embreagem Enunciativa é própria do discurso científico que tem como uma de suas regras constitutivas, a eliminação das marcas enunciativas, constituindo-se, assim, num discurso só de enunciados.

seio mesmo das continuidades. Talvez se possa dizer que algumas dessas categorias sejam meramente teóricas. No entanto, o espírito pós-estruturalista autoriza a pensar que ninguém pode saber onde (e se) frenam (ou não) as possibilidades teóricas para a emergência da prática.

Essa incursão nas releituras de Vygotsky e da terceira fase da análise do discurso sinalizou muitos pontos de convergência entre ambas (os quais serão explicitados nas Considerações Finais), deixando abertas inúmeras possibilidades de aprofundamento e de abertura de outros caminhos, que podem ser inaugurados sob diferentes aspectos.

Depois de ter singrado todo esse mar teórico, é necessário que se explicitem os procedimentos metodológicos que permitiram fundir em práticas, as especificidades averbadas em teoria, o que se faz no capítulo seguinte que trata dos apontamentos metodológicos, organizados em obediência às quatro dimensões que permitiram o *design* da pesquisa: dimensão epistemológica, dimensão técnica, dimensão morfológica e dimensão teórica e os três momentos significativos desse percurso: o olhar, o processar e o descrever.

3 APONTAMENTOS METODOLÓGICOS – DO MAPEAMENTO DA SEMEADURA

O projeto desta pesquisa foi construído, metodologicamente, com a intenção de mapear, de forma sistemática, o *design* das escolhas remetidas à reconstrução da realidade, no ponto de intersecção de quatro dimensões interligadas:

- 1) A dimensão Epistemológica, assentada no senso comum de onde brotou a problemática da investigação, revelando uma parte importante da história de vida da pesquisadora, como docente e até mesmo como sujeito que também carrega a sua própria história de vida do ensino fundamental.
- 2) A dimensão Técnica, compreendida como o conjunto de operações concretizadas no modelo de pesquisa e nas técnicas de coleta e análise dos dados, que delimitou as especificidades científicas da construção física da pesquisa que ficou assim constituída:
 - Abordagem: Qualitativa;
 - Técnicas de Coleta de Dados: relatos das histórias de vida de leitura da época do ensino fundamental dos sujeitos da pesquisa, elaborados em forma de textos e de questionário com perguntas abertas e fechadas;
 - Técnicas de Análise: mecanismos da Análise do Discurso.
- 3) A dimensão Morfológica, instrumental que estruturou o objeto científico da pesquisa formatando a estrutura que organizou a caminhada e no qual podem-se fazer três considerações, a saber: o estilo que a pesquisadora imprimiu à demonstração de seus resultados, caracterizando-se como linear e figurativo; o tipo das explicações oferecidas, aqui caracterizado como o resultado das releituras das leituras dos sujeitos, pelo viés sócio-histórico conjugado aos mecanismos da Análise do Discurso e a forma de objetivação dos resultados, caracterizada aqui, como a observação do real.
- 4) A dimensão Teórica, assentada no conhecimento produzido sobre o tema da pesquisa, a qual envolveu a pesquisadora numa dada formulação teórica que lhe propôs os procedimentos de investigação e compreensão da temática eleita, de sorte a levá-la (a pesquisadora) a assumir, duplamente, determinado posicionamento em relação: a) ao(s) momento(s) histórico(s) que permearam todo o processo: aquele constante das histórias de vida de leitura e este que preside a realização do trabalho e b) o atual momento histórico dos sujeitos (que falam do lugar de acadêmicos) e da pesquisadora (que fala de um lugar duplo: pesquisa e ensino). (MARCONI & LAKATOS, 2000; GAMBOA, 1999).

Nas ciências humanas, o fato de o pesquisador, de certa forma, influenciar, tanto o objeto quanto os sujeitos da pesquisa, e estes serem capazes de um comportamento voluntário e consciente, conduz a uma construção cuja medida do verdadeiro difere muito daquela obtida em ciências naturais. Além disso, é impossível quantificar o desenrolar das experimentações que ocorrem e revelam que o verdadeiro, em ciências humanas, é sempre relativo e provisório sendo, por isso, adequada a abordagem Qualitativa.

Este tipo de abordagem é sempre uma tentativa de capturar a perspectiva dos participantes, isto é, a maneira como os sujeitos da pesquisa encaram o seu objeto, através das questões que lhes são apresentadas. A abordagem Qualitativa trabalha, assim, “com o universo de significados, aspirações, crenças valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 1994, p.21/22).

A seu turno, como se lê em Laville e Dionne (1999), a história de vida pode ser definida como a narração autobiográfica do percurso integral ou parcial da vida de uma determinada pessoa. Assim, o papel do pesquisador é apagar-se e interferir o menos possível diante do relato, evitando qualquer intervenção que possa desviar o andamento da trama. O pesquisador pode, isto sim, complementar as informações do texto, com entrevistas ou questionários mais estruturados os quais, mesmo apoiando-se nos relatos, levem em conta as questões da pesquisa. Os depoimentos produzidos a partir das histórias de vida textos que sempre descortinam pontos-de-vista, visões de mundo, acontecimentos e ambientes, recolocando o indivíduo no social e no histórico. Inscrita entre a análise individual e a dos sistemas sócio-culturais, a história de vida permite captar de que modo os indivíduos significam, num determinado momento, as suas experiências antigas, revelando como fazem e como são feitos são feitos pela história.

Assim, a técnica da história de vida (tanto a pessoal, da pesquisadora, quanto as dos sujeitos da pesquisa) constituiu-se na ferramenta que permitiu a esta pesquisadora, acessar o sentido de realidade que os sujeitos desenvolveram e desenvolvem para o seu mundo, pois que o processo de interpretação tentou, sempre, refletir a perspectiva dos sujeitos e não a da pesquisadora. Por outro lado, considerando-se que os indivíduos (tanto os sujeitos da pesquisa quanto a pesquisadora) estavam situados em redes de relações historicamente específicas (antes e durante a pesquisa), pode-se deduzir que os significados atribuídos foram gerados e as decisões foram tomadas em obediência a essas redes passadas e presentes.

Para melhor elucidar o caminho percorrido, alinham-se, a seguir, os procedimentos práticos desenvolvidos no decorrer do trabalho, os quais constituíram-se no conjunto de peças

utilizadas para estabelecer, tanto as bases de construção do objeto científico, quanto as redes de relações entre histórias de vida de leitor no ensino fundamental, dos sujeitos desta pesquisa, e sua atual produção de sentidos na leitura, à luz da convergência de afinidades entre a Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky e os mecanismos da Análise do Discurso de linha francesa:

1. A pesquisa ocorreu entre março e junho de 2001, atingindo 64 sujeitos, acadêmicos do 6º período do curso de Pedagogia (duas turmas);
2. Por solicitação da pesquisadora, os sujeitos elaboraram textos narrativos contando como fora a sua história de vida de leitura, na época do ensino fundamental;
3. Esses textos foram secundados pela aplicação de dois questionários (Questionário 1: conhecendo as acadêmicas; Questionário 2: conhecendo seus hábitos e representações passadas e presentes, sobre a leitura), com o objetivo de subsidiar, mais seguramente, as análises;
4. Depois de elencadas as principais categorias nascidas dos textos, elegeu-se, para a elaboração das análises, um corpus de 30 depoimentos representativos dessas categorias;
5. Todos os trabalhos ocorreram em momentos específicos (sempre após as 21h30min), respeitando-se, para a sua realização, intervalos quinzenais;
6. Após a aplicação, todas as atividades mereceram respostas, análises, questionamentos e discussões, por toda a turma, sendo inclusive, nessas discussões, levantados pelas acadêmicas, como tentativas de entender a construção de seus próprios modos de ler, alguns aspectos referentes às suas histórias de leitor, durante seus anos de Ensino Fundamental;

A análise dos dados ocorreu, simultaneamente, em 3 momentos significativos, separados aqui, apenas para efeito de organização textual¹²:

1. O OLHAR - Redução dos dados, etapa caracterizada pela leitura atenta e exaustiva de todos os documentos produzidos pelo grupo, à luz do aparato teórico que norteou este trabalho, promovendo-se, através da formulação de relações, o agrupamento desses dados sob as categorias que, no caminho da lógica indutiva, deles brotaram;
2. O PROCESSAR - Análise e interpretação, etapa que consistiu na atribuição de significados aos dados já reduzidos e organizados, à luz dos pressupostos

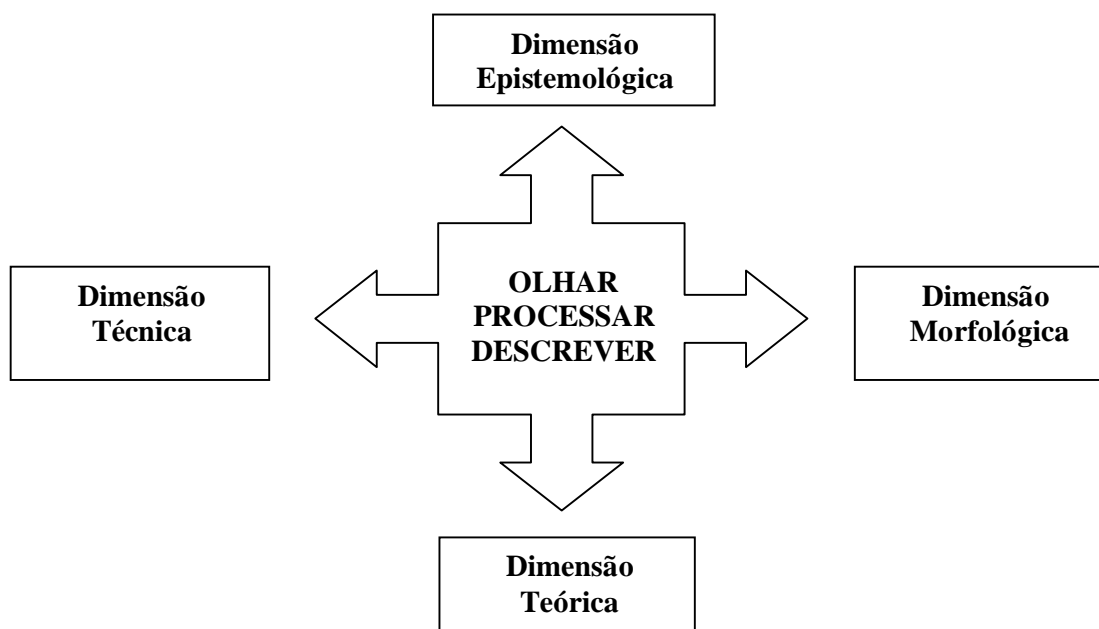
¹² Sistemática utilizada pela pesquisadora para coordenar as quatro dimensões metodológicas de atuação sobre a realidade.

teórico-metodológicos do interacionismo vygotskyano e segundo os procedimentos da Análise do Discurso. Para essa categorização e também em função dos limites do recorte significativo, elegeram-se, para a análise das histórias de vida de leitor, no ensino fundamental (ontem), as seguintes categorias:

- (A) A leitura e suas relações com a interpretação;
 - B) A leitura e suas relações com os estudos gramaticais;
 - C) A leitura sem propósito determinado: ler por ler;
 - D) A leitura como fator de controle (interno e externo);
 - E) A leitura como alfabetização;
 - F) A leitura e a emergência de posturas diferenciadas.
3. O DESCREVER - etapa derradeira, na qual foram elaboradas, segundo os modelos conceituais definidos *a priori* (interacionismo vygotskyano e Análise do Discurso), a organização e a apresentação das conclusões, através de textos e de figuras. Esta etapa foi uma das mais difíceis, desde que, segundo Cassany (1999), não faz parte dos procedimentos habituais das pessoas, o processo de descrever seus próprios procedimentos. Para o sucesso dessa tarefa, ainda segundo o mesmo autor, há necessidade da perfeita coordenação entre as habilidades de expressão escrita (da qual faz parte o repertório de conhecimentos lingüísticos e gramaticais do escritor) e os processos mais complexos de reflexão, memória, criatividade e capacidade de estabelecer continuadas relações.

Para melhor esclarecer a intersecção dos procedimentos e das dimensões da pesquisa, organizados nos três momentos significativos de sua caminhada, elaborou-se a Figura 4, que se apresenta a seguir.

Figura 4 – Percurso Metodológico:



Elaboração da Pesquisadora.

A Figura 4, acima, oferece uma visão dialética do percurso desta pesquisa, mostrando os três momentos significativos (olhar, processar, descrever) da interação estabelecida entre as dimensões Epistemológica (senso comum, de onde nasceu o tema); Técnica (abordagem, procedimentos de coleta e análise dos dados); Morfológica (formatação da estrutura da comunicação científica) e Teórica (formulação teórica/procedimentos da investigação).

O capítulo seguinte apresenta a análise da produção de sentidos dos sujeitos da pesquisa, levadas a efeito com base nos mecanismos da Análise do Discurso e efetuadas sobre a leitura que esses sujeitos fizeram de suas próprias histórias pessoais de leitura, através dos seus registros de memória, atravessados pelas suas atuais concepções acerca do tema. Vale ressaltar que nesses procedimentos, também interferiu a história de vida da pesquisadora, desde suas dificuldades iniciais de leitura até as próprias concepções construídas ao longo das relações que ela estabeleceu em seus anos de aprendente e de ensinante.

4. ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DAS HISTÓRIAS DE VIDA DE LEITURA – DAS ARTES DA SEMEADURA, DAS PRECAUÇÕES E DA COLHEITA

4.1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A abordagem dos aspectos concretos da linguagem implica uma série de dificuldades, pois é necessário um mínimo de certeza e estabilidade para que o investigador encontre uma base firme onde se apoiar. Por outro lado, toda pessoa, enquanto participante de uma dada comunidade discursiva, desenvolve uma certa capacidade de compreensão acerca dos conceitos dos outros membros dessa comunidade e sabe como transitar pelos sentidos que ali residem, fato que pode tanto auxiliar quanto prejudicar a investigação. No momento, então, de tomar os dados, remexê-los, invadi-los, entranhar-se neles e entranhá-los no receptáculo onde se remexem as formações discursivas de quem investiga e de quem é investigado, há que se escolher, criteriosamente, um caminho.

