

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PELOTAS**  
**ESCOLA DE EDUCAÇÃO**  
**CURSO DE MESTRADO EM LETRAS**

**ATIVIDADES DE LEITURA:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**JEIZE DE FÁTIMA BATISTA**

**Pelotas, RS**  
**2005**

**JEIZE DE FÁTIMA BATISTA**

**ATIVIDADES DE LEITURA:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Católica de Pelotas, como requisito parcial à obtenção de título de Mestre em Letras. Área de Concentração: Lingüística Aplicada.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aracy Ernst-Pereira

**Pelotas, RS**

**2005**

## **DEDICATÓRIA**

Aos meus pais Ricardo e Dalice, pelo  
companheirismo e força.

Ao meu esposo Vinicius, pela sabedoria e luz.

À Júlia Louise, minha filha, pelo carinho e  
compreensão.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, que sempre se mostrou presente na minha vida, incondicionalmente.

Aos meus pais, Ricardo e Dalice, que sempre me acolheram nos momentos mais calmos e difíceis da produção deste trabalho e a quem devo tudo o que sou. Obrigada.

À minha filha, pela compreensão dos momentos não compartilhados. O meu amor!

Ao Vinicius, por ter sido companheiro e por ter acreditado em mim.

Aos meus irmãos Cleverson e Josiane, pelo encorajamento e palavra amiga.

À direção, coordenação e colegas da URI, pelo apoio, incentivo e força sempre demonstrados.

Às minhas eternas professoras, colegas e amigas Dinalva Agissé Alves de Souza e Maria da Glória Nortagiacomo, pelo companheirismo, exemplo profissional e experiências compartilhadas.

À escola de Ensino Fundamental e Médio da URI, pela compreensão e estímulo.

Às minhas colegas e amigas inseparáveis Marise e Maria Thereza, que compartilharam comigo dessa etapa e que muito me ensinaram sobre a vida. O meu carinho!

Aos professores do curso de Mestrado com os quais aprendi e cresci enquanto profissional de educação.

E, em especial, à Aracy, orientadora admirável, que um dia acreditou em mim, valorizando as minhas competências, desafiando-me, incentivando-me e sendo um grande exemplo de profissionalismo.

## RESUMO

Na presente dissertação, busca-se analisar, com base numa perspectiva discursiva, as atividades de leitura, propostas para alunos do Ensino Fundamental, pelos estagiários do curso de Letras da URI (Universidade Regional Integrada - Campus de Santo Ângelo). O *corpus*, deste trabalho, constitui-se de oito relatórios das aulas ministradas por esses estagiários e apresentados em fase final de sua prática de ensino, no ano de 2004. O trabalho parte do pressuposto de que as atividades propostas pelos professores é que vão determinar o modo de produção de leitura do aluno. Ou seja, a atividade poderá abrir espaço para o aluno produzir sua leitura ou poderá induzi-lo a uma leitura pretendida pelo professor. Para tanto, o estudo focaliza-se na reflexão das atividades de leitura, constadas nos relatórios, considerando seus efeitos no processo ensino-aprendizagem. Mediante a análise, confirma-se a hipótese inicial deste trabalho, concluindo-se que o discurso autoritário do professor tenta, em maior ou menor grau, induzir e direcionar a leitura dos alunos.

Palavras-chave: leitura, discurso, ensino

## RESUMEN

En la presente investigación, busca analizarse, con base en una perspectiva discursiva, las actividades de interpretación, de las clases de lectura, propuestas para alumnos de Enseñanza Fundamental, por concluyentes de la carrera de Letras de la URI (Universidade Regional Integrada - Campus de Santo Ângelo). El *corpus* de este estudio se constituye de ocho relatos de las actividades desarrolladas por esos concluyentes y presentadas en fase final de su práctica de enseñanza, en el año de 2004. El estudio parte de la suposición de que las actividades propuestas por los profesores es que van a determinar el modo de producción de lectura del alumno. O sea, la actividad podrá permitir que el alumno produzca su propia lectura o podrá inducirlo para una lectura deseada por el profesor. Para tanto, el estudio se enfocará en la reflexión de las actividades de lectura, presentadas en los relatos, considerando sus efectos en el proceso de enseñanza- aprendizaje. A través del estudio, se confirma la hipótesis inicial de este trabajo, concluyéndose que el discurso autoritario del profesor intenta, en mayor o menor grado, inducir y direccionar la lectura de los alumnos.

Palabras-clave: lectura, discurso, enseñanza

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>10</b>
<b>1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA AD.....</b>	<b>13</b>
1.1 A Gênese da AD: quadro epistemológico .....	13
1.2 Sujeito e Ideologia.....	17
1.3 Sentido e Condições de Produção.....	21
1.4 Texto, Discurso e Interpretação .....	23
1.4.1 Texto .....	23
1.4.2 Discurso .....	24
1.4.2.1 Discurso Pedagógico.....	28
1.4.3 Interpretação .....	32
<b>2 LEITURA.....</b>	<b>36</b>
2.1 Perpassando os Caminhos da Leitura através da História.....	36
2.2 A Leitura e os Leitores do Século XX.....	43
2.3 Algumas Concepções de Leitura.....	46
2.4 A Leitura e os Leitores à Luz da Análise do Discurso.....	50
2.4.1 A leitura.....	50
2.4.2 Leitura parafrástica e leitura polissêmica.....	54
2.4.3 Sujeito-leitor .....	56
<b>3 A AULA DE LEITURA .....</b>	<b>59</b>
3.1 O Posicionamento do Professor Orientador de Estágio e a Questão do Disciplinamento .....	61
3.2 A Posição Sujeito do Professor Estagiário e a Planificação de aulas.....	65
3.3 O Texto, o Leitor e as Atividades de Leitura.....	69
<b>4 METODOLOGIA .....</b>	<b>74</b>
<b>5 ANÁLISE DOS DADOS.....</b>	<b>77</b>
<b>5.1 Aulas propostas para Alunos da 5ª Série do Ensino Fundamental .....</b>	<b>78</b>
5.1.1 Aula I .....	78
5.1.2 Aula II.....	83
<b>5.2 Aulas propostas para Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental .....</b>	<b>85</b>
5.2.1 Aula I.....	85
5.2.2 Aula II.....	87



<b>5.3 Aulas propostas para alunos da 7ª Série do Ensino Fundamental.....</b>	<b>90</b>
5.3.1 Aula I.....	90
5.3.2 Aula II.....	93
<b>5.4 Aulas propostas para alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental.....</b>	<b>95</b>
5.4.1 Aula I.....	95
5.4.2 Aula II.....	98
<b>CONCLUSÃO .....</b>	<b>102</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>106</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>110</b>

## INTRODUÇÃO

*“Se quisermos procurar uma coisa,  
teremos de levantar as tampas [...] e arredar as pedras,  
afastar as nuvens,  
todas, até ao fim...”  
(José Saramago)*

O meu interesse pelos estudos relacionados à questão da leitura surgiu nos primeiros contatos estabelecidos com os professores durante a Faculdade de Letras, quando estes se mostravam inconformados e preocupados com o fracasso escolar no que se referia ao desenvolvimento do gosto da leitura e à formação de sujeitos-leitores-críticos.

Esse interesse foi crescendo, principalmente, ao se tomar conhecimento do quanto o processo de leitura e as atividades de compreensão e interpretação, realizadas com os alunos, são irreais, artificiais e, muitas vezes, distantes de sua realidade, o que acaba cristalizando um discurso que não dá espaço para o outro (aluno) se constituir enquanto sujeito-leitor participante.

Sabe-se que existe uma preocupação muito grande por parte da maioria dos professores em “passar o conteúdo”. Na realidade, o ensino da língua foi centralizando-se unicamente para a teoria gramatical, inviabilizando qualquer investimento mais concreto nas atividades de leitura. E, quando se destina um espaço na sala de aula, para o aluno ler, na maioria das vezes, lhe é pedido para preencher uma ficha de leitura para a nota trimestral ou responder ao árido questionário de “interpretação”, que nada tem a ver com interpretação, mas sim, transcrição de falas, cópia de fragmentos, identificação de personagens, ou seja, atividades que, simplesmente, reafirmam o que há de óbvio no texto.

Raquel Villardi (1999) chama a atenção para um ponto muito importante, de que quando se trabalha com textos em sala de aula, algumas vezes, a leitura é feita pelo professor. O grande problema é que o professor, ao ler o texto, imprime nele a sua marca, ou seja, demonstra, pela entonação, pelas pausas e pelos gestos, o valor que atribui a certas passagens em detrimento de outras, o juízo que faz acerca dessa ou daquela atitude do personagem, e, muitas vezes, interpõe comentários no meio da leitura. Nesse caso, o texto chega ao aluno permitindo que ele veja aquilo que o professor vê, impedindo-o de fazer uma leitura própria, diferente, livre.