Dessa forma, do lugar privilegiado da observação, que é o discurso, considerados os aportes sócio-históricos vygotksyanos, tentou-se formatar um dispositivo de análise, que permitisse tornar visíveis, em cada um dos fragmentos selecionados dos textos, a natureza do que está sendo dito, a forma pela qual foi dito, com o que se relaciona, de onde ele foi dito, o que foi feito para que ocorresse o dito e outras questões mais que, em determinados momentos, podem ter-se chocado e se entrecruzado com os ditos (e os não-ditos) desta analista.

Operar, com essa entidade-sujeito não deixa de ser um desafio de grandes proporções a esta iniciante em análise, visto que não se pode praticar AD sem ter em mente toda essa gama de interfaces e nem sem adotar uma determinada postura que, mesmo sendo absolutamente individual, não pode descartar as demais perspectivas que se põem em jogo.

Assim, essas análises vão acontecer sobre a heterogeneidade mostrada pelas manifestações explícitas dos sujeitos, que submerge da heterogeneidade constitutiva desses discursos, a qual, mesmo não estando explicitamente marcada na superfície textual, nela está presente, desde que as funções discursivas não possuem duas dimensões (interior e exterior), mas sobrevivem de uma ligação radical entre elas.(ORLANDI, 2001).

Convém também especificar que a base das análises se assenta na concepção dialógica (BAKHTIN, 1992) desde que, compreendendo o diálogo como o arquétipo da enunciação, esta pesquisadora olha para os textos como resultados da interação entre dois sujeitos (enunciador e enunciatário) representados, ora pelas modalizações das trocas entre sujeitos

pesquisados e pesquisadora, ora pela virtual duplicidade de papéis do sujeito pesquisado que relata a leitura que ele faz de si mesmo como sujeito relatado.

Da mesma forma, os textos oferecem uma amostragem significativa do contínuo deslocamento da moldura da cena enunciativa, entre o espaço temporal do ontem (histórias de vida de leitura) e o de hoje (a leitura feita pelos sujeitos, os quais, convocados a participarem deste processo, deram forma ao percurso desta pesquisadora). Assim, no limite e na plenitude das tensões evocadas, os textos do *corpus* estão duplamente assinados: pelo sujeito enunciador que relata e pelo sujeito enunciador relatado.

Em obediência, ainda à posição teórica assumida no decorrer desta pesquisa e considerando-se que um objeto não se esgota apenas numa descrição, permanecendo aberto a sempre novas abordagens (ORLANDI, 2001), é oportuno especificar que as análises ora apresentadas não são nem completas e nem definitivas, constituindo-se apenas como um determinado acontecimento situado num momento muito específico dentro de uma rede muito maior de formulações e de relações implícitas que podem aflorar, face às diferentes tomadas em relação à questão posta neste estudo.

4.2 PROCEDIMENTOS

Para efeito da elaboração dessas análises, os textos construídos pelos sujeitos foram olhados de duas formas diferentes:

1. Como relatos das histórias de vida de leitura desses sujeitos, na época de seu ensino fundamental;
2. Como atos da leitura que hoje eles fazem daquele momento pretérito.

Além disso, para efeito de organização metodológica, durante a leitura, os depoimentos foram sendo agrupados em blocos, de acordo com a recorrência dos aspectos mais significativos neles abordados, chegando-se à seguinte categorização:

- A) A leitura e suas relações com a interpretação literal;
- B) A leitura e suas relações com os estudos gramaticais;
- C) A leitura sem propósito determinado: ler por ler;
- D) A leitura como fator de controle (interno e externo);
- E) A leitura como alfabetização;
- F) A leitura e a emergência de posturas diferenciadas.

Cada um desses blocos foi constituído, em média pelos 5 textos mais significativos de cada categoria, a fim de que se pudesse laborar de uma forma mais eficaz e organizada.

A seguir, iniciando-se pela transcrição *ipsis litteris* dos depoimentos, apresentam-se as análises elaboradas.

A) A leitura e suas relações com a interpretação literal:

Nesta categoria, juntaram-se os depoimentos que fizeram alusão à interpretação, dentro da concepção linear de texto, ou seja, uma interpretação literal, previamente estabelecida, à qual, por um tácito acordo de homogeneidade, todos deveriam chegar, descartando-se como “errados” ou “impróprios” os entendimentos divergentes desse sentido já dado e estabelecido como única verdade pelo autor do livro e pelo professor. As posturas teóricas que subjazem a essas práticas, consideravam que o texto era o lugar do saber instituído, e por isso mesmo, pedagogicamente funcionava como o lugar que refletia a verdade. (CORACINI, 1995). Isso aparece claramente nas palavras dos sujeitos da pesquisa, em algumas das quais se depreende o consórcio de outras categorias: leitura silenciosa e leitura oral:

Sujeito 1 - Primeiro a gente fazia leitura silenciosa, depois poucos alunos liam, em voz alta, para a turma. Após a leitura do texto, a professora passava, no quadro, um questionário para responder com as palavras do texto (...) Os professores indicavam aos alunos que pegassem livros infantis para ler em casa, mas não aproveitavam essas leituras em sala de aula.

No depoimento, percebe-se que ao relatar os aportes mais significativos acerca da leitura, em sua época de ensino fundamental, o sujeito não utiliza o discurso direto, aparentando um menor grau de adesão, pois detendo-se no relato dos fatos, inclui-se/dilui-se entre todos os demais sujeitos trazidos à enunciação, utilizando-se do processo de embreagem actancial (entendida neste trabalho, como a neutralização da categoria de pessoa), pois escreve como se estivesse olhando, de fora, a cena descrita. A segunda parte do depoimento, que talvez revele suas atuais concepções sobre o fazer da leitura, noticia que, concomitantemente às práticas disciplinares às quais eram submetidos os sujeitos e à leitura do texto didático, havia também uma certa remissão à leitura extraclasse. Mas esta, como não fazia parte do aporte institucionalizado da escola, não recebia nenhuma atenção de parte dos professores.

Sujeito 2 – *A professora iniciava a leitura e o aluno tinha que continuar de onde ela parava. O texto era usado para fazer interpretação tanto oral como escrita e a interpretação tinha que ser conforme o texto, de forma inquestionável (...).*

Sujeito 3 – *Nas séries iniciais, recordo-me que fazíamos leituras, em voz alta, de textos que a professora dava. Depois vinha aquele enorme questionário, onde procurávamos no texto as respostas, era a interpretação do texto, sem mudar nenhuma palavra, senão não saberíamos responder.*

Nesses depoimentos, o modo de articulação, assentado na leitura atual, remete à polifonia discordante, pois pode-se perceber que caminha, paralelamente ao relatado, uma espécie de crítica àqueles procedimentos. No depoimento do sujeito 2, pelo emprego da embreagem actancial, aparece também a desidentificação caracterizada pela tomada de posição não-subjetiva, deslocando o enunciador para uma posição fora do próprio dito, como se o olhasse à distância. Além disso, nas considerações que os sujeitos tecem sobre a interpretação (vista como a utilidade única do texto), está patente a concepção do apego à literalidade do texto.

Subjacente a esses depoimentos, também aparece um modelo específico de leitura: ler é sonorizar a escrita. O leitor devia, portanto, ser capaz de sonorizar os elementos gráficos aprendidos ao longo de sua alfabetização, num jogo combinatório entre grafia-som (e depois, na escrita, som-grafia) considerado como o mecanismo básico, na época do Behaviorismo, para o domínio efetivo da leitura (e da escrita). Geraldi (1997) utiliza o termo “leitura vozeada” para caracterizar os procedimentos nos quais o professor lê como modelo a ser imitado, depois os alunos, um a um, sendo considerado melhor leitor o que mais se aproximar da leitura do professor.

Um outro ponto a considerar é o fato de que, se o leitor utiliza a fala como mediação entre a escrita e o significado, essa fala deve ser muito importante, impondo-se à leitura, como uma espécie de limite, o ritmo e a linearidade do oral, e ao ensino da leitura um problema: se num primeiro momento da aprendizagem (alfabetização e letramento) o aprendiz precisa descobrir que a escrita representa os sons da fala, num segundo momento, ele precisa aprender que a escrita não reproduz os sons da fala, pois ele vai ler e escrever um sistema ortográfico e não fonográfico. (BARBOSA, 1994).

Há também depoimentos que revelam, como interpretação, ao lado da “mensagem” que devia reproduzir o sentido único do texto, as questões relativas ao autor e às personagens:

Sujeito 4– *“A leitura era só tradicional para observar a qualidade da nossa leitura. Textos só do livro e a interpretação tradicional. Ex.: Quem é o autor do texto? Quais as*

personagens principais? Qual a mensagem? Todo mês tínhamos que ler um livro de literatura infantil, nas séries iniciais, e fazer tarefa (resumo) do mesmo, que se tornava uma atividade sem sentido, onde (sic) fazíamos só porque era cobrado. De 5^a. a 8^a. série não tinha nem essa leitura de livros literários com cobranças.

A exemplo dos depoimentos anteriores, o sujeito inicia o texto neutralizando-se como pessoa participante do ato descrito (embreagem actancial), para só na segunda parte do escrito, projetar-se no enunciado (debreagem actancial), mas conservando sempre a primeira pessoa do plural. No depoimento, pode-se perceber uma espécie de consórcio entre as práticas eminentemente tradicionais da leitura e a leitura extra-classe. Note-se que o sujeito declara que, nas séries iniciais, costumava fazer resumos e que estes eram cobrados, revelando que de 5^a. a 8^a. Série nem mesmo como cobrança havia nenhum outro tipo de leitura. Talvez esse comentário se dirija, especificamente, ao enunciatário, pelo fato de o enunciador saber que aquele (enunciatário) conjuga os papéis de pesquisadora e docente da Língua Portuguesa.

Sujeito 5– *“Lembro-me de fazê-la (a leitura) em voz alta. Os trabalhos com o texto eram para saber se o aluno entendeu a idéia principal, quem eram os personagens e o que faziam”.*

Aqui o texto era tomado como objeto de fixação de sentidos, isto é, seu significado deveria ser aquele que a leitura privilegiada do professor (ou de outro especialista no assunto, como o autor do livro, por exemplo) determinasse. Não havia leituras de um texto, descobertas, contextualização, mas uma leitura específica/literal do texto, realizada em terra firme, sem aberturas para vãos e sem lugar para utopias e contradições. Assim, a leitura prevista era a única forma possível de leitura.

Os processos até aqui revelados não são ingênuos, pois ao evocar as lembranças, esses sujeitos acionam a sua memória discursiva, relacionando as imagens do que viveram ontem ao modo como olham para elas, hoje, sob o viés sócio-histórico. Paralelamente, pode-se observar aí, o funcionamento do interdiscurso (que se constitui em todo o conjunto de formulações feitas e até mesmo, esquecidas, conscientemente, mas que determinam o que se deve dizer). No caso específico desses depoimentos, pelo processo da debreagem actancial, espacial e temporal o interdiscurso remete as palavras dos sujeitos a toda uma filiação histórica, social e discursiva num dado momento (seu período e ensino fundamental) e de um determinado lugar (o lugar de alunos). O que se contrapõe (ou se complementa) ao momento e ao lugar que ocupam hoje: professores e estudantes universitários. (VYGOTSKY, 2000; MAINGUENAU, 1997; e BENVENISTE, 1974).

B) A leitura e suas relações com os estudos gramaticais:

Invertendo totalmente o percurso da leitura feita apenas com o intuito da conseqüente e determinada interpretação, apareceram muitos depoimentos apresentando a leitura utilizada como um meio para o trabalho com as questões gramaticais, e nos quais se denotam claramente, o aparecimento de questões de controle sobre o corpo do estudante, como, por exemplo, ler em fila, ler em pé, ficar imóvel (FOUCAULT, 2001). Observa-se também que, como a concepção de leitura dominante, na época, era determinada pelo objeto sobre o qual se exercia a leitura – a escrita, e não por uma análise do ato de ler, ocorria uma estreita assimilação entre a aprendizagem da leitura e a aprendizagem da língua escrita.(BARBOSA, 1994).

Na raiz dessa concepção, estava a universalização do ensino público, cuja meta principal era alfabetizar toda a população, pois o mundo inaugurava um período histórico no qual era interessante que todos soubessem ler, de sorte que essa maneira de ensinar os dispositivos rudimentares da leitura, com foco nas palavras e não no sentido, era rápida e econômica.

Sujeito 6 – *“Todo texto era lido coletivamente, cada um da fila lia, em pé, um parágrafo. A professora comentava sobre o texto e dele trabalhava-se a gramática, com seu conceito já pronto. (...)”*.

Sujeito 7 – *“As leituras eram consideradas obrigatória, os alunos tinham que acompanhar a leitura porque a qualquer momento alguém do grupo deveria continuar a leitura. Poucos textos eram trabalhados, o que se considerava era a gramática”*.

Esses depoimentos repetem uma característica singular do grupo de sujeitos, pois iniciam também, pela neutralização da categoria de pessoa (embreagem actancial), versando o dito sobre o texto, os procedimentos da professora, os textos, as gramáticas, mas em momento algum posicionando o eu do enunciador (no caso os sujeitos). O emprego dessa embreagem supõe a existência de uma debreagem, aqui enuncia, pois o texto refere-se a outros actantes que não o enunciador.

Apesar de referirem que a leitura era utilizada como pretexto para o ensino da gramática, os depoimentos revelam que os sujeitos não têm a mesma concepção sobre o que seja gramática, relacionando-a a conceitos já prontos (sujeito 6) e simplesmente a gramática (sujeito 7). Permite-se aqui um aporte aos livros didáticos que, por força do PNLD (Plano nacional do Livro Didático) circulavam nas escolas, na época em que os sujeitos freqüentavam o ensino fundamental e cujos livros, após os textos de leitura e interpretação,

impreterivelmente estampavam a unidade referente à gramática. Talvez os sujeitos estejam, inconscientemente, se referindo a isso.

Os depoimentos deixam entrever, ainda, a continuidade histórica do apego ao modelo, iniciada no momento em que se firmava a língua padrão, presa ao grego e ao latim, quando se via a língua como um aparato pronto e acabado que precisava ou ser adquirido, ou ser corrigido naquelas aquisições anteriores que se desviavam do percurso estabelecido como único e verdadeiro.(GERALDI, 1997).Nos depoimentos, firma-se a primazia da experiência como fonte exclusiva do conhecimento e do comportamento, evocando a predominância da abordagem behaviorista.

Esse fato corporificado nos depoimentos sob análise revela que qualquer estudo sobre a língua era eminentemente um estudo de sua gramática, sendo a leitura até mesmo utilizada unicamente como pretexto para este fim. Sobressai, também, a importância que se dava à transmissão de conceitos, privilegiando o conhecimento da metalinguagem, de uma forma fragmentada e atomizada que interferirá, a seu turno, sobre os modos de ver, analisar, sentir e construir o mundo e de poder representá-lo.

Sujeito 8 – *Líamos em parágrafos, pouca exploração do texto. O que mais se utilizava o texto era para fazer exercícios ortográficos.*

Sujeito 9 – *“Minha lembrança é muito vaga, mas lembro-me que exercitávamos (sic) nossa leitura, lendo o livro adotado pela disciplina. O texto era utilizado para (sic) respondermos questões ligadas à gramática”.*

Aqui, utilizando o processo de debreagem enunciativa (o qual instala, no discurso, a subjetividade do enunciador), os sujeitos estão no texto, falam de si, mesmo que mesclando as primeiras pessoas do singular e do plural (BENVENISTE, 1974). Volta nesses depoimentos, a confusão sobre o significado de gramática, o qual, para o sujeito 8, se relacionava a exercícios ortográficos. Vale lembrar que se explicita, nesses depoimentos, a concepção que vem desde Aristóteles, e que ligava “exercício escolar” a “conhecimento”, correspondendo à idéia tão amplamente incorporada pelo Behaviorismo, de que aprender é criar hábitos. (RANGEL, 2002).

Esses depoimentos dão conta também, da utilização do processo unicamente dedutivo no ensino, bem como da postura autoritária do professor tradicional, detentor do conhecimento e dono de uma posição hierarquizada, para o exercício da linguagem, marcada e legitimada institucionalmente, a qual, ao mesmo tempo em que lhe outorga autoridade, também o subjuga. E este “sentir-se subjogado”, joguete do outro lado da moeda do poder precisava encontrar vazão, ainda que não recorrendo a castigos violentos e, até mesmo,

mascarando de suavidade, os métodos de corrigir, vigiar e punir, voltavam-se para o corpo: não se mexer, não falar, ficar em pé para ler, ficar em pé por não saber ler ou por errar a pronúncia...(FOUCAULT, 2001).

Percebe-se que os alunos eram mais treinados a entender e responder a estímulos previstos do que a elaborar e criar, pensando e refletindo. Na época, o próprio professor era muito favorecido pelos livros didáticos “mastigadinhos” que traziam prontas as questões de interpretação e os exercícios gramaticais, inclusive com as “respostas” à sua disposição. Está claro também que se priorizava o ensino (pelo professor) geralmente com total desconsideração quanto à aprendizagem (do aluno), o que significa, em última instância, omitir e/ou recusar o princípio interacional da linguagem e, por extensão, a constituição do sujeito pensante. É óbvio que é necessário ensinar, mas não se desprezando totalmente seu processo-irmão, a aprendizagem, que dá sentido ao ensino na perspectiva da socialização do saber. (PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA, 1998).

C) A leitura sem propósito determinado - ler por ler:

Apresentam-se aqui, os depoimentos dos sujeitos, em cuja história de vida de leitor no ensino fundamental, a leitura se realizava obedecendo a objetivos duvidosos. Assim, o nível sócio-histórico de suas vivências escolares atuou significativamente sobre o nível da formação de seu sistema individual de referências lingüísticas que se entrecruzam agora, no nível operatório tanto da exigência de leitura quanto da elaboração de um texto legível sobre suas histórias particulares neste domínio, revelando suas lacunas e suas dificuldades de expressão, como se pode verificar nos depoimentos a seguir:

Sujeito 10 – (...) *minha leitura durante toda essa trajetória escolar era algo descontextualizado, pois inicialmente líamos apenas sílabas, depois palavras, pequenos textos e por último, textos sem sentido. Assim não tinha o gosto pela leitura, onde (sic) este método me fez uma ótima leitora na capacidade de decodificar signos da escrita, porém incapaz de compreender o que estes significam.*

O depoimento revela que o sujeito está olhando para a sua história, discursivamente imerso no seu momento atual e de uma posição diferente daquela relatada, a qual lhe propicia, ao lado da memória do passado, a oportunidade de fazer, dos fatos dessa memória, uma leitura diferente, mais crítica. O sujeito, por assim dizer, instaura-se no que diz, utilizando o mecanismo da debreagem enunciativa. O segundo período parece querer amplificar e validar o objetivo que coordenou o dito anterior. Inclusive, o sujeito lança mão de um conjunto de

representações partilhadas, no sentido de mostrar que entende o saber que o enunciatário (no caso esta pesquisadora) supostamente tem sobre o assunto. Observa-se também, entre o primeiro e o segundo período, uma espécie de consórcio entre o tempo enuncivo que regula o primeiro e o tempo enunciativo que, presentificando o passado, parece querer representar a evolução das concepções do sujeito acerca da leitura, constituindo-se num exemplo de embreagem. (BENVENISTE, 1974).

Sujeito 11 – *“As aulas de leitura eram apenas treinos para aprender a ler certo, não tínhamos chance de nos expressar, questionar, dar opiniões sobre o assunto”*.

Sujeito 12 – *As leituras eram poucas. Lia-se apenas para ganhar notas, ou seja, a leitura era tida como apenas um método de avaliar (se sabia ou não ler)”*.

O sujeito 11 (observação que se aplica à quase totalidade dos depoimentos) assenta o seu discurso na polifonia discordante, pois a expressão: *“não tínhamos chance de nos expressar”* traz à superfície discursiva, a presença da asserção contestada, que poderia ser: *“gostaríamos de nos expressar”*. Esse depoimento baseia-se nos mecanismos da debreagem enunciva, justamente pelo apagamento do sujeito actante.

O recurso da polifonia também aparece em todo o depoimento seguinte (sujeito 12), baseado na debreagem enunciva e rico em asserções discordantes: *“As leituras eram poucas”* (“Poderia haver mais leituras”); *“Lia-se apenas para ganhar nota, ou seja, a leitura era tida como apenas um método de avaliar (se sabia ou não ler)”* (“A leitura poderia ter outros objetivos”). O sujeito deixa entrever ainda, também que é sua leitura de hoje, influenciada por todo o suporte teórico das diferentes disciplinas do seu curso, que lhe desperta a atenção para essa lacuna. (MAINGUENAU, 1997).

Quando se refere a: *“aprender a ler certo”*, o sujeito 11 pode estar se referindo ao exercício da leitura como pronúncia e expressão (sujeito 11). Já o sujeito 12 levanta a questão da avaliação reiterando a ocorrência do controle exercido pela professora. Esses depoimentos, que caracterizam a ausência de objetivos mais explícitos, revelam um certo desconhecimento da intencionalidade da leitura preconizado, entre outros, por Silva (1989).

Além disso, o depoimento do sujeito 11 obedece aos procedimentos da debreagem nesses depoimentos mesclam-se os processos de debreagem enunciativa e debreagem enunciva.

Nesta categoria, interessante citar o depoimento do Sujeito 13 – *“Lembro-me das aulas de leitura na primeira série onde os livros eram entregues abertos e nos era proibido folheá-los ou virar a página. Ficávamos muito curiosos para ver os desenhos e textos seguintes, mas nossa curiosidade era podada. Por fim, ficamos bitolados a ler uma página*

por vez. Talvez até mesmo gostando de ler por isso fiquei desmotivada enfrentando muitas dificuldades nas leituras extensas,(sic) até de romances, não só da aula”.

Percebe-se, nesse depoimento, excluindo-se as observações relacionadas à Psicologia da Aprendizagem, a inexistência da mediação, tanto do professor, quanto da linguagem, defendida por Vygotsky, a respeito das relações que ocorreram no ambiente escolar desse sujeito. Ora, é justamente nesse ambiente que Vygotsky identifica os dois níveis de desenvolvimento: o real ou efetivo e o potencial. Nota-se pelas palavras do sujeito, que aquelas dificuldades iniciais de prender-se a uma só página, de sentir-se “podado” perduram até hoje, podendo-se depreender que a falta da adequada mediação pode ter contribuído o sujeito sentir-se, em suas relações com a leitura, como um peregrino andando nos limites da zona de desenvolvimento proximal, sem a capacidade de ultrapassá-los. O depoimento também parece apresentar uma dimensão de explicação/justificação, desde que todo o segmento do discurso parece explicar e justificar o porquê das dificuldades que o sujeito sabe que tem na área da leitura (e sabe que a pesquisadora, como docente do seu curso, também pode estar ciente disso). Interessante perceber-se a adesão plena do sujeito àquilo que escreve, revelada pelo emprego do processo de debreagem enunciativa (actancial, espacial e temporal) (.VYGOTSKY, 2000; MAINGUENAU, 1997 e BENVENISTE, 1974).

Um depoimento interessante foi o dado pelo Sujeito 14 – *“As aulas de leitura era feito(sic) concurso, quem lia mais rápido sem gaguejar ganhava”.*

Volta aqui, pelo mecanismo da embreagem que neutraliza o sujeito actante (enunciador), a valorização da vocalização e da correta pronúncia das palavras, revelando que a aprendizagem da leitura tinha estreitas ligações com a aprendizagem da oratória. O ato de ler era sempre um exercício de articulação que visava eliminar os defeitos das variantes dialetais, sendo função da escola, inclusive, substituir todas as variantes por aquela considerada padrão. Por isso valorizava-se a leitura oral porque dava oportunidade ao professor de corrigir a pronúncia inadequada dos alunos. (BRAGGIO, 1992).

O exercício de precisar essas leituras e as interações que se estabelecem entre os sujeitos é um trabalho que vai deixando clara, à medida que se avança, a presença de muitas estruturas em funcionamento as quais corporificam, dentro (e além) das narrativas das histórias de vida, as próprias análises dos sujeitos sobre a validade ou não de certas práticas escolares às quais foram submetidos. Assim, nesse campo de discursos sempre abertos a infinitas significações, o que existem são elementos reais se articulando em movimentos regidos tanto pelos ambientes histórico-sociais (VYGOTSKY, 2000) de formação desses

sujeitos, quanto por todos os demais movimentos históricos da ciência em geral e da linguagem, principalmente no que se refere à leitura.

Assim, ao nível da consciência, têm-se os enunciados, o discurso, ficando escondida (implícita) a enunciação que é o ponto de partida para toda a cadeia simbólica que subjaz a esses ditos: a falação do mundo que atravessa os sujeitos através do funcionamento particular de suas linguagens, sendo então os discursos, produções que ocorrem através dos falantes e não como produto de suas intencionalidades particulares.

Por outro lado, se a constituição dos processos psicológicos superiores (que são mais complexos e se organizam de modo mais estruturado, tendo o aprendizado como um aspecto essencial ao seu desenvolvimento) tem origem histórica e social, segundo a teoria elaborada por Vygotsky (1998), os depoimentos até aqui analisados, reportam a um olhar mais específico sobre as espécies (ou falta) de mediação vividas pelos sujeitos, nos seus anos de Ensino Fundamental.

Como esses Processos Psicológicos não representam uma simples acumulação, requerem uma caminhada de contínua reformulação psicológica do sujeito sempre amparado pelas mediações sociais, de sorte que, na falta destas mediações, alguma lacuna poderá ficar irreversivelmente aberta, permanecendo o sujeito, numa espécie de estado latente de desenvolvimento proximal que não tem perspectivas claras e objetivas sobre como se transformar em conhecimento real. (VYGOTSKY, 2000).

Os depoimentos classificados nessas três categorias iniciais parecem dar conta desse “estado de suspensão” de algum elo significativo não fechado pela espécie das interações sociais e históricas e, principalmente, paradigmáticas, às quais foram submetidos os sujeitos deste estudo.

D) A leitura como fator de controle (interno e externo):

Um dos aspectos levantados pelos sujeitos foi a leitura vista como um fator de controle (interno e externo), o qual, inclusive, causava medo e desconforto. É o que se lerá, a partir de agora, nos depoimentos dos seguintes sujeitos:

Sujeito 15: *“Na época que iniciei minha vida escolar, tínhamos os exames de leitura, onde vinham pessoas especialmente para aplicalos (sic), que no final falavam se a criança estava apta ou não a passar de ano. Isso me marcou muito, pois quando chegavam perto de mim, minha voz quase não saía e a leitura para mim, até hoje é traumática. Ao forcarem o*

aluno a ler contra sua própria vontade cria-se um obstáculo que faz o aluno reprimir e se intimidar diante de ato tão importante que é a leitura”.

O sujeito começa relatando seu desprazer e suas dificuldades com a leitura, inclusive citando mal-estar físico. No depoimento mesclam-se os processos de debreagem enunciativa (quando o sujeito se coloca no que diz) e debreagem enunciva (quando o sujeito se apaga) pois o enunciador ora fala de si, utilizando a primeira pessoa do singular, ora, enuncivamente, descreve outros actantes da mesma cena. Na última frase do fragmento (Ao forçarem...) através do mecanismo da parafraseagem e do discurso indireto, garante estar ciente, tanto do papel que hoje se atribui ao professor, quanto da importância da leitura. O sujeito iniciou o seu depoimento calcado numa debreagem enunciativa, voltando-se, no segundo período à debreagem enunciva, sendo flagrante a disparidade de extensão entre o discurso inatual (debreagem enunciativa que se estende do início até “traumática”) e o atual (debreagem enunciva, localizada no último parágrafo), surpreendendo, no entanto, a máxima pertinência argumentativa deste último que apela, a exemplo do que ocorre em outros depoimentos, para o suporte de conhecimentos e representações partilhadas com a pesquisadora.