Portanto, ao aprendiz deve ser permitido construir a sua própria leitura, e não apenas deixá-lo comprovar uma leitura do professor, porque a leitura do aluno é a manifestação da sua leitura de mundo, da sua leitura de vida. E isto é diferente de uma pessoa para outra.

Dessa forma, as atividades devem levar o aluno à construção de uma leitura profunda para desenvolver sua capacidade de análise. Assim, não devem ser propostas atividades que dependam da pura observação, nem que demandem respostas mecânicas. A proposição das atividades deve procurar investir sempre naquilo que não está óbvio, levando o aluno a perceber as diferentes hipóteses de significação, sem, contudo, oferecer-lhe respostas prontas.

Partindo disso, é que se despertou para um estudo mais aprofundado no que se refere à questão da leitura em sala de aula, no qual se busca analisar, nos relatórios de estágios dos alunos de Letras, as atividades de leitura, para verificar até que ponto estas permitem uma verdadeira e livre produção de leitura pelo aluno. A análise parte do pressuposto de que a maioria das atividades de leitura cristaliza o conhecimento do aluno, não permitindo que este interaja com o texto e realize uma leitura própria. Nessa perspectiva, as ordens das atividades induzem a uma leitura pretendida, não possibilitando que o aluno posicione-se enquanto sujeito.

Para tanto, focaliza-se o estudo na reflexão sobre as atividades de leitura, propostas nos relatórios dos estagiários, considerando seus efeitos no processo ensino-aprendizagem.

A opção por trabalhar a partir dos relatórios elaborados em fase final de estágio, pelos alunos do curso de Letras, no ano de 2004, justifica-se pelo fato de serem instrumentos que refletem o modo como vem sendo proposto, pela universidade na qual trabalho, o ensino em sala de aula.

O estudo se constitui das seguintes etapas: no primeiro capítulo busca-se situar o leitor aos pressupostos teóricos da Análise de Discurso (AD), bem como a apresentação de um quadro teórico epistemológico e alguns saberes próprios dessa área como: noção de sujeito, ideologia, sentido, condições de produção, texto, discurso, discurso pedagógico e interpretação. Saberes indispensáveis e de suma importância para a compreensão e o desenvolvimento da análise proposta neste trabalho.

No segundo capítulo, mostra-se o percurso da leitura ao longo da história, bem como seu processo de evolução desde os primatas até os dias atuais, podendo, assim, ter uma visão geral e histórica a respeito da mesma. Também, verificam-se algumas concepções de leitura mediante referencial bibliográfico de diferentes autores, e, então, a leitura e os leitores na perspectiva da análise do discurso, linha teórica que embasa esse trabalho.

No capítulo terceiro, realiza-se um estudo sobre a questão da planificação da aula elaborada pelos estagiários do curso de letras, bem como alguns fatores que devem ser considerados nesse processo, como o papel e o posicionamento do orientador de estágio. Também, se buscará estudar a noção de disciplinamento, formulado por Michel Foucault, que trata das questões de poder, e que tem muito a contribuir neste estudo, já que se trabalhará com diferentes posições sujeito implicadas na relação hierárquica entre aluno e professor. Num segundo momento, mostra-se a posição sujeito do professor estagiário até a elaboração da aula de leitura por ele efetuada; ainda, neste capítulo, se farão considerações a respeito do texto, as atividades de leitura e o papel do leitor.

Em seguida, no quarto capítulo, explica-se a metodologia a ser utilizada, para, no capítulo posterior, ser realizada a análise do *corpus* e, então, serem apresentadas as conclusões finais.

Acredita-se que a análise do *corpus*, sob uma perspectiva discursiva, poderá revelar aspectos importantes no que se refere à questão da leitura, permitindo uma reflexão que leve os educadores ao encontro de soluções que tragam novas perspectivas ao ensino.

# 1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DA ANÁLISE DO DISCURSO (AD)

*“A Análise do discurso luta contra qualquer forma de cristalização do conhecimento, contra a territorialização, o esquadrinhamento, a delimitação dos domínios do saber”.*

*(Courtine, 1984)*

Partindo de uma revisão bibliográfica de algumas obras básicas da análise do discurso de linha francesa, serão apresentados a seguir alguns conceitos, próprios desse campo de estudo, que serão utilizados no decorrer deste trabalho.

Num primeiro momento, procura-se fazer um resgate da história da gênese da AD, bem como a apresentação de um quadro teórico-epistemológico, partindo-se, então, para noções de sujeito e ideologia; sentido e condições de produção; texto, discurso e interpretação.

## 1.1 A Gênese da AD: Quadro Epistemológico

A análise do discurso, da chamada escola francesa, é uma teoria formulada por Michel Pêcheux, que surgiu na conjuntura dos anos de 1960, como reação a duas fortes tendências em destaque no campo da linguagem: o estruturalismo e a gramática gerativa transformacional.

O estruturalismo, inspirado no *Curso de Lingüística Geral* de Saussure, centrava-se não no discurso próprio, mas nas regras e nas convenções subjacentes que permitiam à língua operar, definindo a lógica que se ocultava por detrás da fala das pessoas. O interesse principal estava na infra-estrutura da língua, aquilo que é comum a todos os falantes e que funciona em um nível inconsciente. De acordo com

Lima “o estruturalismo aparece como a exploração consciente e científica da própria matriz do operar inconsciente humano” (1970, p. 32).

Nessa concepção, não se considerava o falante como elemento importante na produção lingüística. O objeto de estudo dos estruturalistas sempre foi a língua por ela mesma. A sua intenção era simplesmente a de descrever os diversos sistemas lingüísticos, independentemente das condições de produção ou até mesmo dos falantes que deles faziam uso.

Quanto à gramática gerativa transformacional, teoria de Noam Chomsky, pode-se dizer que não chega a ser propriamente um rompimento com o estruturalismo. O certo é que, pelo formalismo do método e pela obstinada rejeição do sentido, o gerativismo se inscreve na tradição do estruturalismo, dando-lhe continuidade, ao procurar um sistema formal que explique a totalidade dos enunciados. Chomsky apóia-se na noção de natureza humana, aliando os universais lingüísticos ao inatismo e operando um profundo corte com os contrastes culturais e sociais.

Foi, então, contra esse cientificismo explícito que se insurgiu a análise do discurso. Não era possível compactuar com um paradigma que desistoriciza o sujeito e trata a língua como um órgão mental.

A análise do discurso que tem como marco inaugural o ano de 1969, com a publicação de Michel Pêcheux, intitulada *Análise Automática do Discurso (AAD)*, bem como o lançamento da importante revista *Langages*, organizada por Jean Dubois, vai à busca desse sujeito descentrado, distante do sujeito consciente, que se pensa livre e dono de si. Um sujeito do inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado ideologicamente.

Então, a análise do discurso nasce assim, na perspectiva de uma intervenção, de uma ação transformadora, que visa combater o excessivo formalismo lingüístico então vigente. A AD busca desautomatizar a relação com a linguagem e abre um campo de questões no interior da própria lingüística, operando um deslocamento de terreno na área, sobretudo nos conceitos de língua e sujeito.

Assim, a linguagem passa a ser um fenômeno que deve ser estudado não só em relação ao seu sistema interno, mas também, enquanto manifestação de uma competência sócio-ideológica.

Dessa forma, buscando um quadro teórico que aliasse o lingüístico ao sócio-histórico ideológico, dois conceitos se tornaram fundamentais para a AD: o de

ideologia e o de discurso. Com base nisso, duas grandes vertentes vão influenciar muito a corrente francesa da AD, que são, do lado da ideologia, os conceitos de Althusser e, do lado do discurso, as idéias de Foucault. De acordo com Brandão: “É sob a influência dos trabalhos desses dois teóricos que Pêcheux, um dos estudiosos mais profícuos da AD, elabora os seus conceitos” (1995, p. 18). Em relação a essas contribuições, veremos mais adiante nos itens 1.2 e 1.4.2.

Assim, em sua constituição epistemológica, a AD se inscreve na confluência de três regiões do conhecimento científico, como observam Pêcheux e Fuchs (1975, p. 163):

1. O materialismo histórico, como teoria das formações sociais e suas transformações.
2. A lingüística, como teoria dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação;
3. A teoria do discurso, como teoria da determinação histórica dos processos semânticos.

Segundo Orlandi (1996b), o quadro epistemológico da análise do discurso visa ao conhecimento do processo de produção da linguagem que se dá na articulação dessas três regiões do conhecimento.

Também, Pêcheux e Fuchs explicitam que, “estas três regiões, são de certo modo, atravessadas e articuladas por uma teoria da subjetividade (de natureza psicanalítica)” (1975, p. 164).

Nesse sentido, é importante ressaltar que a AD traz de outras áreas de saber, como a psicanálise, o marxismo, a lingüística e o materialismo histórico, alguns conceitos que ao se integrarem ao corpo teórico do discurso, deixam de ser aquelas noções com os sentidos estritos originais e se ajustam à especificidade e à ordem própria da rede discursiva.