Sujeito 16: *“Desde o início de minha escolaridade, a leitura era imposta como (.....) meio p/ decorar e armazenar conhecimentos, prontos e acabados, deixando de ser algo prazeroso e significativo. Os anos foram se passando e a leitura foi se tornando para mim apenas uma obrigação, como se fosse preciso ler para responder provas e questionários já determinados pelos livros didáticos. Hoje, devido a má utilização da leitura nos anos passados.....tenho uma grande deficiência em escrever, e resumir textos. Passei a compreender através da necessidade que sem a leitura não somos nada”.*

No texto, há muitos silêncios marcados graficamente pelo uso de parênteses e reticências podendo significar, aquilo que Orlandi (2001) chama de silêncio constitutivo, o qual, segundo ela, serve de camuflagem, porque a dimensão do não-dito libera o reduto do possível e do múltiplo, gerando clima de incerteza e proliferação de muitos significados ocultos. Nesse depoimento, o aparecimento desses silêncios entre as falas também pode significar um recuo estratégico para a emergência da significação. No entanto, após o desabafo inicial, num singular exercício de discursividade, abandona o discurso citado e retorna ao discurso que cita, revelar que reconhece a necessidade da mudança da postura que tinha em relação à leitura e a qual passa a negar. É um interessante exercício de diálogo do enunciador consigo mesmo e sob a mediação que ele parece pedir ao enunciatário. Pelo emprego do mecanismo da debreagem enunciativa, o enunciador se responsabiliza integralmente pelo que diz e se coloca inteiro no seu dito. Ao citar *“a má utilização da leitura*

nos anos passados...” o sujeito, pela polifonia discordante, revela compreender hoje, talvez revelando estar em contato com discursos referentes à área, que circulam no seu curso de Pedagogia.

Sujeito 17: *“Vivi em minha casa num ambiente muito propício à alfabetização com muitos livros, cadernos, músicas, freqüentava cinemas e teatros, isso me fez buscar, primeiramente na escola e mais tarde em bibliotecas, a leitura. Na escola, leitura era sinônimo de “tortura intelectual”, castigos e humilhações. Líamos o mesmo texto um por um, todos os dias da semana, até estarmos cansados e desanimados com as aulas. O aluno que não conseguia acompanhar ou ler o texto “corretamente” era exposto a castigos e humilhações”.*

Utilizando a debreagem enunciativa, o sujeito preside o texto, empregando aspas de ênfase na expressão *“tortura intelectual”*, no desejo de trazer para o primeiro plano, essa parte do enunciado que deseja destacar e sobre cujas intenções não deseja que fique nenhuma dúvida., talvez até mesmo para melhor caracterizar a ruptura dos procedimentos entre a família e a escola e a revelação de que, naquele momento (debreagem temporal) essa ruptura era convenientemente percebida pelo sujeito. Utiliza aspas também na palavra *“corretamente”*, mas aqui, para marcar a alteridade claramente manifestada pela ruptura entre o discurso que cita (o qual, fundamentado na debreagem enunciativa revela a leitura atual do sujeito) e o discurso citado (que evoca aquele momento pretérito, pelo emprego da debreagem enunciativa). (BENVENISTE, 1974). Esse procedimento também constitui a Ironia, pois subverte a fronteira entre o que é e o que não é assumido pelo locutor, sendo sua característica suscitar ambigüidade entre o que se diz e o que se pensa a respeito do que se está dizendo. (MAINGUENAU, 1997). O encadeamento argumentativo construído pelo sujeito, além de noticiar a ruptura dos procedimentos entre a casa e a escola, parece esboçar, que à época relatada, o sujeito tinha dela plena consciência. Observa-se, também, a partir de *“Na escola a leitura era sinônimo....”* até o final, a ocorrência da embreagem actancial que despersonaliza o narrador (no caso, o sujeito) instaurado pela debreagem enunciativa.

Esse fato, aliás, também foi relatado pelo sujeito 18, a seguir, com uma pertinência argumentativa muito forte a respeito do discurso relatado, o qual revela que além de ter-se dado conta dessa ruptura (que chama de *“descontextualização”*, quem sabe atendendo ao universo de referências conceituais de seu mundo do *“aqui”* e do *“agora”*) foi capaz de instaurar um comportamento que lhe permitiu transitar, conscientemente, entre os dois universos Sujeito 18: *“Na escola, a hora da leitura era a mais terrível para mim, porque havia muita cobrança, tornando-a algo mecanicamente obrigatória e não prazerosa. Em*

casa porém lia com prazer, pois nada era cobrado. Esta descontextualização entre a leitura da escola e aquela feita em casa, na rua, na hora da diversão, tornou-se um processo necessário para a passagem do ano letivo.

Sujeito 19: *“Durante minha trajetória escolar a aprendizagem da Língua Portuguesa foi frustrante, mais especificamente falando nas séries iniciais, pois o ensino era tradicional ao extremo e somente o professor tinha direito a fala, soberano e dono do saber não nos permitia nenhum tipo de questionamento. (...)A leitura era cobrada de um a um e eu que era insegura gaguejava, era horrível, pois tinha que repetir várias vezes a mesma frase até não mais gaguejar ou apanhar”.*

A repescagem ao universo de referências conceituais também aparece nesse depoimento, por força da qual, utilizando o processo da debreagem enunciativa, o sujeito contextualizou a leitura dentro da Língua Portuguesa. Esse fato pode revelar, ainda, o desenvolvimento de uma visão mais abrangente sobre a totalidade dos processos da linguagem. Junto aos demais depoimentos desse bloco, remete a Foucault (1984), pela clara visão dos meios de coerção que se respaldavam na instituição escola, a quem a classe dominada delegava, mesmo que inconscientemente, naquele dado momento histórico, a tarefa de perpetuar esses mecanismos de dominação. (CORACINI, 1995).

Nesse elenco de depoimentos evidencia-se a intenção da escola em controlar, vigiar e punir, uma prática vinda desde a época clássica, quando se descobriu que era possível manipular, treinar, dominar, formatar o corpo que passou, então, a ser alvo de poderes distintos: de um lado, por uma herança de ordem anátomo-metafísica iniciada por Descartes e seguida por médicos e filósofos, ansiava-se pelo corpo perfeito, pela máquina perfeita; de outro lado, pela herança técnico-política constituída por um conjunto de regulamentos escolares, hospitalares e militares, o controle era válido porque produzia corpos dóceis e obedientes. (FOUCAULT, 2001). Sob esse enfoque, os depoimentos noticiam que nas escolas e na sociedade às quais se referem, alguns resquícios daqueles procedimentos do século XVIII ainda permaneciam, pois as histórias de vida de leitura referem-se a corpos presos a poderes muito estreitos, onde imperavam as obrigações, as limitações e as proibições, no qual era muito difícil crescer e constituir-se como pessoa.

E) A leitura como alfabetização:

Nos depoimentos referentes às histórias de vida de leitura, apareceram também aqueles que relacionam a leitura à alfabetização e, em contraponto, relacionam alfabetização apenas

como leitura. Rockwel (*apud* DALLA ZEN, 1997, p.51) diz que “historicamente a escola estabeleceu uma distinção entre aprender a ler e ler para aprender”. Conforme esse enfoque, o ensino da leitura resumia-se ao domínio das relações entre letra e som, obedecendo a uma hierarquia de dificuldades, de sorte que nessa concepção de leitura, sintagmática¹³ utilizavam-se textos com vocabulário limitado e controlado, apenas como material de alfabetização.

Sujeito 20: *“Iniciamos os primeiros passos da alfabetização na 1ª série, pois a maioria das crianças na sala, assim como eu, não havia feito pré-escola. Por meio do método tradicional aprendemos as vogais, o alfabeto, o “ba-be-bi-bo-bu, ta-te-ti-to-tu” etc e assim começamos a ler. Nossos exercícios eram feitos em folhas mimeografadas, com ilustrações. Na metade do ano já estava lendo, recebemos nosso primeiro livro chamado “O Barquinho Amarelo”, contendo três histórias ilustradas, com frases curtas e quase repetitivas”.*

O depoimento dá conta da ocorrência de um discurso relatado montado em relação a um contradiscurso potencial plurissignificativo em relação à abordagem teórica e aos procedimentos daquela sala de aula, naquele momento especial, em oposição frontal às leituras e vivências que o sujeito tem agora, neste momento. No depoimento, é interessante observar que, utilizando a primeira pessoa, concomitantemente no singular e no plural, o sujeito se coloca sempre em relação aos outros sujeitos com os quais convivia à época do discurso relatado, parecendo reportar-se ao universo de referências nele instauradas. Assim, sem tocar muito no assunto da leitura, o sujeito passa a tecer circunvoluções sobre método, uso de folhas mimeografadas, época em que aprendeu a ler (voltando à concepção de leitura como alfabetização) e à obtenção do livro “O Barquinho Amarelo”. Essa concepção de leitura como alfabetização parece estar muito fortemente enraizada nas representações do sujeito enunciativo que faz questão de repetir, integralmente, duas séries de silabação, numa escolha que, tanto pode ser aleatória (do b passar ao t) quanto estar demonstrando suas dificuldades naquele momento.

Sujeito 21: *“Iniciei a vida escolar na década de 70. O ensino era tradicional; o aluno passivo e o professor detentor de todo saber. Nesse contexto fui alfabetizada com alguns cartazes que recordo plenamente. As vogais eram: a – abelha, e – escola, i – igreja, o – óculos, u – uva. As consoantes também eram mostradas em cartazes como por exemplo: f –*

¹³ Leitura sintagmática é aquela em que o leitor lê, palavra por palavra, numa determinada ordem, trabalhando em geral, apenas o sentido literal do texto. Usa-se em oposição a leitura paradigmática, na qual, além de trabalhar o significado literal das palavras, o leitor vai trazendo para esse significado, os conhecimentos adicionais oriundos de seu modo pessoal de interpretar o que lê, tendo em vista sua história de vida como leitor e como falante de uma dada língua. (CAGLIARI, 1997).

faca – fa – fé – fi – fo – fu. Cada cartaz exibia o desenho do objeto conforme a palavra formada”.

Laborado por outro sujeito, o discurso relatado tem semelhanças com o anterior, desde que confunde leitura com alfabetização e deixa muito explícita a polifonia discordante que esconde, atrás do dito, as asserções do não-dito ancoradas na descrição sobre como ocorreu sua alfabetização. Diferentemente do anterior, esse sujeito parece querer organizar as lembranças, pela sucessão correta das vogais. e pela escrita ordenada e metódica. A memória funciona como interdiscurso, isto é, o saber que torna possível todo dizer e que retorna, continuamente, sob a camada do pré-construído, sempre latente na base do dizível. (ORLANDI, 2001). Para demonstrar que se sente e é responsável pelo que diz, o sujeito utiliza o processo da debreagem enunciativa actancial e espacial (quando se refere à disposição dos cartazes na sala de aula).

Sujeito 22: *“Fui alfabetizada com cartilha silabação. Costumava ler somente quando a professora mandava, pois não podia ler o capítulo seguinte, caso contrário ela tirava o livro”.*

Nesse depoimento repete-se a situação de controle físico sobre o objeto da leitura, já descrita pelo sujeito 13 (bloco C – A leitura sem objetivo determinado: ler por ler). A escolha do verbo *“costumava”*, seguida do comentário *“caso contrário ela tirava o livro”* parece denotar a intenção do sujeito em deixar bem claro que prezava a leitura e não queria sentir-se dela privado. Aliás, o sujeito corrobora essa hipótese, ao escrever mais adiante: *“O tempo ia passando sem nenhum estímulo para a leitura, pois a cada ano me entristecia mais, não havia hora da leitura, hora do conto, ou qualquer outra coisa...”*. Nesse trecho, o sujeito revela, que no espaço de referências, ainda é válida a concepção sobre um momento exclusivo para a leitura.

Sujeito 23: *“Minha aprendizagem foi através da cartilha, sendo o método de ensino silábico, onde eram oferecidos treinos ortográficos e leituras de pequenos textos que continham sílabas das famílias estudadas”.*

Nesse depoimento, o sujeito introduz uma expressão que retoma os postulados do Behaviorismo: *“treinos”*. Experiências passadas com os referidos treinos, com os textos e as famílias silábicas são convocados para fundamentar o seu dito, revelando que hoje faz uma leitura paradigmática do seu período de ensino fundamental. Emprega também a debreagem enunciativa colocando-se como responsável pelo seu dito.

Sujeito 24: *“A alfabetização ocorria com a ajuda da cartilha, no meu tempo, o método de silabação veio para tentar resolver a falha dos métodos alfabético e fônico, trabalhando*

inicialmente com sílabas e suas famílias. Ainda me recordo das sílabas expostas acima do quadro-de-giz com desenhos”.

Esse depoimento parece basear-se muito mais na visão que o sujeito tem, hoje, sobre métodos de alfabetização, do que nos seus registros de memória sobre sua aprendizagem de leitura, num exercício polifônico no qual é possível perceber-se a presença de outras vozes na voz do enunciador que se põe como responsável pelo que diz. Ao referir que “*o método da silabação veio para tentar resolver a falha dos métodos alfabético e fônico*”, o sujeito, repetindo o já dito e ouvido, pratica o que Pêcheux (in: ORLANDI, 2001) chama de “esquecimento”, através do qual a pessoa tem a ilusão de ser a origem criadora do que está dizendo, quando na realidade, retoma conceitos e já-ditos pré-existentes.

Os depoimentos dessa categoria parecem corroborar as palavras de Bettelheim & Zelan (1987) que afirmam a importância singular da alfabetização como apenas um momento que deve preceder a leitura, inclusive, esclarecendo que as dúvidas nesse particular podem selar o destino de uma criança, em relação a toda sua futura vida acadêmica, pois que o modo como esse período é experienciado pela criança determinará o modo como ela se perceberá a si mesma como pessoa e também como perceberá a aprendizagem em geral.

Ilustrando essa dicotomia entre alfabetização e leitura, os sujeitos dão conta de uma escola que desligava suas rotinas diárias do ato de ler, passando-lhes a imagem que ler era alfabetizar-se, o que sempre ocorria em um momento especial, postura que aliás, aparece também em várias outras categorias.

F) A leitura e a emergência de posturas diferenciadas:

Existem também depoimentos que apontam para a emergência de posturas diferenciadas testemunhando as tentativas de mudanças significativas na educação em geral e, obviamente, no trabalho com a leitura, em sala de aula. Essas tentativas serviram de ponto de partida (em Santa Catarina) para as discussões educacionais que começaram a buscar uma nova perspectiva curricular e ganharam espaço, forma e voz nos movimentos de redemocratização política do país, mais ou menos a partir de 1985, com o término do governo Figueiredo, processo iniciado já no governo Geisel, em 1974, comumente conhecido como “distensão” ou “abertura” do regime militar. (GERMANO, 1994). Nessa época, por força de estudos teóricos, leituras, seminários, cursos, debates e discussões, passou-se a entender o ser humano como social e histórico, atribuindo-se ao processo pedagógico, um sentido moral, ético, social e cultural muito mais marcante do que tinha até então. (SILVA(b), 1996).

Essas tentativas, mesmo tênues, de um trabalho diferenciado com a leitura podem ser testemunhadas pelos seguintes depoimentos:

Sujeito 25 – *Quando freqüentava o Ensino Fundamental a leitura era desenvolvida em sala de aula, com livros, dramatizações, jograis. Também era feita leitura compartilhada de reportagens que os alunos traziam para as aulas de Português, como visitas semanais à biblioteca, onde fazia-se (sic) fichas de leitura.*

Mudam os textos e seus portadores, destronando-se a soberania do livro-texto único e uniforme. O depoimento mostra sujeitos menos passivos que colaboram, dramatizam, fazem jograis, participam de discussões, trabalham em grupo, trazem textos, movimentam-se no perímetro do conhecimento. Interessante notar-se que, ao falar sobre a leitura, o enunciador omite a figura do professor, talvez na intenção de desmistificar o poder anteriormente exercido por ele. Utilizando-se da polifonia discordante, pode-se entender que o sujeito esteja se referindo, sim, ao professor mediador. No texto, a sala de aula não é mais o único lugar onde se lê e se aprende. Aparece a alternativa da biblioteca e as reportagens trazidas da comunidade pelos alunos.

Sujeito 26 – *Acredito que o ato de ler sempre influenciou em toda minha vida escolar, pois sempre tive muito estímulo para a leitura e até hoje gosto muito de ler. Não tenho dificuldades na interpretação, foi muito trabalhado este lado em toda minha vida escolar, mesmo sendo boa parte dela o ensino tradicional, onde as questões de leitura eram geralmente orais e os exercícios de interpretação de completar!*

Apesar de reconhecer-se habitante da escola tradicional em grande parte de sua vida escolar, este sujeito revela ter participado de um trabalho escolar diferenciado que lhe proporcionou o gosto pela leitura (e pela escola) a ponto de levá-lo a terminar sua fala, dando-lhe ênfase exclamativa.

Sujeito 27 – *Desde o início de minha escolarização em 1986 e até mesmo antes de entrar na escola tive muito contato com a leitura. Na escola as professora(sic) estimulavam muito a leitura de histórias infantis. Eram freqüentes as leituras silenciosas e as interpretações orais e escritas. Às vezes era cobrado (sic) dramatizações interpretando o texto que havíamos lido.*

Nesse depoimento, o sujeito evoca a categoria “leitura silenciosa” (aliás, presente em muitos depoimentos) revelando o embrião da mudança no modo de encarar a leitura que passa da vocalização para a reflexão e assume um papel totalmente diferenciado dos que tinha até então. Refere-se ao estímulo à leitura de histórias infantis e parece revelar que havia leitura somente silenciosa da qual se fazia, oralmente, a interpretação, mas o sujeito enunciador

omite o “como” se faziam essas interpretações orais. Interessante a menção da dramatização como referência para a compreensão da leitura. No entanto, o sujeito abordou quatro desdobramentos dentro do tema (seu gosto pela leitura, o estímulo às histórias infantis, as leituras silenciosas seguidas de interpretações orais e a dramatização) de uma forma muito rápida, com frases tão curtas e incisivas que apenas o ponto final dá notícia da troca de assunto, o que parece contradizer, ou o longo contato que afirma ter tido com a leitura, ou a ineficácia das novas práticas.

Sujeito 28 – *A leitura era feita através de livros. Os textos (sendo redações), eram escolhidos os melhores para a exposição. As aulas de leitura eram muito agradáveis, dinâmicas. Os textos eram elaborados através de alguma dinâmica de grupo, usávamos o livro como material de apoio e para reforçar os textos, promovia-se peça teatral. Após as leituras com literatura infantil era feito (sic) dramatizações.*

Sujeito 29 – *Durante as séries iniciais me identificava com algumas atividades de língua portuguesa, como ouvir e ler contos de literatura infantil, fazer teatro, dramatizar músicas e poesias, interpretar textos com criatividade (...)*

Esses depoimentos revelam a mudança de atitude dos professores frente ao texto, em relação aos modos de promover a leitura e de trabalhar com o texto, havendo, em contraponto ao uso exclusivo do livro didático, a introdução de atividades alternativas como dinâmicas de grupo, peças teatrais e, inclusive, a utilização de textos escritos pelos próprios alunos, sob a mediação do professor. No entanto, a fala do sujeito 28, deixa uma dúvida quanto à elaboração de textos, parecendo significar que todos os textos de leitura eram elaborados pela classe, servindo o livro didático apenas como apoio. Isso talvez seja uma decorrência da concepção de que as aprendizagens mais significativas são aquelas que partem dos interesses e das possibilidades dos alunos. Aliás, a construção do período impõe outra dúvida: o livro didático servia para reforçar os textos elaborados pelos alunos? Ou para reforçar os textos promoviam-se peças teatrais? Vale dizer que a recusa quanto ao uso do livro didático não garante, por si, a adoção e/ou a eficácia de práticas construtivistas que, efetivamente, levem em conta a construção do conhecimento.

Apesar das mudanças já relatadas, o depoimento 29 é muito impessoal, ocorrendo nele, também, uma espécie de desidentificação do enunciador, pois o sujeito, apesar de se expressar na primeira pessoa, é muito lacônico, parecendo mais que olha de fora, a cena descrita.

Sujeito 30 – *A leitura era trabalhada todos os dias, onde acontecia a leitura silenciosa, oral e coletiva. Para interpretação e dependendo do texto, ligava-se a realidade*

do aluno (...) A leitura foi passada de uma maneira muito gostosa, a professora contava a história e em seguida explicava, depois todos juntos fazia (sic) a leitura e ao terminar cada aluno lia um parágrafo.

O depoimento desvela uma certa preocupação da professora em fornecer informações não visuais (as quais são de capital importância na leitura), familiarizando o educando com a história, antes de lê-la. O sujeito também refere a emergência da introdução da realidade do aluno no processo educativo, revelando que a professora parecia ter consciência de que o movimento social da aprendizagem ocorre “a partir” do micro universo da sala de aula e não mais exclusivamente “dentro dele”.

Os depoimentos desta categoria dão conta também de que começa a esclarecer-se a dicotomia “ensino-aprendizagem” ficando patente que se começou a encarar a aprendizagem como o sentido do ensino, e não mais o inverso como acontecia no Behaviorismo. O autoritarismo também é abandonado na sala de aula e substituído por uma postura de interação entre professor e aluno. Os depoimentos são de estudantes que falam de seu fazer, de sua atividade na sala de aula, e por isso revelam-se mais expansivos e soltos, livres do medo e da rejeição manifestados, mesmo que veladamente, nos depoimentos das categorias anteriores.

Essas posturas diferenciadas prenunciam a mudança dos paradigmas vigentes, num primeiro momento (blocos A, B, C e D) subordinando o compreender ao interpretar literalmente e ao exercitar-se e, num segundo momento (bloco E), tentando articular o compreender ao fazer, ao construir. Avançar no conhecimento, em qualquer área, não significa, assim, dar todas as respostas previamente ajustadas, mas construir respostas alternativas, mais coerentes, evoluindo da formulação de hipóteses viáveis ou não, dentro de uma postura que trabalha a gênese mesma do conhecimento e não a pura transmissão.

Contudo, essa passagem cujo processo requer uma construção de conhecimentos centrada na íntima interconexão com todos os aspectos da vida e do momento sócio-histórico vigente, encontra-se ainda em construção e o novo século adentra – a exemplo de todos os seus antecessores – reconhecendo que os homens se defrontam com um universo cultural extremamente rico e complexo, e que são incapazes de compreendê-lo totalmente.

Do contraponto entre as concepções aqui veiculadas foi possível proceder-se a elaboração do seguinte paralelismo¹⁴ acerca das características da leitura encontradas nos

¹⁴ O paralelismo consta do quadro elaborado por esta pesquisadora, sem, no entanto, obedecer a uma rígida correspondência unívoca entre as categorias de uma e de outra coluna, as quais foram assim organizadas para facilitar a compreensão das abordagens nelas averbadas.

depoimentos, englobando-se, num primeiro momento as categorias A, B, C, D e E como representativas da abordagem tradicional e a categoria F apontando para as abordagens construtivistas:

CATEGORIAS A, B, C, D, E: ABORDAGEM TRADICIONAL	CATEGORIA F: NOVA ABORDAGEM
<p>1. Leitura encarada como o lugar que refletia a verdade, por isso mesmo, centrada no texto e seguida de interpretação literal, incluindo busca de informações sobre autor, personagens, mensagem. (sujeitos 1 a 5);</p> <p>3. Leitura como mero exercício de oralização, precedido de uma leitura silenciosa feita apenas com essa intenção. (sujeitos 1 a 5, 12 e 14);</p> <p>4. Leitura como pretexto para o ensino gramatical e para a execução de exercícios. (sujeitos 6 a 9);</p> <p>5. Leitura como a prática lenta e hesitante da silabação, seguida de palavras, de pequenos textos e por textos sem nenhum sentido. (sujeitos 10 e 20);</p> <p>6. Leitura automática, vista como treinamento para “<i>aprender a ler certo</i>”, feita por sujeitos passivos impedidos de raciocinarem. (sujeito 11);</p> <p>7. Leitura para obtenção de nota, como avaliação do exercício oral. (sujeito 12);</p> <p>8. Leitura como vigilância e controle (sujeitos 15 a 19);</p> <p>9. Leitura como imposição para decorar e armazenar conhecimentos. (sujeito 16);</p> <p>10. Leitura prazerosa na família, como postura contrária às práticas de leitura na escola. (sujeitos 17 e 18);</p> <p>11. Leitura associada à alfabetização (sujeitos 20 a 24).</p>	<p>1. Leitura baseada nos sentidos que já aparecem lado a lado com aquele do texto. (sujeitos 25 a 30);</p> <p>2. Leitura que passa a considerar a diversidade de textos que circulam no mundo, despreendendo-se da exclusividade do livro didático (o qual, no entanto, não é completamente abandonado. (sujeitos 20 a 25);</p> <p>3. A leitura silenciosa passa a ser utilizada como um exercício de descoberta (mesmo sem excluir-se a leitura oralizada) e não como a mera preparação para a oralização. (sujeito 27);</p> <p>4. Leitura encara como a fruição do prazer. (sujeitos 26, 28 e 30);</p> <p>5. Tênuo aparecimento da valorização das leituras extraclasse. (sujeito 27);</p> <p>6. Leitura das produções próprias dos alunos, como uma sinalização da sua passagem da passividade para a atividade e também como respeito às suas individualidades e às suas formas de lerem o mundo para depois escreve-lo. (sujeito 29)</p> <p>7. Leitura como elo essencial na pesquisa, a qual a qual aparece sinalizando a abertura dos procedimentos em classe e os ensaios de mediação dos professores. (sujeito 29);</p> <p>8. Leitura como prática diária, em contraposição às posturas anteriores de leitura semanal. (sujeito 30);</p> <p>9. Leitura ligada à realidade do aluno e às suas experiências e vivências fora da escola. (sujeito 30).</p>

4.3 AS PRODUÇÕES DE SENTIDOS E SUAS IMPLICAÇÕES

Tendo como ponto de partida, compreender como o grupo de sujeitos significa a prática e a teoria da leitura, no processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus registros de memória, afetados pelas vivências atuais, no termo desta pesquisa pôde-se reconhecer que os fenômenos da linguagem e de seus sentidos só ocorrem na simbiose que se efetiva entre sujeitos sujeitados às formações discursivas produzidas pela e produtoras das condições históricas e sociais, num determinado espaço e num dado momento histórico.

Assim, retomando os objetivos específicos, responsáveis pela realização e pelos resultados deste trabalho, podem-se tecer as seguintes considerações:

1. Foi possível identificar, nas histórias de vida de leitura dos sujeitos desta pesquisa, as práticas às quais eles foram submetidos à época de seu ensino fundamental:
 - A leitura apareceu como atividade feita para responder questionários, o que constituía a interpretação, e a qual tinha que ser feita literalmente igual ao texto, pois sem houvesse a mudança de alguma palavra, os alunos já não conseguiriam responder, desde que estavam sendo treinados apenas a localizarem certas informações no texto escrito;
 - Na maioria das vezes, fazia-se leitura em voz alta, denotando a valorização da sonorização da escrita;
 - O processo de extremo controle sobre as mentes e até sobre o comportamento físico dos alunos, que apareceu averbado nos procedimentos de leitura alternada;
 - Leitura feita para responder às perguntas que vinham averbadas nos próprios livros, talvez com a finalidade de orientar, restringindo a criatividade dos alunos: Quem é o autor? Quais os personagens principais? Qual a mensagem do texto?
 - Esporadicamente, os sujeitos revelaram a leitura de livros de literatura infantil para fazer resumos que eram encarados como uma atividade sem sentido, feita apenas por causa da cobrança, mas da qual os alunos não tinham nenhum retorno;
 - Outro procedimento que apareceu bem forte foi a realização da leitura apenas como pretexto para o ensino de assuntos gramaticais;

- Alguns sujeitos noticiaram também, a falta de procedimento específico, relatando, por exemplo, o prático do concurso sobre quem lia mais rápido;
- Não deixou de aparecer também a leitura feita parágrafo a parágrafo, sem nenhum sentido e nenhum trabalho sobre os parágrafos lidos;
- Outra prática que apareceu foi o exame de leitura, aplicado por algumas pessoas de fora que vinham especialmente para essa tarefa e de cujo resultado dependia a aprovação ou a reprovação dos alunos;
- Alguns sujeitos averbaram as diferenças das práticas de leitura entre suas casas (onde a leitura era sempre prazerosa) e a escola (onde a leitura caracterizava-se pelo medo: medo da professora, medo do ridículo diante dos colegas, medo de não poder soltar a voz, medo das notas baixas);
- Entre os procedimentos de leitura, também caracterizou-se a figura do professor como detentor do saber;
- Vários sujeitos relataram apenas os procedimentos relativos à sua alfabetização, discorrendo sobre o método da silabação, os exercícios sobre as famílias de palavras e os treinos ortográficos pertinentes a cada família;
- Aparecem também, outros procedimentos diferentes dos relatados até então: a leitura efetivada em outros livros, inclusive a leitura de textos elaborados pelos próprios alunos, sendo os livros utilizados como material de consulta;
- Apareceu também a interpretação através de dramatizações e jograis, as visitas à biblioteca, a leitura de histórias infantis e a conseqüente elaboração de peças teatrais para dar publicação ao lido;
- Um procedimento interessante que apareceu foi a menção à leitura diária e, sempre que possível, ligada ao cotidiano dos alunos.