A AD recorta seu objeto teórico (o discurso), distinguindo-se da lingüística imanente, que se centra na língua. A língua, que tem na AD autonomia relativa, vai funcionar como base, como lugar material na qual vão se realizar os processos discursivos.

De acordo com Orlandi “o discurso é o lugar em que se pode observar a relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentidos por/ para os sujeitos” (1999, p. 17).

Desse modo, a língua deixa de ser vista como um sistema ideologicamente neutro, estável, para ser entendida na realidade do discurso. As palavras não significam isoladamente, elas vêm carregadas de sentidos que não se sabe como se constituíram. Todavia, diante de uma palavra, há o convite à interpretação e, ao mesmo tempo, uma ilusão que o objeto simbólico efetivamente signifique. De acordo com Orlandi:

a Análise do Discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas com a língua no mundo, com maneiras de significar, com homens falando, considerando a produção de sentidos enquanto parte de suas vidas, seja enquanto sujeitos seja enquanto membros de uma determinada forma de sociedade (1999, p. 16).

Assim, a língua é considerada o lugar material onde se realizam os efeitos de sentido e constitui a condição de possibilidade do discurso, pois segundo Brandão “é uma espécie de invariante pressuposta por todas as condições de produção possíveis em um momento histórico determinado” (1995, p. 34).

A AD considera a relação entre linguagem e exterioridade, ou seja, os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos histórico-sociais. Assim, a linguagem não é vista apenas como suporte de pensamento, nem somente como instrumento de comunicação, mas sim, como mediação necessária e relação constitutiva e transformadora, entre o homem e a realidade natural e social.

Sendo considerada elemento de mediação necessária entre o homem e sua realidade e um modo de ação social, a linguagem é um lugar de conflito, de confronto ideológico, não podendo ser estudada fora da sociedade, desvinculada de suas condições de produção. Assim, a linguagem não pode ser encarada como uma entidade abstrata, mas como lugar em que a ideologia se manifesta concretamente,

Portanto a linguagem não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação e transmissão de informações. Enquanto discurso, ela é interação, é um modo de produção social. Ela não é neutra, inocente (na medida em que está engajada numa intencionalidade) e nem natural, por isso é o lugar privilegiado de manifestação da ideologia.



Dessa forma, a AD permite trabalhar em busca dos processos de produção de sentido, o que vem ao encontro deste estudo, considerando que por trás da linguagem sempre há uma intencionalidade e, que estudar a linguagem é abarcá-la nessa complexidade.

Portanto, sendo a AD uma teoria que possibilita estudar os processos de produção de sentidos, ela embasará este trabalho, cuja proposta é exatamente uma reflexão sobre as atividades de leitura, para verificar até que ponto elas permitem a produção de leitura pelo aluno ou se induzem a uma leitura pretendida pelo professor.

Vejam os a seguir alguns conceitos próprios da área da análise do discurso e que serão utilizados ao longo deste trabalho.

## **1.2 Sujeito e Ideologia**

Para a Análise do Discurso, o sujeito nada tem a ver com a noção idealista e imanente do sujeito em si, consciente e dono do seu dizer, mas sim, um sujeito do inconsciente, materialmente constituído pela linguagem e interpelado ideologicamente. Assim, o sujeito não é a origem, não é a fonte do seu dizer, porque na sua fala outras falas se dizem. Entende-se que esse sujeito é assujeitado por algo que não lhe é inerente, mas que vem “de fora”, de um “exterior”, de “um outro”, concebido como ideologia.

Segundo Brandão (1995), o assujeitamento ideológico consiste em fazer com que cada indivíduo, sem que ele tome consciência, tenha a impressão de que é senhor de sua própria vontade, sendo levado a ocupar seu lugar, a identificar-se ideologicamente com grupos e classes de uma determinada formação social.

Assim, para ter a ilusão de ser o dono de seu discurso, o sujeito, segundo Pêcheux, cria dois tipos de realidades discursivas ilusórias: os esquecimentos. O *esquecimento nº.1* consiste no esquecimento ideológico, que se situa no inconsciente. Nesse esquecimento, o sujeito acredita-se fonte de seu discurso, e não mero receptor de idéias e sentidos preexistentes. Assim, o sujeito ludibria-se, imaginando-se o criador absoluto do seu discurso. O *esquecimento nº. 2* consiste nas opções que o sujeito faz ao falar, na rede de sintagmas e paradigmas pelos

quais opta inconscientemente, produzindo enunciados que parecem únicos, originais.

Em relação à ideologia, como vimos no início deste capítulo, e é importante ressaltar neste momento, é um conceito althusseriano, que muito influenciou a corrente francesa da AD.

Com a intenção de trabalhar na teoria de Estado, e querendo avançar nesse sentido, Althusser considerou indispensável à distinção entre poder de Estado e aparelho de Estado e, inicialmente, para esta realidade, designou os AIE (Aparelhos Ideológicos de Estado) e os ARE (Aparelhos Repressores de Estado).

Os AIE vinham caracterizar as seguintes instituições: a religião (o sistema das diferentes igrejas), a escola (o sistema das diferentes escolas públicas e particulares), a família, o Direito, a política (o sistema político de que fazem parte os diferentes partidos), o sindicato, a informação (imprensa, rádio, televisão, etc.), o AIE cultural (Letras, Belas Artes, etc.) (1980, p.43, 44).

Os ARE compreendiam o Governo, a administração, o Exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc. Ou seja, instituições que usavam da repressão para forçar a classe dominada a submeter-se às relações e condições de exploração.

Para Althusser a diferença entre os AIE e os ARE estaria na sua forma de funcionamento: enquanto os primeiros funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, inversamente os segundos, funcionam de uma maneira massivamente prevalente pela repressão (inclusive física), embora funcionem secundariamente pela ideologia (1980, p. 46,47).

Posteriormente, Althusser retoma as indagações sobre o conceito de ideologia, deixando de lado o enfoque dos AIE e da reprodução que gira em torno de um uso específico do conceito de “ideologia dominante”. Nesse momento ele vai dedicar seus estudos aplicando à conceituação do que entende por ideologia em geral, que lhe é distinta das ideologias particulares (àquelas que exprimem posições de classe).

Segundo Brandão:

essa ideologia em geral seria, no fundo, 'a abstração dos elementos comuns de qualquer ideologia concreta, a fixação teórica do mecanismo geral de qualquer ideologia' e, para explicá-la, Althusser formula três hipóteses:

- a) "a ideologia representa a relação imaginária de indivíduos com suas reais condições de existência".
- b) "a ideologia tem uma experiência porque existe sempre num aparelho e na sua prática ou suas práticas".
- c) "a ideologia interpela indivíduos como sujeitos (1995, p. 22, 23).

Em relação à hipótese 'a', se pode dizer que para Althusser a ideologia é vista como a maneira pela qual os homens vivem sua relação com as condições reais de existência, e esta relação é necessariamente imaginária<sup>1</sup>. Na hipótese 'b', a ideologia se faz presente nas idéias de um sujeito e refletem em seus atos, ou seja na sua (s) prática (s) social (is). E, na hipótese 'c', em que toda ideologia tem por função 'constituir' indivíduos concretos em sujeitos, pode-se dizer que, essa constituição se faz mediante a operação de interpelação dos sujeitos pela ideologia. Dessa forma, Althusser não vê na própria noção de sujeito senão a manifestação da ideologia.

Partindo disso, em seus trabalhos iniciais, Pêcheux busca uma aproximação com Althusser. Porém, Althusser não estava interessado, particularmente, pela linguagem, e, é aí que entra Pêcheux, o qual vai buscar relações entre linguagem e ideologia. De acordo com Henry:

para fazer isto, ele só tinha a sua disposição a indicação formulada por Althusser sobre o paralelo entre evidência da transparência da linguagem e o 'efeito ideológico elementar', a evidência segundo a qual somos sujeitos. Althusser estabeleceu o paralelo sem definir uma ligação. E foi para expressar esta ligação que Pêcheux introduziu aquilo que ele chama *discurso*, tentando desenvolver uma teoria do discurso e um dispositivo operacional de análise do discurso. O discurso de Pêcheux não é o discurso de Foucault (1993, p. 34).

E, nessa relação, pode-se dizer que enquanto a ideologia fornece evidências para que palavras e/ou enunciados queiram dizer o que realmente dizem, e para que mascarem, sob a transparência da linguagem, o caráter material do sentido, a

---

<sup>1</sup> Imaginária, pois o homem produz e cria formas simbólicas de representação da sua relação com a realidade concreta (BRANDÃO, 1995, p. 22).

Formação Ideológica apresenta-se como elemento capaz de aí intervir como uma força em confronto com outras forças na conjuntura ideológica de uma Formação Social em um dado momento.

Por Formações Ideológicas compreende-se o conjunto de atitudes e representações que não são nem individuais nem universais, mas que reportam mais ou menos diretamente às posições de classe em conflito umas com as outras (PÊCHEUX e FUCHS, [1975], 1993, p.166).

E, por Formação Social, compreende-se o espaço a partir do qual se podem prever os efeitos de sentido a serem produzidos. Para a AD, as posições que os sujeitos ocupam em uma dada formação social condicionam as condições de produção discursivas, definindo o lugar por eles ocupado no discurso. Ao funcionamento das formações sociais está articulado o funcionamento da ideologia, relacionado à luta de classes e às suas motivações econômicas.

Em relação à expressão Formação Discursiva (FD) é definida como “aquilo que, numa formação ideológica dada, ou seja, a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada, determina o que pode e deve ser dito” (PÊCHEUX e FUCHS, [1975],1993, p.166). Uma formação discursiva é constituída pela contradição, apresentando fronteiras fluidas, configurando-se e reconfigurando-se continuamente em sua relação com outras formações discursivas.

As formações discursivas determinam uma posição, mas não a preenchem de sentido. São um princípio de organização para o analista e são parte de constituição dos discursos e dos sujeitos. Uma FD se inscreve entre diversas FDs, e suas fronteiras se deslocam em função dos jogos da luta ideológica.

Na concepção da análise do discurso, a ideologia é uma relação necessária entre linguagem e mundo. De acordo com Orlandi “um dos pontos fortes da Análise do Discurso é re-significar a noção de ideologia a partir da consideração da linguagem” (1999, p. 45). Para a autora, o fato de não haver sentido sem interpretação atesta a presença de ideologia, pois no momento em que o sujeito interpreta, ele está automaticamente ligado ao mecanismo ideológico. A ideologia é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos.

Por isso se acredita que as atividades de leitura devam abrir espaço para que o aluno produza sentidos pela interpretação e, assim, se constitua ideologicamente enquanto sujeito.

Quando o sujeito fala, ele está interpretando, pois está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas. Mas ele o faz como se os sentidos estivessem nas palavras e, então, apagam-se suas condições de produção, desaparece o modo pelo qual a exterioridade o constitui, e a interpretação aparece como transparência, como o sentido já-lá, caracterizando o trabalho ideológico como um trabalho da memória e do esquecimento.

Portanto, a ideologia não é um pensamento individual, está na constituição dos sentidos, na relação entre sujeito e mundo, considerando suas condições reais de existência, interpelando os indivíduos como sujeitos.

A AD reflete sobre a maneira como a linguagem está materializada na ideologia e como a ideologia se manifesta na língua. Para a AD, a ideologia não é ocultação nem dissimulação, mas interpretação do sentido na relação entre linguagem e mundo. E, como este estudo está relacionado a questões de interpretação e produção de sentidos, torna-se fundamental e indispensável trabalhar com a noção de sujeito e ideologia.

### **1.3 Sentido e Condições de Produção**

Orlandi (1996b) ressalta que o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas. As palavras mudam de sentido de acordo com as posições daqueles que as empregam. Assim, os sentidos não são predeterminados por propriedades da língua, dependendo das relações constituídas pelas formações discursivas a que pertencerem.

O lugar social dos interlocutores, compreendido, enquanto espaço de representações sociais, é constitutivo das significações. Pode-se dizer que o lugar social dos interlocutores (aqueles do qual falam e lêem) é parte constitutiva do processo de significação. Assim, o(s) sentido(s) de um texto está(ão) determinado(s) pela posição que ocupam aqueles que o produzem (os que o emitem e o lêem).

Desse modo, para que os sentidos possam ser produzidos é preciso que aja o processo de interação entre texto e leitor. Diante disso, vê-se a necessidade de, neste estudo, levar em consideração o modo de produção de leitura proposto para os alunos, mediante as atividades de interpretação.

Também de acordo com Orlandi “as palavras recebem, pois, seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas” (1996b, p. 58). Pode-se dizer, assim, que a FD é o lugar da constituição do sentido, o lugar onde o sujeito se reconhece e se identifica.

Para a AD, uma mesma palavra, expressão ou proposição podem receber sentidos diferentes, conforme se refiram a esta ou àquela formação discursiva, isso porque não há um sentido próprio vinculado à literalidade. Ao contrário, o sentido se constitui em cada formação discursiva, nas relações que se mantêm com outras palavras, expressões ou proposições da mesma formação discursiva.

Em relação às condições de produção a Análise do Discurso considera como sendo a instância verbal da produção do discurso, ou seja, o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do referente.

As condições de produção são consideradas responsáveis pelo estabelecimento das relações de força no interior do discurso, pois mantêm com a linguagem uma relação necessária e constitui com ela o sentido do texto.

Para haver o processo de produção de leitura e, conseqüentemente, constituição de sentidos, devem-se proporcionar condições para que haja interação entre texto e leitor. Assim, este estudo vai buscar, a partir de uma perspectiva discursiva, verificar até que ponto o professor, a partir das questões formuladas para interpretação, permite esse processo de interação, ou se induz o aluno a uma resposta desejada.

De acordo com Orlandi, “a relação de interação (leitor/ texto/ autor) estabelecida na escola, tem como mediador o professor” (1996a, p. 212). E, ainda:

Uma vez que segundo a ideologia escolar, o professor é que tem a leitura que se deve fazer (a boa leitura, a legítima), essa relação, além de ser, na maioria das vezes, heterogênea, é, necessariamente, assimétrica: o saber do professor e seus objetivos são dominantes em relação ao saber e objetivos do aluno.

E, como sendo mediador, o professor exerce um papel fundamental que é o de promover o encontro entre texto e leitor (aluno) para que aja a produção de leitura. Porém, é preciso que o professor tenha cuidado para não cristalizar o conhecimento de seus alunos, querendo que eles tenham uma leitura única. É

preciso levar os alunos a interagir com o texto e produzir, cada um, a sua própria leitura. Quanto a isso, Orlandi ressalta que “deve-se originar um espaço dado ao aluno para que ele mesmo elabore sua relação com a leitura, ou seja, é preciso não tirar seu poder de decisão, não pretender estar no seu lugar” (1996a, p. 212).

E, ainda, segundo Orlandi, “autor e leitor confrontados definem-se em suas condições de produção. Os fatores que constituem essas condições é que vão *configurar* o processo da leitura” (1996a, p. 193). E, assim, permitir ao leitor constituir-se enquanto sujeito, na medida em que interpreta e produz sentido.

Portanto, considerando que, as questões de interpretação propostas pelo professor, sejam instrumentos de mediação entre o texto e o aluno, se analisará, neste estudo, até que ponto estas atividades permitem aos alunos produzirem uma leitura própria, diferente e livre.

## **1.4 Texto, Discurso e Interpretação**

### 1.4.1 Texto

O texto é considerado pela a AD como sendo uma unidade de análise, um objeto empírico, inacabado, complexo de significação, lugar em que ocorre o jogo de sentidos.

As palavras não significam em si. É o texto que significa. Quando uma palavra significa é porque ela tem textualidade, ou seja, porque a sua interpretação deriva de um discurso que a sustenta, que a provê de realidade significativa.

Texto é o objeto a ser lido, que representa a materialidade lingüística através da qual se tem acesso ao discurso. O texto é, pois, uma unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura. Enquanto unidade pragmática, que se constitui na interlocução, não importa a extensão do texto: pode ser uma palavra, um sintagma, um conjunto de frases (escrita ou oral). O que importa é que funcione como unidade de significação em relação à situação.

Para a AD, a organização lingüística interna ao texto é o que menos interessa. O que está em jogo para a análise do discurso é, segundo Indursky, “o modo como o texto organiza sua relação com a discursividade, vale dizer, com a

exterioridade e o modo como o texto organiza internamente esses elementos provenientes da exterioridade para que produzam o efeito de um texto homogêneo” (2001, p. 28).

Indursky (2001, p. 29) chama a atenção, ainda, para o fato de que um texto não se restringe a si próprio. Faz parte de sua constituição uma série de outros fatores, tais como:

Relações contextuais – remetem o texto para o contexto socioeconômico, político, cultural e histórico em que é produzido, determinando as suas condições de produção.

Relações textuais - relacionam um texto com outros textos. É o que se costuma chamar de intertextualidade. (Por intertextualidade entende-se a releitura que um texto faz de outro texto, dele apropriando-se para transformá-lo e/ou assimilá-lo).

Relações interdiscursivas - Aproximam o texto de outros discursos, remetendo-o a redes de formulações tais que já não é possível distinguir o que foi produzido no texto e o que é proveniente do interdiscurso.

Assim, o texto, nessa perspectiva, possui sua materialidade lingüística, mas não se reduz a ela. A exterioridade (contexto, intertextualidade e interdiscurso) presente no texto, embora não seja transparente, é sua parte constitutiva.