2. A partir desse levantamento, foi possível atender ao 2º objetivo específico: categorizar as práticas, arrolando-as pelos seguintes núcleos de significação:

- A) A leitura e suas relações com a interpretação literal;
- B) A leitura e suas relações com os estudos gramaticais;
- C) A leitura sem propósito determinado: ler por ler;
- D) A leitura como fator de controle (interno e externo);
- E) A leitura como alfabetização;

F) A leitura e a emergência de posturas diferenciadas.

Organizados os núcleos de significação, partiu-se para a análise propriamente dita, cumprindo-se o 3º objetivo específico: explicitar os atuais processos de produção de sentidos (dos sujeitos) sinalizados por determinados procedimentos, com base na interface entre a teoria sócio-histórica de Vygotsky e os mecanismos da Análise do Discurso, de cujos procedimentos pôde-se concluir, em linhas gerais que:

- As posturas teóricas que subjazem às práticas descritas consideravam que o texto era o lugar do saber instituído, e por isso mesmo, pedagogicamente funcionava como o lugar que refletia a verdade. (CORACINI, 1995);
- Para revelarem as suas histórias de vida, os sujeitos recorreram à sua memória discursiva, num interessante exercício de comparação e análise que relacionou as imagens do que viveram no passado, na ótica do presente, sob o viés sócio-histórico, desde que, a utilização da debreagem actancial, temporal e espacial remete o discurso narrado, a toda uma filiação histórica, social, local e temporal, sempre em contraponto com o atual momento, o atual espaço e as atuais concepções dos sujeitos, acerca do tema da leitura;
- Interessante observar-se a movimentação dos sujeitos ora pelo discurso direto (revelando uma espécie de descomprometimento com o dito), ora pelo discurso indireto (revelando o comprometimento parcial, pois os sujeitos ficam neutros face à voz do outro que, através da polifonia, incorporam às suas próprias vozes) e muito pouco pelo discurso direto e indireto (significando um comprometimento total pelo qual os sujeitos integram a voz do outro às suas próprias vozes e conseguem complementar a própria argumentação a partir dessa(s) outra(s) voz(es). Ressalte-se que o menor grau de adesão dos sujeitos que se diluíram no relato dos fatos talvez ocorreu pela disposição em trazer à enunciação, pela debreagem actancial, todos os demais sujeitos presentes na cena descrita;
- Outro dos processos atuais da produção de sentidos dos sujeitos assentou-se na polifonia discordante, pois ao lado das considerações que os sujeitos tecem sobre determinados procedimentos, está patente a presença de uma opinião totalmente contrária, mesmo que em alguns casos, o sujeito

- enunciador, através do processo da embreagem actancial, desloca-se para uma posição Dora do próprio dito, como se o olhasse a uma certa distância;
- Foi possível perceber também, que muitos dos comentários elaborados pelos sujeitos enunciatários foram dirigidos especificamente ao enunciatário, aqui representado por esta pesquisadora que conjuga também o papel de docente na graduação freqüentada pelos enunciatários. Talvez esse duplo papel tenha influenciado os sujeitos a utilizarem um conjunto de representações partilhadas, desejando mostrar que também compreendiam algo do saber que o enunciatário supostamente tinha sobre o assunto em discussão;
 - Na produção dos sentidos da leitura que os sujeitos fizeram de suas próprias histórias de vida de leitura pôde-se observar o funcionamento constante do interdiscurso (conjunto de todas as formulações feitas, algumas das quais podem até mesmo ser esquecidas, conscientemente, mas que sempre determinam o que se diz);
 - Da leitura dos depoimentos pôde-se depreender que os sujeitos, no momento da sua produção, estavam olhando para as suas histórias discursivamente imersos num momento atual e de uma posição diferente daquela relatada, fato que lhes permitiu fazer uma leitura mais crítica acerca de seu passado;
 - Na visão sócio-histórica de Vygotsky, a aprendizagem é um processo que ocorre durante toda a vida, num contínuo movimento dialético entre os níveis de desenvolvimento (real e potencial), intermediados pela zona de desenvolvimento proximal. Nessa perspectiva, as dificuldades iniciais de leitura que, de acordo com os depoimentos, perduram até hoje na grande maioria dos sujeitos, podem revelar que a falta da mediação do professor, bem como o isolamento da escola em relação ao ambiente social e histórico daquela época, podem ter criado um certo “espaço de suspensão” na zona de desenvolvimento proximal desses sujeitos, cujo espaço impede-os de libertar-se dessa suspensão na qual estão imersos;
 - Quando falam de suas dificuldades presentes e pretéritas em relação à leitura, os sujeitos sempre se utilizam da embreagem enunciativa (seja ela actancial, temporal ou espacial), talvez num esforço (consciente ou

inconsciente), ou de plena adesão àquilo que escrevem, ou de plena consciência (propiciada pelos atuais momentos de ser e estar em relação à leitura), ou até mesmo de justificativa das dificuldades que sentem (e que sabem que a pesquisadora também conhece);

- Por outro lado, os atuais processos de produção de sentidos, revelados nos procedimentos adotados pelos sujeitos desta pesquisa, reportam a um olhar mais específico sobre as espécies (ou a falta) de mediação vivida por eles, em seus anos de ensino fundamental, podendo-se identificar, uma espécie de omissão da escola referida, em relação à constituição dos processos psicológicos superiores. Esses processos não representam uma simples acumulação de dados, mas requerem uma contínua caminhada do sujeito, amparado pelas mediações sociais e históricas;
- A produção de sentidos aqui referida também sinaliza para os silêncios constitutivos (ORLANDI, 2001) que funcionam como uma espécie de camuflagem, pois que, não-dizendo os sujeitos geram um certo clima de incerteza, muito propício à proliferação de múltiplos sentidos ocultos. Por outro lado, as lacunas entre as falas também podem estar significando um recuo estratégico para a emergência da significação;
- É muito freqüente, nos depoimentos, um singular exercício de discursividade, pelo qual os sujeitos mesclam os discursos citados (pretéritos) e os discursos que citam (presentes), talvez desejando sinalizar e reforçar a idéia do duplo posicionamento dos sujeitos como E1(enunciador 1, aquele que revive sua história como ela aconteceu) e E2 (aquele que conta essa história de um outro lugar onde está em contato com grande parte do conhecimento produzido sobre o tema da leitura¹⁵ ;
- Outro procedimento freqüentemente utilizado pelos sujeitos na produção dos sentidos foi o emprego concomitante da primeira pessoa do singular e da primeira pessoa do plural, talvez sinalizando que os sujeitos se colocaram em relação aos outros sujeitos à época do discurso relatado, corporificando o dialogismo defendido por Bakhtin (1992);

¹⁵ E1 (Enunciador 1, responsável, no mecanismo da Pressuposição, pelo pressuposto, pelo não-dito que valida o enunciado); E2 (Enunciador 2, responsável pelo posto, por aquilo que passa ao primeiro plano para ser dito).

Assim, no exercício de explicitar os processos de produção de sentidos dos sujeitos desta pesquisa, sinalizando-os por determinados procedimentos, pôde-se perceber, a presença de muitas estruturas em funcionamento, as quais, no movimento dialético de ir e vir entre passado e presente, revelaram as próprias análises dos sujeitos acerca da validade ou não de certas práticas escolares às quais foram submetidos. Os elementos que se articulam nas falas foram regidos pelos diferentes ambientes históricos e sociais, corporificados como os espaços de formações discursivas que interferiram nos ditos, ficando evidente que os enunciados que aparecem, ao nível da consciência, prendem-se à enunciação, ponto de partida para toda a cadeia simbólica que subjaz a esses ditos (principalmente a falação do mundo, o murmúrio anônimo que atravessa os sujeitos e lhes constrói os discursos polifônicos e polissêmicos, criando-lhes a ilusão de que foram produtos específicos de sua própria intencionalidade), quando, na verdade constituíram-se por muitas falas, muitos acontecimentos, muitas concepções acerca do que se entendia por leitura, por escola e por educação em geral.

O capítulo seguinte foi elaborado como uma tentativa de retomar, no termo da pesquisa, para reforçar as considerações finais, não só o problema e os objetivos que guiaram todo o processo, mas, principalmente, os pontos de convergência que foi possível estabelecer entre a teoria sócio-histórica de Vygotsky (tomada aqui, mais como pano de fundo) e o arcabouço teórico-metodológico da Análise do Discurso.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS – DA SAFRA: A RELEITURA DAS ANOTAÇÕES DA CADERNETA DE CAMPO

Tendo como ponto de partida, compreender como o grupo de sujeitos significa a prática e a teoria da leitura, no processo de ensino e aprendizagem, a partir de seus registros de memória, afetados por suas vivências atuais, no termo desta pesquisa pôde-se reconhecer que os fenômenos da linguagem e de seus sentidos só ocorrem na simbiose que se efetiva entre sujeitos sujeitados às formações discursivas produzidas e produtoras das condições históricas e sociais, num determinado espaço e num dado momento histórico.

Essa concepção, por sua vez, caracteriza o pós-estruturalismo por destruir e desautorizar o sujeito isolado e por deixar de ver a História como um processo de uma só direção (o progresso), fazendo-a abarcar uma multifacetada gama de dimensões culturais dialeticamente encaradas. Não se trata mais da História feita por algumas pessoas ilustres e iluminadas, ungidaspelo óleo da eternidade, mas sim da história dos fazeres de todos os humanos, que considera o meio social como matriz para a compreensão do momento presente como resultado de vários momentos passados.

Nesse cenário, a ciência, mesmo estando em franco progresso, também vai se construindo numa direção contrária à visão estruturalista e moderna do conhecimento absoluto. Não há maiôs verdades eternas. O contínuo movimento da história e dos homens que a fazem busca sempre um conhecimento renovado, consensado, vivido, sentido, numa das mais importantes prerrogativas da pós-modernidade: conhecer é intervir.

Isso se aplica ao conceito de texto como evento lingüístico que traz marcada, em sua essência, essa relação entre o sujeito e o mundo. Assim, um texto não existe em si, mas tem vida apenas no momento em que é lido e significado pela historicidade do leitor e sua capacidade de atribuir sentidos, num trabalho de dupla alteridade (autor-leitor, eu-tu, tu-eu). O

embate dessas alteridades se faz pela busca de sentidos, num jogo onde o que o autor escreve nem sempre é o que lê o leitor, senão aquilo que este leitor consegue significar, acabando-se os modelos de leitura de uma única versão e abrindo-se os horizontes para a contínua desconstrução e reconstrução do escrito.

O mais interessante nesse processo é que autor e leitor só podem sugerir e/ou produzir sentidos a partir do lugar (social ou ideológico) onde historicamente estão. Nas palavras de Orlandi (1988, p.79): “O autor é, pois, o sujeito que, tendo o domínio de certos mecanismos discursivos, representa, pela linguagem, esse papel, na ordem social em que está inserido”. E

o leitor lê também do lugar que ocupa, produzindo-se os sentidos na confluência desses dois lugares históricos e sociais.

Pensar a leitura em consonância com a historicidade e com a intersubjetividade dos sujeitos é, pois, preocupação da análise do discurso pós-estruturalista, de orientação francesa, a qual não procura o sentido (o verdadeiro ou outro qualquer), mas visa, sobretudo, compreender a maneira pela qual, onde e como os objetos simbólicos produzem sentidos.

Essas categorias permitiram estabelecer uma interface entre os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso de orientação francesa (AD-3), com a teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, cujo projeto principal era estudar os processos de transformação do desenvolvimento humano, podendo-se perceber, a convergência de muitos pontos entre os quais, alguns são especialmente significativos em relação aos objetivos desta pesquisa.

Considera-se como a inauguração dessas convergências, a vital importância atribuída por Vygotsky e pela AD-3 aos lugares sociais e históricos onde se situam, convivem e de onde falam e agem os sujeitos que não podem existir sem a experiência histórica que os constitui. Esse é o primado do interacionismo, o qual confere à aquisição do conhecimento, um viés traçado pela cultura presente no ambiente social e histórico.

A mediação pregada por Vygotsky, efetuada pela ação dos instrumentos e pelos sistemas de signos historicamente constituídos (entre os quais destaca-se, principalmente, a linguagem), também é conceito compartilhado pela Análise do Discurso que vê os sujeitos imersos nos espaços das formações discursivas (contexto histórico-cultural) puches de diálogos, de trocas, de relações e de influência mútua.

O postulado vygotskyano, segundo o qual o desenvolvimento mental humano não é dado *a priori*, nem é universal, nem imutável, nem independente das relações sociais que o indivíduo estabelece ou às quais está sujeito durante toda a sua vida é corroborado pela Análise do Discurso quando ela diz que não há nenhuma possibilidade de aparecimento de uma identidade-sujeito isolada, mas apenas de uma identidade-sujeito relacional que se engendra a partir das trocas enunciativas. Esse postulado, aliás, reforça a hipótese das falas de muitos sujeitos reveladas, pelo mecanismo da polifonia, nos depoimentos aqui analisados.