Outro aspecto a se considerar em relação à incompletude do texto, além de já citada multiplicidade de sentidos possíveis, é que, constituído na interação, o sentido do texto não se aloja em cada um dos interlocutores separadamente, mas está no espaço discursivo criado pelos interlocutores.

#### 1.4.2 Discurso

É importante chamar a atenção para o fato de que um texto não é igual a um discurso e vice-versa. O discurso para a AD, não é um conjunto de textos, é uma prática discursiva não individual, nem universal, mas particular, identificada como um domínio de saber, ou seja, como uma FD.

O discurso apresenta determinações de natureza histórica, social, lingüística e ideológica. Ou seja, ele é constituído por um certo número de enunciados (unidade constitutiva do discurso que nunca se repete da mesma maneira, já que sua função



enunciativa muda de acordo com as condições de produção) para os quais se pode definir um conjunto de condições de existência.

A natureza do discurso é a da instabilidade. Instável, aqui, não significa desordenado ou caótico, mas o que muda, não se fixando em nenhum lugar, seja no aspecto fonológico, morfológico, sintático ou semântico. Essas mudanças ocorrem pelo trabalho discursivo que põe a língua em movimento.

Cabe aqui, retomar, novamente, um fator importante que está ligado às vertentes teóricas que influenciaram a corrente francesa da AD. Como vimos anteriormente, do lado da ideologia temos os conceitos de Althusser. Mais diretamente, esta influência se deu a partir do seu trabalho *Aparelhos Ideológicos de Estado*, na conceituação do termo *Formação Ideológica*. Do lado do discurso, temos as idéias de Foucault elaboradas no livro *“Arqueologia do saber”*, que comportavam conceitos muito fecundos para a teoria da AD e de onde Pêcheux extrairá a expressão *Formação Discursiva*.

É importante destacar que a teoria de discurso de Pêcheux, não é igual a proposta por Foucault, porém, não são adversários. De acordo com Gregolin, “Foucault não é um adversário de Pêcheux no que diz respeito a uma teoria do discurso. O que eles propõem não está em oposição, mas em complementaridade, já que se trata, antes, de diferenças e não de contradição” (2004, p. 119).

A diferença principal seria a ausência, em Foucault, de categorias clássicas do marxismo como a ideologia, a luta de classes, etc. Pêcheux o considera como um ‘marxista paralelo’. Vejamos uma das críticas de Pêcheux a Foucault:

Em sua *Arqueologia do saber* que, por muitos aspectos, apresenta um extraordinário interesse para a teoria do discurso, M. Foucault ‘retrocede’ sobre o que ele mesmo avança, volta à sociologia das instituições e dos papéis, por não reconhecer a existência da luta (ideológica) de classes (1988, p. 254).

Para Pêcheux o sentido das palavras muda de acordo com a posição na luta de classes daqueles que a empregam, já para Foucault, o sentido do enunciado muda de acordo com as relações que ele estabelece com outros enunciados<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> Para Foucault “o enunciado não é uma unidade do mesmo gênero da frase, proposição ou ato de linguagem; não se apóia nos mesmos critérios; mas não é tampouco uma unidade como um objeto material poderia ser, tendo seus limites e sua independência. Em seu modo de ser singular (nem inteiramente lingüístico, nem exclusivamente material), ele é indispensável para que se possa dizer se há ou não frase, proposição, ato de linguagem; e para que se possa dizer se a frase está correta (ou aceitável, ou interpretável)” (2000, p. 98).

Para Foucault (2000), os discursos são vistos como uma dispersão, sendo formados por elementos que não estão ligados por nenhum princípio de unidade. Para o autor, mediante “regras de formação<sup>3</sup>”, se possibilitaria a determinação dos elementos que compõem o discurso, sendo estes, os objetos que aparecem, coexistem e se transformam num espaço comum discursivo; os diferentes tipos de enunciação que podem permear o discurso; os conceitos em suas formas de aparecimento e transformação em um campo discursivo, relacionados em um sistema comum; os temas e teorias, isto é, o sistema de relações entre diversas estratégias capazes de dar conta de uma formação discursiva, permitindo ou excluindo certos temas ou teorias.

Quanto à formação discursiva, Foucault ressalta que:

no caso em que se puder descrever, entre um certo número de enunciados, semelhante sistema de dispersão, e no caso em que entre os objetos, os tipos de enunciação, os conceitos, as escolhas temáticas, se puder definir uma regularidade (uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transposições), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva (2000, p. 43).

Na perspectiva de Pêcheux o discurso é o espaço em que emergem as significações. E, o lugar específico da constituição dos sentidos é a formação discursiva, noção que juntamente com a de condições de produção e formação ideológica, vai constituir uma tríade básica nas formulações teóricas da análise do discurso (BRANDÃO, 1995, p. 35).

Pêcheux considera que para chegar a uma teoria materialista dos processos discursivos, articulada com a problemática das condições ideológicas, é preciso examinar a proposta de Althusser sobre a interpelação: “a ideologia interpela os indivíduos em sujeito, já que não existe prática a não ser através de uma ideologia e dentro dela e, não existe ideologia, exceto pelo sujeito e para sujeitos”. Desse modo, Pêcheux destaca que por meio da interpelação o sujeito é ‘chamado a existir’, é constituído como sujeito pela ideologia.

Assim, Pêcheux considera que há existência de ideologia no discurso e, que não pode, de maneira nenhuma, ser compreendida como um bloco homogêneo, idêntico. A partir dessa idéia da heterogeneidade da ideologia, Pêcheux reinterpreta

---

<sup>3</sup> Foucault considera que “as regras de formação são condições de existência em uma dada repartição discursiva” (2000, p. 44).

o conceito foucaultiano de 'formação discursiva', tomando-o pela lente althusseriana, relacionando discurso e ideologia (GREGOLIN, 2004, p. 128).

No entanto, idéias de Foucault são importantes, na medida em que estabelecem diretrizes para uma análise do discurso. Brandão (1995, p. 31) destaca algumas das contribuições de Foucault para o estudo da linguagem:

- a) A concepção de discurso considerado como prática que provém da formação dos saberes, e a necessidade, sobre a qual insiste obsessivamente, de sua articulação com as outras práticas não discursivas;
- b) O conceito de "formação discursiva" cujos elementos constitutivos são regidos por determinadas "regras de formação";
- c) Dentre esses elementos constitutivos de uma formação discursiva, ressalta-se a distinção entre enunciação (que em diferentes formas de jogos enunciativos singularizam o discurso) e enunciado (que passa a funcionar como a unidade lingüística básica, abandonando-se, dessa forma, a noção de sentença ou frase gramatical com essa função);
- d) A concepção de discurso como jogo estratégico e polêmico: o discurso não pode mais ser analisado simplesmente por seu aspecto lingüístico, mas como jogo estratégico de ação e de reação, de pergunta e de resposta, de dominação e de esquiva;
- e) O discurso é o espaço em que saber e poder se articulam, pois quem fala, fala de algum lugar, a partir de um direito reconhecido institucionalmente. Esse discurso, que passa por verdadeiro, que veicula saber (o saber institucional), é gerador de poder;
- f) A produção desse discurso gerador de poder é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certos procedimentos que têm por função eliminar toda e qualquer ameaça à permanência desse poder.

A partir disso, Pêcheux apropria-se de aspectos que possa relacionar com o materialismo e elabora a articulação entre a concepção de discurso de Foucault e uma teoria materialista do discurso, dessa forma Pêcheux e Fuchs (1975) preconizam o quadro epistemológico geral da AD, englobando as três regiões do conhecimento que vimos no início deste capítulo.

Também, é importante ressaltar que, no trabalho discursivo há que se compreender dois movimentos correlacionados: o interdiscurso e o intradiscurso.

O interdiscurso compreende o conjunto das FDs e se inscreve no nível da constituição do discurso, na medida em que trabalha com a re-significação do sujeito, sobre o que já foi dito, o repetível. Também chamado de memória discursiva, memória do dizer.

O interdiscurso determina materialmente o efeito de encadeamento e articulação de tal modo que aparece como puro "já-dito".

Em relação ao intradiscurso, a AD considera como sendo o “fio do discurso” de um sujeito, ou seja, o que eu digo agora, com relação ao que eu disse antes e ao que eu direi depois.

Sob novas palavras, ressoam palavras-outras, palavras de outros sujeitos, pois o discurso é da ordem do repetível e essa repetição não remete apenas àquilo que foi dito anteriormente pelo sujeito do discurso, no presente ou no passado. O repetível é da ordem de um já-dito, mais amplo e disperso, que remete para o dizer de outros sujeitos, em outros discursos, em outros espaços e em tempos diversos, que tanto podem estar inscritos na mesma FD do sujeito que enuncia quanto em outra, seja ela “amigável” ou antagônica.

O interdiscurso indica, pois, a heterogeneidade, ligando o mesmo do discurso (marcas que se repetem e que são próprias de uma formação discursiva) com o seu outro (marcas de outros discursos, usadas e re-significadas no seu interior). É o que se costuma falar de ligação do discurso com seu exterior e que permite mudanças, mostrando a história com marcas nem sempre explícitas.