A relação indivíduo-sociedade, assentada precipuamente nas operações com signos, entre os quais a linguagem assume papel primordial e que reflete a ação dialética do homem no seu meio, modificando-o e sendo por ele modificado, também encontra respaldo na Análise do Discurso, para a qual, a apreensão da linguagem no plano discursivo instaura-se pelo contato entre o lingüístico (a palavra) e o não-lingüístico (os movimentos e as instâncias históricas e sociais), num movimento permanentemente exposto às mudanças, aos

movimentos, às contradições e aos equívocos ou da linguagem, ou da sociedade. Assim, qualquer enunciado é naturalmente suscetível de transformar-se em outro, distinto de si mesmo, provocando uma espécie de deslocamento entre o sentido que lhe era até então natural, e o outro sentido que aflorou. Este é um fenômeno inevitável, desde que o leitor reconstrói, a cada leitura, os sentidos antes construídos (e o escritor é presa do mesmo processo nos seus atos de reescritura). Isto só não ocorreria se houvesse uma proibição explícita da escrita ou da interpretação.

Por esse motivo, as indicações aqui apresentadas não são definitivas no território de produção dos sentidos sob análise, os quais podem estar guardando muitos sítios ainda inexplorados. Se o sentido está permanentemente em curso, como prega Orlandi (2001), não foi possível aqui, verificar sua totalidade, mas pôde-se apenas refletir sobre os mecanismos, as forças sociais e a dinâmica da história que possibilitaram a sua construção, de parte dos sujeitos da pesquisa, e a sua reconstrução pela análise desta pesquisadora.

É oportuno esclarecer, que os resultados das análises aqui averbados incluem achados que não trazem surpresas, até por sua congruência com o que era esperado, institucionalmente, dos papéis do professor e do aluno. Mas a importância que se atribui a essas análises reside no fato de que elas levam a questionamentos sobre o exercício, as suposições (e as certezas) atuais em relação à mediação e ao papel do outro (o que ocorre, muitas vezes, desconsiderando-se as características heterogêneas e conflituosas dos processos intersubjetivos e dialógicos que ocorrem na produção do conhecimento). Também não se pode desconsiderar, nesse aspecto, os usos correntes (e os conceitos que a eles subjazem) sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal que especifica o funcionamento das relações interpessoais e intrapessoais, as quais se estendem por toda a vida da pessoa imersa numa determinada formação discursiva, social e historicamente determinada.

Considerando o problema e os objetivos que nortearam este estudo, os resultados parecem indicar que a preocupação da escola, sinalizada por determinado ambiente histórico e social, deve orientar-se na direção de propiciar o florescimento (e o efervescimento) de sempre novas e contínuas relações culturais, em todos os âmbitos (social, político, religioso, etc.) e em todas as esferas (cognitiva, intelectual, emocional, etc.) de sorte a criar e manter, sempre, no espaço das formações discursivas, ambientes ricos de trocas, de diálogos, de participação.

No início deste trabalho, pretendia-se reconhecer, satisfatoriamente, senão a totalidade, pelo menos a parte do elefante sobre a qual se laborava. Agora, no seu término, como uma criança que descobre o código escrito e sente-se verdadeiramente incluída nos eu grupo

social, podendo acessar, a qualquer momento, aquilo que antes era mistério absoluto, esta pesquisadora conseguiu concluir que não se pode ter certeza absoluta acerca de nada (nem mesmo acerca de elefantes). Concluiu também que, na história, há muitos momentos em que a razão deixa de questionar o exterior e passa a questionar-se a si própria, revelando o cerne do pós-estruturalismo que é também o momento de repensar as certezas instituídas e abraçar um mundo plural, recheado por uma imensa variedade de valores, de crenças, de verdades e de histórias que se fazem e que fazem a grande História da humanidade.

6 REFERÊNCIAS – DOS INSTRUMENTOS E IMPLEMENTOS AGRÍCOLAS

6.1 BIBLIOGRAFIA BÁSICA

ANDERY, Maria Amália et al. Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica. 10. ed. São Paulo: EDUC, 2001;

ARNAULD, Antoine; LANCELOT, Claude. Gramática de Port-Royal. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001;

BAKHTIN, Mickail. Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1992;

BAQUERO, Ricardo. Vygotsky e a aprendizagem escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998;

BARBOSA, José Juvêncio. Alfabetização e leitura. São Paulo: Cortez, 1994;

BRAGGIO, Silvia Lucia Bogonjal. Leitura e alfabetização: da concepção mecanicista à sociopsicolinguística. Porto Alegre: Arte Médicas, 1992;

BRAIT, Beth. Estudos enunciativos no Brasil. Histórias e perspectivas. São Paulo: Pontes, 2001;

BETTELHEIM, Bruno & ZELAN, Karen. Psicanálise da alfabetização: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987;

BENVENISTE, Émile. Problemas de Linguística geral. Campinas: Pontes, 1974;

_____. Forma e sentido na linguagem. In: Problemas de linguística geral II. Campinas: Pontes, 1974;

_____. O aparelho formal da enunciação. Idem, ibidem;

CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização & linguística. 10.ed. São Paulo: Editora Parma Ltda., 1997;

CASSANY, Daniel. Descrever o escrever: como se aprende a escrever. Trad. Osmar de Souza. Itajaí: Editora da Univali, 1999;

CHARTIER, R. A aventura do livro: do leitor ao navegador. São Paulo. UNESP, 1999;

CARVALHO, Maria C.M. Construindo o saber: metodologia científica, fundamentos e técnicas. 3.ed. Campinas: Papyrus, 2000;

COLE, m & SCRIBNER, S. Introdução. in: VYGOTSKY, L.S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984;

- CORACINI, Maria José (Org.). O jogo discursivo na aula de leitura. Campinas: Pontes, 1995;
- DALLA ZEN, Maria Isabel. Histórias de leitura na vida e na escola. Porto Alegre: Mediação, 1997;
- DE CERTEAU, Michel. A invenção do cotidiano: artes de fazer. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1998;
- ESTADO DE SANTA CATARINA. Proposta Curricular de Santa Catarina: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio (Disciplinas Curriculares). Florianópolis: Imprensa Oficial do Estado, 1998;
- FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística Textual: introdução. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1994;
- FIORIN, José Luiz. As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática, 1996;
- FIORIN, José Luiz; SAVIOLI, Francisco Platão. Para entender o texto: leitura e redação. 16.ed. São Paulo: Ática, 2001;
- FOUCAULT, Michel. A Arqueologia do saber. 6.ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000;
- _____. A ordem do discurso. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996;
- _____. Vigiar e punir. Nascimento da prisão. 24. ed. Porto Alegre: Vozes, 2001;
- FREIRE, PAULO. A importância do ato de ler. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1992;
- GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs). Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997;
- GAMBOA, Silvio A.S. A dialética da pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Metodologia da pesquisa educacional. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999;
- GERALDI, João Wanderley. Portos de passagem. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997;
- GERMANO, José Willington. Regime militar: política e planejamento educacional no Brasil – 1964-1985. In: Cadernos CEDES. Políticas educacionais na América Latina. vol. 34, p. 45-56. São Paulo: Papyrus, 1994;
- GIL, Antonio Carlos. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 1996;
- GOODMANN, Y et ali. Como as crianças constroem a leitura e a escrita: perspectivas piagetianas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1970;

- GREIMAS, A.J.; COURTÉS, J. Dicionário de semiótica. São Paulo, Cultrix. 1979;
- HENRY, John. A revolução científica e as origens da ciência moderna. Rio de Janeiro: Zahar Editora, 1998;
- KANT, Immanuel. Kant. In: Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999;
- KATO, Mary A. O aprendizado da leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1985;
- KLEIMAN, Ângela. Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura. São Paulo: Pontes, 1996;
- LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. A construção do saber. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999;
- LURIA A. R e YUDOVICH, F. I. Linguagem e desenvolvimento intelectual na criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996;
- MAINGUENAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. 3.ed.Campinas: Pontes, 1997;
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Metodologia científica. São Paulo: Atlas, 2000;
- MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. O manifesto do partido comunista. São Paulo: Escriba, 1962;
- MATUI, Jiron. Construtivismo: teoria construtivista sócio-histórica aplicada ao ensino. São Paulo: Moderna, 1996;
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 6. ed. São Paulo: Hucitec, 1998;
- _____. Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994;
- MISUKAMI, Mari da Graça Nicoletti. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1998;
- MUSSALIM, Fernanda. Introdução à Lingüística: domínios e fronteiras. São Paulo: Corteza, 2001;
- NIETZSCHE, Friedrich W. In: Coleção: Os Pensadores. São Paulo: Nova Cultural, 1999;
- OLIVEIRA, Marta Kohl de. Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento. Um processo sócio-histórico. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999;
- ORLANDI, Eni Puccinelli. Análise do discurso. Princípios e procedimentos. 3. ed. Campinas: Pontes, 2001;

- _____. Discurso e leitura. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2000;
- _____. A leitura e os leitores. Campinas: Pontes, 1998^a;
- _____. Interpretação: Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996^a;
- _____. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. São Paulo: Pontes, 1996b;
- _____. Do não sentido e do sem sentido. in: FABBRINI, Regina; OLIVEIRA, Sérgio Lopes (orgs.). Interpretação. São Paulo: Lovise, 1978;
- PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky. A relevância do social. 2. ed. São Paulo: Plexus Editora, 1998;
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. Eni P.Orlandi et al. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996;
- RANGEL, Anamaria Piffero. Construtivismo: apontando falsas verdades. Porto Alegre: Mediação, 2002;
- SACHET, Celestino; CURI, José. Língua nacional.vol.6, 4. ed. Rio de Janeiro: Editora Laudes, 1972;
- SAUSURRE, Ferdinand de. Curso de Lingüística Geral. 20. ed. São Paulo: Cultrix, 1995;
- SILVA, Ezequiel Teodoro da. O ato de ler.4.ed. Capinas: Pontes, 1989;
- SILVA(b), Luiz Heron da et al. Novos mapas culturais/novas perspectivas educacionais. Porto Alegre: Sulina, 1996;
- SMITH, Frank.. *“Compreendendo a leitura”*.Porto Alegre: Artes Médicas, 1999;
- SOARES, Magda B. As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Teodoro da (Orgs.).Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática: 1988;
- VYGOTSKY, Lev Semenovich Pensamento e linguagem. 2. ed. 3^a tiragem. São Paulo: Martins Fontes, 2000;
- _____. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991;
- _____. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: EDUSP, 1988;
- VIGOTSKII ,Lev .Semenovich, LURIA, Alexander Romanovich,, LEONTIEV, Alexis N. Liguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 6. ed. São Paulo: Ícone Editora, 1998;
- WALTY, Ivete Lara Camargo. Os sentidos da leitura. in: Revista Presença Pedagógica, julho/agosto, 1995.

6.2 BIBLIOGRAFIA DE APOIO

AUSTIN, John Langshaw. Quando dizer é fazer: palavras e ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990;

DEMO, Pedro. Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos. Campinas: Papyrus, 2001;

_____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001;

DUARTE, Newton. Vigotski e o “Aprender a aprender: crítica às apropriações neo-liberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2.ed. Campinas: Editora Autores Associados, 2001;

FABBRINI, Regina; OLIVEIRA, Sérgio Lopes (Orgs). Interpretação. São Paulo: Editora Lovise, 1998;

FAIRCLOUGH, Norman. Discurso e mudança social. Brasília: Editora UnB, 2001;

FÁVERO, Leonor Lopes e KOCH, Ingedore G. Villaça. Linguística Textual: introdução. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997;

FERREIRA, Liliane Soares. Leitura e subjetividade na perspectiva do conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: Editora Unijuí, 1999;

FIORIN, José Luiz. Linguagem e ideologia. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998;

FRAWLEY, William. Vygotsky e a ciência cognitiva: linguagem e integração das mentes social e computacional. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000;

GADOTTI, Moacir. Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1991;

_____. História das idéias pedagógicas. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002;

GATÉ, Jean-Pierre. Educar para o sentido da escrita. São Paulo: EDUSC, 2001;

GRIGOLETTO, Marisa. A resistência das palavras: discurso e colonização britânica da Índia. Campinas: Editora da Unicamp, 2002;

HEGEMBERG, Leônidas. Saber de e saber que: alicerces da racionalidade. Petrópolis: Vozes, 2001;

HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. História da educação brasileira: Leituras. São Paulo: Pioneira, 2003;

LINHARES, Célia; FAZENDA, Ivani; TRINDADE, Vítor (Orgs). Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional. 2. ed. Campo Grande: Editora da UFMS, 2001;

- LÜCK, Heloisa. Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos. 2.ed.Petrópolis: Vozes, 1994;
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986;
- MORETTO, Vasco Pedro. Construtivismo: a produção do conhecimento em aula. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000;
- NORMAN, Claudine. Os termos da enunciação em Benveniste. In: OLIVEIRA, Sérgio Lopes; PARLATO, Erika Maria; RABELLO, Silvana (Orgs.). O falar da linguagem. São Paulo: Editora Lovise, 1996;
- PÊCHEUX, Michel. Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. 3. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997;
- PEREIRA, Júlio César Rodrigues. Análise de dados qualitativos. Estratégias metodológicas para as ciências da saúde, humanas e sociais. São Paulo: Editora da USP, 1999;
- POSSENTI, Sírio. Por que (não) ensinar gramática na escola. Campinas: Mercado de Letras, 1998;
- _____. Discurso, estilo e subjetividade. São Paulo: Martins Fontes, 1988;
- RICOEUR, Paul. Interpretação e ideologia. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1983;
- RÖSING, Tânia M.K. A formação do professor e a questão da leitura. Passo Fundo: EDIUF, 1996;
- SCHONS. Carmem Regina. Saberes anarquistas: reiterações, heterogeneidades, rupturas. Passo Fundo: Editora da UPF, 2000;
- SILVA, Denize Elena Garcia da; VIEIRA, Josênia Antuns (Org). Análise do discurso: percursos teóricos e metodológicos. Brasília: Editora Plano, 2002;
- SILVEIRA, Lauro Frederico Barbosa. A iconicidade do signi lingüístico e algumas de suas conseqüências. In: OLIVEIRA, Sérgio Lopes; PARLATO, Érika Maria; RABELLO, Silvana (Orgs.) O falar da linguagem. São aulo: Editora Lovise, 1996;
- SILVEIRA (b), Elisabeth. O aluno entende o que se diz na escola? Rio de Janeiro: Dunya, 1997;
- SOLÉ, Isabel. Estratégias de leitura. 6. ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1998;
- SPINK, Mary Jane (org.).Práticas discursivas e produção de sentidos no cotidiano: aproximações teóricas e metodológicas. 2.ed.São Paulo: Cortez, 2000;

7 APÊNDICE – DAS 40 GERMINAÇÕES DA PLANTADORA

7.1 A PESQUISADORA E SUA HISTÓRIA DE VIDA DE LEITURA

Para melhor situar minha história de leitura, preciso esclarecer que meu pai, desde minha época de séries iniciais, tinha um escritório de contabilidade e minha mãe era do lar, como a quase totalidade das mulheres daquela época. Mas ambos tinham um diferencial que eu não via nas casas de minhas colegas e de minhas primas: enquanto meu pai nos iniciava, a mim e a minha irmã, na leitura dos clássicos (depois de nossa alfabetização), minha mãe nos dava aulas de catecismo. Assim, ao iniciar minha vida de internato, onde frequentei desde a 4^a. série primária até o início do Magistério, foram poucos os livros e autores recomendados que eu já não tivesse lido. Mas esse já é o meio da história....