É na relação com a memória do dizer, concebida enquanto espaço de recorrência das formulações na relação com a ideologia, que os objetos do discurso adquirem sua estabilidade referencial. A memória discursiva decorre, assim, de uma relação dialética entre a repetição de um enunciado discursivo e a regularização de seu sentido, de tal modo que a “regularização” apóia-se necessariamente sobre o reconhecimento do que é repetido.

Desse modo, a AD assume uma posição que era a de se pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontasse sujeito e sistema, daí então: o discurso.

#### 1.4.2.1 Discurso pedagógico

De acordo com a AD, se podem distinguir três tipos de discursos: o discurso lúdico, discurso polêmico e discurso autoritário. Em relação ao primeiro, o discurso lúdico, “considera-se como sendo aquele em que seu objeto se mantém presente enquanto tal e os interlocutores se expõem a essa presença, resultando disso o que

chamaríamos de polissemia<sup>4</sup> aberta” (ORLANDI, 1996a, p. 15). O segundo, visto como discurso polêmico, “mantém a presença de seu objeto, sendo que os participantes não se expõem, mas ao contrário, procuram dominar o seu referente, dando-lhe uma direção, indicando perspectivas particularizantes pelas quais se o olha e se o diz, o que resultaria na polissemia controlada (o exagero é a injúria)” (ORLANDI, 1996a, p. 15). No que se refere ao discurso autoritário, “o referente está ausente, oculto pelo dizer; não há realmente interlocutores, mas um agente exclusivo, o que resulta na polissemia contida (o exagero é a ordem no sentido em que se diz ‘isso é uma ordem’, em que o sujeito passa a instrumento de comando)” (ORLANDI, 1996a, p. 15).

Dentre esses três tipos de discursos, o que nos interessará para este estudo será o discurso autoritário, pois é nele que se insere, normalmente, o discurso pedagógico.

De acordo com Orlandi, “o discurso pedagógico aparece como discurso do poder [...] [...] o discurso que cria a noção de erro e, portanto, o sentimento de culpa, falando, nesse discurso, uma voz segura e auto-suficiente” (1996a, p. 17).

Pensando o discurso pedagógico como um discurso do poder, percebe-se a posição privilegiada que o professor tem em relação aos seus alunos. Algumas estratégias fazem parte dessa relação de poder, como por exemplo, exercícios, provas, cuja formulação apresente forma imperativa como: “Responda”, “Escreva”, “Copie”, “Faça”, etc.

Orlandi (1996a, p. 17), também chama a atenção para outro fator importante que é em relação à imagem que o professor tem de si mesmo, uma imagem dominante, o que acaba produzindo um discurso individualizado em seu aspecto estilístico e de perguntas diretas e sócio-cêntricas: “Não é verdade?”, “Percebem?”, “Certo?”, etc. Como se o professor fosse fonte de verdade absoluta, inquestionável, e o aluno um ser acrílico que tem que pensar da forma que o professor deseja.

Partindo desse aspecto, percebe-se que o discurso pedagógico tem características bastante evidentes, que representam o domínio. Orlandi divide essas características em dois níveis. “Ao nível da linguagem sobre o objeto, o uso de

---

<sup>4</sup> Orlandi considera a polissemia como um processo que representa a tensão constante estabelecida pela relação homem/mundo, pela intromissão da prática e do referente, enquanto tal, na linguagem (1996a, p. 15).

dêiticos, a objetualização ('isso'), a repetição, perífrases. Ao nível da metalinguagem<sup>5</sup>, definições rígidas, cortes polissêmicos, encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas" (1996a, p. 19).

Segundo Pêcheux, há nos mecanismos de toda formação social regras de projeção que estabelecem a relação entre situações concretas e as representações dessas situações no interior do discurso. Ou seja, faz parte da estratégia discursiva prever, situar-se no lugar do ouvinte, antecipando representações, a partir de seu próprio lugar de locutor, o que regula a possibilidade de respostas.

Assim, o discurso pedagógico apresenta-se como um discurso autoritário, um dizer institucionalizado, ligado à escola. De acordo com Orlandi, "o fato de estar vinculado à escola, a uma instituição, faz do DP aquilo que ele é, e o mostra (revela) em sua função" (1996a, p. 28).

É importante ressaltar que o sistema de ensino atribuiu a posse dessa metalinguagem ao professor, autorizando-o. Dessa forma o professor se apropria do cientista<sup>6</sup> e se confunde com ele sem se mostrar como voz mediadora, portanto, nesse sentido, dizer e saber se equivalem.

Assim, o discurso pedagógico se caracteriza por interesses, informatividade e poder. Também, por uma utilidade, ou seja, legitimidade do 'conhecimento' escolar proporcionado ao aluno. Quanto a isso Orlandi destaca que:

enquanto ele for aluno "alguém" resolve por ele, ele ainda não sabe o que verdadeiramente lhe interessa, etc. Isso é a inculcação. As mediações, nesse jogo ideológico, se transformam em fins em si mesmas e as imagens que o aluno vai fazer de si mesmo, do seu interlocutor e do objeto de conhecimento vão estar dominadas pela imagem que ele deve fazer do lugar do professor.

Pelo lado do aluno (nessa caracterização do DP), há aceitação e exploração dessas representações que fixam o professor como autoridade e a imagem do aluno que se representa o papel de tutelado. Desenvolvem-se aí tipos de comportamento que podem variar desde o autoritarismo mais exacerbado ao paternalismo mais doce (1996a. p. 31).

A figura do professor é institucional. Idealmente é aquele que possui o saber e está na escola para ensinar. Em contrapartida, o aluno não sabe, e está na escola

---

<sup>5</sup> A metalinguagem tem um espaço institucional para existir. No espaço do DP apresenta-se um só caminho: o do saber institucionalizado, legal (ou legítimo, aquele que se deve ter) (ORLANDI, 1996a, p. 19).

<sup>6</sup> Orlandi caracteriza o professor cientista quando "*apaga-se o modo pelo qual o professor apropria-se do conhecimento do cientista, tornando-se ele próprio possuidor daquele conhecimento* (1996a, p. 21).

para aprender. Segundo Orlandi “o que o professor diz se converte em conhecimento, o que autoriza o aluno, a partir de seu contato com o professor, no espaço escolar, na aquisição da metalinguagem, a dizer que sabe” (1996a, p. 31).

Ainda, de acordo com Orlandi “o autoritarismo está incorporado nas relações sociais. Está na escola, está no seu discurso. Pois bem, uma forma de interferir no caráter autoritário do DP é questionar os seus implícitos, o seu caráter informativo, sua unidade e atingir seus efeitos de sentido” (1996a, p. 32).

Dessa forma, Orlandi propõe tornar o discurso pedagógico em um discurso polêmico, onde o professor constrói seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, deixando um espaço para a existência do ouvinte como ‘sujeito’. Ou seja, deixar um espaço vago para o aluno (o outro) construir a própria possibilidade de se colocar como ouvinte e produzir sentidos de acordo com suas vivências e experiências.

Assim, se o aluno tiver um espaço para a discordância, para o seu posicionamento se constituindo ouvinte e se construindo como autor na dinâmica da interlocução, recusando um dito fixo e indiscutível, o discurso autoritário dá espaço para um discurso polêmico, onde é permitindo a manifestação dos sujeitos.

Conforme Orlandi “há formas lingüísticas que marcam a presença do ouvinte dentro do texto, a forma polêmica pode ser construída através dessas marcas, justamente opondo-se ao discurso que, ao lidar com essas marcas, constrói no texto o aprisionamento do outro no escasso lugar que lhe é atribuído pelo discurso autoritário” (1996a, p. 34).

Desse modo haveria um lugar para a reflexão, e o sujeito seria respeitado pela sua individualidade, podendo interpretar e compreender de acordo com a situação sócio-histórica e ideológica em que se encontrar.

Para que haja interpretação e compreensão e, conseqüentemente, produção de sentidos é necessário que o professor dê espaço para seus alunos interagirem enquanto sujeitos heterogêneos, possibilitando reflexões, associações e comparações de acordo com suas condições de produção.

Cabe destacar que o discurso polêmico não ocupa nem discrimina o lugar e a posição do professor, tirando sua autoridade frente aos alunos. Ao contrário, ele assume um papel importantíssimo de mediador, de instrumento que guia esse processo de reflexão possibilitando e promovendo o desenvolvimento e a construção de sujeitos leitores críticos.

Nesse sentido, este estudo pretende analisar no discurso pedagógico, mediante as atividades de leitura propostas por estagiários do curso de Letras, para alunos do Ensino Fundamental, se há a possibilidade de um discurso polêmico ou se há um autoritarismo implícito por trás das ordens das questões, que inibe e direciona a resposta dos alunos.