O início começa no 1º ano fraco, denominação que se usava, na época, e que delimitava o tempo de alfabetização, após o qual passava-se para o 1º ano forte. Pois bem: na escola, apesar de todos os estímulos que já tinha em casa, eu enfrentava sérias dificuldades com as letras. Lembro que minhas aulas transcorriam mais ou menos assim¹⁶:

Professora: bê ó, bó.....éle a, lá = bó-lá Leia, Olga.

Olga: bê ó, bêó....éle a, ele a + bêó-élea!

Professora (nervosa): bê ó, bó!...Repita!

Olga: bê ó, bêó....

E assim, sucessivamente, com todas as demais consoantes, o que não deixava de produzir estranhas ligações:

Professora: éfe a, fá.....ce a, cá = fá-cá!

Olga: éfe a, éfea.....ce a, cea+ éfea-cea...

Minha mãe, sabedora de minhas dificuldades, me ajudava com a interminável tarefa de casa: “estudar a lição do dia seguinte”. Até que por fim, reconhecendo sua inexperiência e adivinhando que alguma coisa de muito estranha ocorria, arranjou-me uma professora

¹⁶ O uso dos acentos representa aqui, a entonação exagerada que era dada tanto pela professora, quanto pela aprendiz.

particular, a qual, por sua vez, repetia os mesmos procedimentos da escola. Resultado: eu continuava sem entender como se dava a milagrosa ligação entre as letras. Isso me aguçava a curiosidade quase doentia pelos textos escritos. Para a escola, eu resolvia o problema, diuturnamente, memorizando as palavras da cartilha, inclusive a posição de cada sílaba, de sorte que a professora podia saltar as perguntas em todas as direções que eu sempre acertava.

Mas aquilo me incomodava, mesmo porque, de vez em quando, eu entendia que a professora percebia meu jogo. Tanto que num certo dia, depois de encher o quadro de tarefas para a turma, chamou-me de um lado, disposta a terminar com aquela história.

Professora: Olga, olhe aqui: bê ó, bó; éle a, lá = bó-lá.!

Dê a, dá; dê o, do = dá-do!

Éfe a, faá ce a, cá= fá-cá!

O que há de tão difícil nisso?

Olga: Tudo é difícil.... Principalmente as outras letras. Onde a senhora põe as outras letras?

Professora: Outras letras? Que outras letras?

Olga: A senhora disse: éfe a – são 4 letras....Depois leu: fa. Onde ficaram as outras letras que a senhora disse no éfe?

A professora não soube como responder às minhas dúvidas e deu uma desculpa qualquer que não lembro. O resultado dessa conversa foi que a escola chamou meu pai e me deu como caso perdido. Meu pai, até então à margem do problema, ficou doido da vida, pois eu até o ajudava a contar madeira nos caminhões e marcá-las com os martelos das bitolas adequadas (o que, segundo ele, provava que eu tinha potencial de aprendizagem). Levou-me para casa e depois de uma longa conversa, ele que não tinha estudado nem didática, nem psicologia, nem nada sabia de educação, entendeu minha dificuldade.

- Minha filha, o que acontece é que para dizer o nome da letra B, a gente usa 2 letras: be. Para o nome da letra J são mais letras: jota. Mas na hora da leitura, a gente não diz o nome de nenhuma letra. Só o som.

E, à moda do método da abelhinha, criado muito tempo depois, começou a fazer os sons mudos das letras, dizendo-me que cada uma delas precisava de uma vogal para soar. Assim, se ao lado de um B a gente escrevesse um A, a sílaba formada seria BA. Se ao lado do B se escrevesse um O, seria BO, e assim, sucessivamente.

Finalmente a luz se fizera!!!!!!!!!! Então era esse o segredo? Eu não cabia em mim de contentamento. Desvendado o abacadabra, lembro que, incontinenti, juntei alguns livros, entre eles a história sagrada que minha mãe usava em suas aulas de catecismo, e me pus a ler. Li, li, li durante toda a noite. Li tanto, que ao clarear do dia, essa excitação toda me deixou com febre, sem nenhuma doença. Assim, até hoje, sou a única pessoa que eu conheço que teve febre de leitura.....

Na escola, não recordo se a professora percebeu o grande salto que eu tinha dado. Lembro apenas que de um momento em diante, livre da preocupação de decorar textos porque aprendera a lê-los, minha atenção se voltou para o significado daquelas palavras e os textos da cartilha passaram a não fazer nenhum sentido para mim. Duas frases, em particular, me incomodavam, porque não conseguia relacioná-las com nada que fazia parte do meu mundo. Depois do clássico ‘IVO VIU A UVA’ e ‘IVO VIU O OVO’, ou a cartilha, ou a professora, nos seus intermináveis exercícios, me apresentavam: ‘O OVO VIU A UVA’, ‘A UVA VIU O OVO’. Posso dizer que essas palavras não entravam na minha cabeça. Um ovo viu uma uva? Uma uva viu um ovo? Eu não conseguia relacionar o sentido dessas frases com nada que fizesse parte do meu mundo. Claro que a cartilha era elaborada e a professora trabalhava em função da letra em evidência, não interessando o sentido. Mas, inconscientemente, eu já batalhava, tanto com ele, quanto com as relações entre a leitura e o mundo.

No entanto, o embate com as palavras não parou por aí não..... Já na terceira ou quarta série, não lembro bem, tive outro problema com os substantivos concretos e abstratos:

Professora: Substantivo abstrato é aquele que não se pode ver, nem tocar. Dê um exemplo.

Olga: Rio de Janeiro.

Professora: Rio de Janeiro??? Mas que absurdo!!!!!!!! Rio de Janeiro não é abstrato, é concreto.

Olga: Sei não..eu não posso nem ver e nem tocar o Rio de Janeiro.....

Professora: Bem...não é sempre assim.....Pode-se ver e não tocar; pode-se tocar e não ver.

Pode-se nem ver e nem tocar. Tudo é abstrato.

Olga: !?!.....fogo! Até vejo, mas não toco.

Professora: Não!

Olga: vento! Não vejo e não toco.

Professora: Mas ele toca você! Não é abstrato. Ele existe!

Olga: Então o substantivo abstrato não existe? Por que aprender uma coisa que não existe?

Professora: (Não responde). Vá lá de castigo atrás da porta, e enquanto isso pense num substantivo abstrato!

Lá ia a Olga para o castigo. E de tanto pensar, pensou que tinha achado o exemplo perfeito:

Olga: luz!

Professora: Luz não é abstrato! Está ali, na lâmpada. Qualquer um vê e pega uma lâmpada!

Olga: A lâmpada sim. Mas eu não falei lâmpada, falei da luz que está dentro da lâmpada.

Pode-se tirar a luz de lá?

Com o adjetivo qualificativo minha dúvida se prendia ao sentido: mas o adjetivo não era sempre qualificativo? E exigia que a professora me desse exemplo de, pelo menos um adjetivo que não fosse qualificativo.

Eram tantas minhas dúvidas e tantos os questionamentos que meu pai se acostumou com as freqüentes queixas da escola. Eu, de minha parte, resolvi que um dia encontraria as respostas, que seria professora e que jamais confundiria a cabeça dos meus alunos. E foi o que fiz, desde o início de minha vida profissional (em 2 de março de 1963), quando me dediquei ao ensino da Língua Portuguesa, sempre tentando esclarecer as dúvidas de todos, inclusive as minhas.

Neste ponto, gostaria de salientar que 90% das alunas da primeira turma de normalistas que ajudei a formar, na cidade de Xanxerê (SC), fizeram Faculdade de Letras e dedicaram-se ao ensino da Língua Portuguesa, estando hoje quase todas aposentadas, inclusive minha irmã mais nova, Sonia, que foi minha aluna e que, ao optar por residir no litoral, trabalhou na CRE de Itajaí, como Secretária do então Coordenador Regional, prof. Édison D'Ávila., vindo a aposentar-se no Colégio Estadual Nilton Kückler, desta cidade.

Mas creio que a maior contribuição de toda essa história para a minha história, foi a paixão pela leitura e pelo sentido de tudo o que se lê. Paixão que foi cultivada em casa, sob um daqueles abajures de querosene, de pé num canto da sala e sob o qual cabia direitinho, uma velha poltrona desbotada que era meu reino encantado, minha porta de ligação com outros mundos e outras realidades. E a escola? Bem, na escola o ritual era sempre o mesmo. A leitura era feita uma vez por semana, às segundas-feiras, como exercício de oralização, sempre um depois do outro, cada qual lendo um pedacinho do texto, sem nenhum comentário a mais. E leitura, note-se bem, apenas nas aulas de Língua Portuguesa, quando se utilizava a Seleta, uma espécie de coleção de textos de autores clássicos. É bom contar que quase nunca eu sabia onde estava a leitura, pois enquanto os colegas recitavam, monotaneamente, seus

excertos, eu já estava lá no fim, na outra página, em outro texto, consumindo outros mundos que se descortinavam...Por isso, geralmente terminava a aula de leitura no castigo....Estranho mundo aquele que eu não conseguia compreender.... Faziam tanta questão que a gente aprendesse a ler e, quando se aprendia, não era permitido desandar a leitura.....

Apesar disso, eu descobri o amor pela palavra, pela sonoridade das palavras, pelo sentido das palavras, pelas novidades que elas veiculavam. Cada vez que eu aprendia uma palavra nova ou diferente, com medo de perdê-la, rapidamente a engolia para depois ruminá-la, mastigá-la devagar, sentindo as sílabas se desmancharem na minha boca, deslizando pela garganta e chegando ao coração, lá onde todas se juntavam novamente para explodirem na palavra original que sempre renascia acompanhada de outras palavras diferentes, caçadas pelo caminho. As palavras eram assim, meu gosto e meu milagre. E eu colecionava sabores e milagres que me ensopavam a boca cada vez que eu escrevia. Porque foi aí que descobri a poesia....Mas isso já é outra história...

Durante minhas aulas de leitura, claro que nem se cogitava sobre a interpretação ou a compreensão dos textos, exercícios que começaram a aparecer (e apenas com perguntas explícitas) quando eu já era professora atuante, no ensino fundamental. Nessa época (década de 70), por não ter licenciatura em Letras, eu era convocada, nos períodos de férias (geralmente janeiro), juntamente com um batalhão de colegas, para os cursos de reciclagem oferecidos pela Secretaria da Educação. Um desses encontros, ministrado pelo professor Celestino Sachet, me pareceu, de repente, encerrar algumas respostas para minhas dúvidas pertinentes tanto à leitura, quanto ao ensino da Língua Portuguesa, entre as quais, o contexto e a compreensão dos textos, além do que aparecia epigrafado neles. O assunto foi discutido acaloradamente nas aulas, inclusive, com produções das próprias cursistas que exploravam as palavras, o texto e o contexto, o que era inédito, na época.

Mais tarde, em 1971, quando o professor Sachet escreveu uma coleção de livros (que teve 4 edições simultâneas) para ser utilizada da 5^a. à 8^a. série, em atendimento às normas do novo Plano Estadual de Educação que mudara a organização do ensino e a denominação de Língua Portuguesa para Língua Nacional, concedeu-me a hora de incluir, no volume destinado à 6^a. série, um dos textos criados por mim (com os competentes anexos) durante aquele seu curso.

Esse volume foi elaborado a partir de produções de autores catarinenses e alguns autores gaúchos e cariocas, ao lado de Olavo Bilac, Érico Veríssimo, Plínio Salgado, Álvaro Valle, José Curi e ele próprio. De Santa Catarina, fizeram parte da obra, os autores Rachel Liberato Meyer e Arnaldo Brandão, ambos daqui de Itajaí; Charles D'Olenger, de Joinville,;

Glauco Olinger (na época, Secretário da Agricultura de Santa Catarina), Nereu Corrêa, de Tubarão, Guido Vilmar Sassi, de Lages e até o discurso proferido no dia 7 de setembro de 1970, pelo então presidente da República, Emílio Garrastazu Médici.

Não preciso salientar que para mim, esse acontecimento foi um marco sugestivo que me acompanhou durante toda minha vida profissional, não apenas por estar, lado a lado, com esse singular elenco de autoridades, mas, principalmente, por fazer parte, como agente, de um momento histórico significativo que marcou o advento de outra perspectiva no trabalho com os textos e com a linguagem.

E de lá, da primeira germinação desta plantadora, muitos foram os enxertos, as podas, as renovações de terreno, as dosagens de calcário e outros corretivos do solo, as regas, as plantações e as colheitas que, em sua visão e sua esperança, por certo, se espalharam pelos terrenos circunvizinhos originando outras sementeiras e outras semeaduras e outras tantas histórias de vidas que fizeram brotar outras histórias....