#### 1.4.3 Interpretação

E, é nesse encontro entre texto e discurso, fontes produtoras de sentido, que se encontra a interpretação. Não há sentido sem interpretação, ela está presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Portanto, o homem não pode evitar a interpretação, ou ser indiferente a ela.

Orlandi ressalta que “ao significar o sujeito se significa, o gesto de interpretação é o que – perceptível ou não para o sujeito e/ou para seus interlocutores – decide a direção dos sentidos, decidindo, assim, sobre sua (sujeito) direção” (1996c, p. 22).

Por um efeito ideológico, a interpretação se apaga no momento mesmo de sua realização, dando-nos a ilusão de que é transparente, de que o sentido já existia como tal.

É importante considerar que interpretar não é decodificar signos, mas sim, expor-se a opacidade do texto, posicionando-se diante do mesmo, relacionando-o com o mundo, com outros textos, levando em consideração as FDs e as condições de produção que se encontrar. Assim, interpretar não é apreender, mas atribuir sentidos, mesmo porque eles não existem a priori.

Desse modo, a produção de sentido não ocorre fora da historicidade, que marca a relação do homem com a linguagem. Ou seja, o sentido não se dá no vácuo da letra morta no papel, e sim, na relação entre o sujeito produtor da linguagem, a materialidade lingüística, e as condições sócio-históricas e ideológicas entre texto e leitor.

Para Orlandi, interpretar é “explicitar o modo como um objeto simbólico produz sentido, o que resulta em saber que o sentido sempre pode ser outro [...]” E ainda, “quando o sujeito fala, ele está em plena atividade de interpretação, ele está atribuindo sentido às suas próprias palavras em condições específicas” (1996c, p. 64).



Também, segundo a autora, as proposições, expressões e palavras recebem seus sentidos mediante as formações discursivas nas quais se inscrevem. Cabe ressaltar que “a formação discursiva se constitui na relação com o interdiscurso (memória do dizer), representando no dizer as formações ideológicas. Ou seja, o lugar do sentido, lugar da metáfora<sup>7</sup>, é função da interpretação, espaço da ideologia” (ORLANDI, 1996c, p. 21).

Nesse mesmo sentido, Coracini destaca que não há sentido sem interpretação e não há interpretação sem que o sujeito tome o texto entre as mãos, sem que lhe acrescente ‘um novo fio’, isto é, sem que se envolva e nele deixe suas marcas (1999).

A AD não procura o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística e histórica. A ideologia não se aprende, o inconsciente não se controla com o saber. A própria língua funciona ideologicamente, tendo em sua materialidade esse jogo. Assim, a interpretação é a manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos.

Tendo em vista que todos os sujeitos ao se manifestarem interpretam, é importante que seja permitido essa manifestação. Assim, se analisará, no caso deste estudo, se as atividades de leitura abrem espaço para a interação e manifestação do aluno enquanto sujeito, verificando se realmente permitem a interpretação e a compreensão.

Percebe-se, nesse sentido, que a escola tem um papel fundamental no processo de constituição de sujeitos. Ela pode tanto promover esse processo de constituição, permitindo que os alunos se manifestem, interajam e posicionem-se, quanto pode cristalizar os conhecimentos e tratar os alunos como seres acrílicos, regulando seus saberes, impedindo-os de pensar.

Orlandi salienta que “o autor não realiza jamais o fechamento completo do texto, oferecendo lugar à interpretação” (1996c, p. 77). E ainda, “é nesse lugar, em que se produz o deslize de sentidos, enquanto efeito metafórico, onde língua e história se ligam pelo equívoco (materialmente determinado) que se define o trabalho ideológico, em outras palavras, o trabalho da interpretação” (1996c, p. 82).

Assim, a produção de leitura está associada à idéia de interpretação e de compreensão, processos de instauração de sentidos. Ler, portanto, não se resume a

---

<sup>7</sup> Para a AD, metáfora é entendida como transferência de significados (ORLANDI, 1996c, p. 21).

observar um texto como um produto final, cujo sentido, às vezes supostamente “oculto”, seja passível de ser apreendido em sua totalidade. Ao contrário, o texto, para a análise do discurso, é considerado como o lugar onde ocorre o jogo dos sentidos, lugar do funcionamento da discursividade em suas condições de produção.

A compreensão pressupõe saber como um objeto simbólico produz sentidos, através da exposição à materialidade dos processos de significação presentes no texto. Enfim, “é saber como as interpretações funcionam [...] ‘escutar’ outros sentidos que ali estão, *compreendendo como eles se constituem*” (ORLANDI, 1999, p. 26).

O gesto de interpretação se dá porque o espaço simbólico é marcado pela incompletude, pela relação com o silêncio. A interpretação é o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é materializada pela história (1996c, p. 18, 19).

É importante lembrar, que a interpretação não é livre de determinações, pois ela não pode ser qualquer uma, deve-se fazer relações com a história e as condições de produção em que se encontram texto e leitor. Conforme Orlandi:

Os sentidos estão sempre “administrados”, não estão soltos. Diante de qualquer fato, de qualquer objeto simbólico somos instados a interpretar, havendo uma injunção a interpretar. Ao falar, interpretamos. Mas, ao mesmo tempo, os sentidos parecem já estar sempre lá (1999, p. 10).

Assim, pode-se perceber que somos convidados, a todo o momento, a dar sentido, porém, os sentidos nunca estão soltos, há sempre condições para que eles tenham uma direção, que constituam uma posição do sujeito.

Os sentidos estão atrelados à historicidade e abertos a se tornarem outros em épocas diferentes e de acordo com as relações de força travadas entre os sujeitos leitores. Cada leitura reflete o seu tempo, e diferentes leituras, a partir de um mesmo texto, são possíveis, porque estão na base da materialidade do texto. Conforme Orlandi:

Os dizeres não são apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz [...] São pistas a seguir para compreender os sentidos aí produzidos, pondo em relação o dizer com sua exterioridade, suas condições de produção. Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali, mas, também, em outros lugares, assim como o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi. Desse modo, as margens do dizer, do texto, também fazem parte dele (1999, p. 30).

Diante dessas considerações, vê-se da necessidade de uma reflexão a respeito do modo como é conduzido e permitido ao sujeito (aluno) se expor e produzir sentidos. Para tanto, a noção de interpretação, numa perspectiva discursiva, é indispensável e muito tem a contribuir para este estudo.

## 2 LEITURA

### 2.1 Perpassando os Caminhos da Leitura através da História

*“Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase como respirar, é nossa função essencial.*

*(Manguel, 1997)*

Neste capítulo busca-se verificar, sinteticamente, aspectos que, ao longo da história da humanidade, possibilitam um entendimento a respeito da leitura, bem como algumas noções e marcas deixadas no decorrer do seu percurso.

Primeiramente, é importante pensar sobre os povos pré-históricos, para os quais a leitura de mundo exercia um papel fundamental, mesmo sendo ágrafos. Para esses homens primitivos, ler era uma forma de inserir-se e defender-se do meio em que viviam. A leitura era análoga à sua própria vida, acontecia naturalmente, sem mediadores simbólicos, a não ser as histórias contadas pelos mais velhos a partir suas experiências. Com base nessa leitura, faziam o reconhecimento da natureza, percebendo-a como um risco, e utilizavam-se da sua inteligência para sobreviver.

Ferreira (2001a) faz referência ao fato dos primitivos sentarem ao redor do fogo, desvelando a natureza, juntando sentidos, conhecendo. O mundo natural era seu acervo literário, apresentava os signos que precisavam ser traduzidos em palavras e pensamentos. De acordo com a autora, ainda:

Apesar da adversidade do ambiente e das condições da natureza, o homem prosseguia. Como garantia da sobrevivência apenas a leitura de mundo, que o levava a agir usando seus precários instrumentos de defesa. Uma leitura que, em primeiro estágio, visava à percepção do que acontecia e buscava a ação. Era a guia. Em segundo estágio, a leitura mitifica-se. Não basta mais apenas o real e a percepção do que acontece. O

conhecimento é gerado a partir de simbologias, o objeto real a ser conhecido precisa ser interpretado (1999, p.12).

Nesse contexto, o leitor era o ouvinte atento. Sua biblioteca era o outro ser humano, pronto a ser consultado pela linguagem oral, constituindo experiências e ensinamentos.

Entretanto, criou-se, no decorrer da história, o código escrito, um momento em que se diferenciaram dois grupos sociais: os que liam e os que não liam. Nesse momento, a aprendizagem da leitura passou a ser uma necessidade para elevar-se de um estado social a outro. Estágio este considerado privilegiado, no qual aprender a ler o mundo através da escrita era condição para se chegar a uma elite. Com isso, ocorre uma separação entre o texto, o codificado (em que ler era praticado ao observar o mundo sem que houvesse um elemento intermediário) e o ato de ler. Também é criado o ato formal de aprender a ler, forma encontrada de se transitar nesse espaço de cisão.

Além disso, ocorre uma divisão de poder entre os que têm o código a seu alcance e os que não têm. A leitura passou a servir como distintivo de classes sociais, onde pessoas eram escolhidas para aprender a ler e escrever em escolas privadas. Essas pessoas eram conhecidas como escribas.

Segundo Manguel, o escriba emergiu através das classes da sociedade mesopotâmica, e o ato de escrever foi rapidamente reconhecido como uma habilidade poderosa. Em relação aos escribas, o autor afirma:

Sem dúvida, a habilidade de ler também lhe era essencial, mas nem o nome dado à sua ocupação, nem a percepção social de suas atividades reconheciam o ato de ler, concentrando-se quase exclusivamente em sua capacidade de registrar. No âmbito público, era mais seguro para o escriba ser visto não como alguém que buscava e reconstruía informações, mas como alguém que simplesmente as registrava para o bem público. Embora ele fosse capaz de ser os olhos e a língua de um general ou mesmo de um rei, era melhor não alardear esse poder político (1997, p. 208).

Assim, colocou-se o “professor” de leitura como intermediário no ato de ler. A leitura passa de processo natural a processo cultural. Agora, entre o mundo natural-texto e o leitor, há um código, o texto, e um mediador, o que ensina a ler. Primeiramente, lia-se a partir de um apelo demandado pela natureza do leitor, já,

nesse momento, lê-se por necessidade, por desejo de conhecer, por curiosidade em descobrir o que esconde o texto.

Deste modo, outros povos da antiguidade passaram a valorizar o processo de letramento, considerando mais o escrito em detrimento da palavra oral. Os egípcios tiveram uma preocupação constante em construir bibliotecas onde pudessem proteger papiros que continham os escritos e conhecimentos possibilitados apenas a alguns privilegiados.

É importante, ainda, ressaltar que a adoção do cristianismo como religião oficial pelo imperador romano Constantino<sup>8</sup> e a propagação da fé em Cristo contribuíram para alastrar e expandir a leitura. O próprio Constantino lia versos de Virgílio para o povo, versos que serviam a seus propósitos políticos. Nessa leitura, ele manipulava o povo, omitindo os deuses pagãos e atribuindo a vitória dos gregos sobre Tróia como originada pela força da fé.

De acordo com Manguel, “o texto não estava aberto para qualquer interpretação, para Constantino somente uma leitura era a verdadeira, e desta, somente ele e seus companheiros de crença tinham a chave” (1997, p. 236).

A leitura era utilizada conforme o interesse dos poderosos, e como garantia para Constantino da supremacia do Império romano, a partir desse momento ficou estipulada, como regra, uma única leitura para o texto religioso, que se constituiu entre a restrição do ato de ler e a garantia de poder da Igreja.

Nessa mesma época, criou-se a Bíblia, de acordo com a fé cristã, livro escrito por Deus através de mãos humanas, considerado capaz de trazer as verdades necessárias à vida humana.

A leitura que, com a invenção da escrita, deixou de ser um ato natural, passou a ser restrita e vigiada com o alastramento do cristianismo. Com a idéia de que pela salvação eterna, o leitor precisaria preparar sua alma, as pessoas liam somente o que lhes era permitido. Segundo Ferreira: “Pensada assim, a leitura na época medieval passa a ser vista como mero contato com o texto sagrado” (1999, p. 25).

---

<sup>8</sup> “Nas proximidades do Natal do ano de 312, o imperador romano Constantino o Grande, enfrentou Maxêncio, um seu rival ao trono de Roma. Nas vésperas das duas batalhas que travou então ele jurou ter escutado vozes divinas bem como assegurou ter visto claramente signos no céu que lhe davam o ganho da causa. Esses acontecimentos, lendários ou não, tiveram notável efeito na história da fé do mundo ocidental visto que a vitória de Constantino na ponte Milvio, que cruzava o rio Tibre, acelerou a conversão dos romanos à religião de Jesus Cristo” (<http://educaterra.terra.com.br/voltaire/antiga/2002/12/16/001.htm>).

Nessa relação através da leitura, Ferreira estabelece papéis bem definidos em relação aos leitores:

Há um leitor obediente, desejando a leitura como forma de apaziguar-se e dar conta de seus anseios em relação à sua transcendência. Há um texto institucionalizado e formalizado, cujo significado é único, e há o mediador, uma espécie de intérprete, o religioso. Assim constituído, o intérprete coordena a leitura, estabelecendo as referências e, com isto, garantindo a supremacia do texto e da religião sobre as relações intrapessoais (2001a, p.24).

Cabe ressaltar aqui, que Orlandi, referindo-se ao discurso religioso, caracteriza-o sendo “aquele em que fala a voz de Deus: a voz do padre – ou do pregador, ou, em geral, de qualquer representante seu – é voz de Deus” (1996a, p.243) e explica, ainda, que o locutor, está no plano espiritual (o sujeito, Deus) e o que ouve, está no plano temporal (os sujeitos, os homens), portanto pertencem a mundos diferentes, desiguais, pois o espiritual domina o temporal. No caso da Igreja Católica, os sentidos atribuídos a estes discursos são sempre a partir da interpretação da Igreja, nas suas diferentes cerimônias (1996a, p.246).

Nesse sentido, podemos perceber que a interpretação, na idade média, era interdita, pois o sujeito religioso apenas repetia uma interpretação que lhe exigiam ser repetida.

Também, com a finalidade de revelar os pensamentos provenientes da leitura, configura-se como regra, nessa época, que todo o ato de ler deveria ser em voz alta. Assim, a leitura em silêncio é condenada enquanto prática, pois não possibilita aos outros captar a entonação e, portanto, a significação dada ao lido e as possíveis interpretações que se pudesse fazer do texto.

Somente a partir do século IX, é que houve a normatização da leitura silenciosa para todos os leitores, ampliando, com isso, o espaço de leitura do leitor. A partir daí, a leitura tornou-se mais individualizada. Todos podiam ler e pensar sem ter medo de represálias, pois não precisavam revelar seus pensamentos.

Conforme Manguel, “a leitura silenciosa permite a comunicação sem testemunhas entre o livro e o leitor [...]” (1997, p. 68). E, ainda, segundo o autor:

Com a leitura silenciosa, o leitor podia ao menos estabelecer uma relação sem restrições com o livro e as palavras. As palavras não precisavam mais ocupar o tempo exigido para pronunciá-las. Podiam existir em um espaço interior, passando rapidamente ou apenas se insinuando plenamente

decifradas ou ditas pela metade, enquanto os pensamentos do leitor as inspecionavam à vontade, retirando novas noções delas, permitindo comparações de memórias com outros livros deixados abertos para consulta simultânea. O leitor tinha tempo para considerar e reconsiderar as preciosas palavras cujos sons - ele sabia agora- podiam ecoar tanto dentro como fora. E o próprio texto, protegido de estranhos por suas capas, tornava-se posse do leitor [...] (1997, p. 67-68).

Quanto a esse momento da história da leitura, Ferreira ressalta um fator importante: “Percebe-se que aí acontece uma das rupturas: separou-se o ler da oralização. A leitura passa a ser uma ação interiorizada, privada, subjetiva” (2001a).

Essa percepção de que o homem é livre para relacionar-se com a natureza, poder agir e conhecer, sem estar sob o jugo divino, faz surgir uma nova época: O Renascimento. De acordo com Ferreira acontece aqui outra ruptura significativa:

A invenção da imprensa, em 1450, permitiu o surgimento de uma forma diferenciada de circulação dos textos. Até então, um mesmo livro era lido, relido, saboreado intensamente. A partir da imprensa, que colocou maior quantidade de livros à disposição, a leitura passa a ser em maior quantidade, o leitor relaciona-se de forma mais esparsa com os livros, trocando de texto e de leitura sempre que quiser. É uma quebra com o modelo de leitura medieval: sacralizado, silencioso, unitário (1999, p. 35).

Nesse período, que se convencionou chamar da modernidade, ampliou-se a leitura da palavra escrita; e os homens passaram a desbravar avidamente os territórios do conhecimento. Contudo, percebe-se que houve uma grande modificação em relação à leitura, assumindo um caráter mais subjetivo, agora, os poemas, os romances de cavalaria e os grandes clássicos passaram a ser formas de lazer permitidas.

Ferreira destaca outra ruptura mais ou menos no século XVII:

O investimento na alfabetização, quando aumenta o filão de leitores. Isso exigiu um barateamento do livro e garantiu a ampliação do acesso à leitura. Dissociou-se a leitura do sacro, do texto bíblico, que, para os medievais, era a exigência. Foi permitido ler mais, pois os materiais para leitura tornaram-se mais acessíveis (2001a, p.30).

Com isso, houve uma grande mudança na época e juntamente com a alfabetização e o surgimento da imprensa, aumentou a circulação de livros e conseqüentemente, mais materiais escritos foram disponibilizados. Também



surgiram novas profissões associadas à produção do material escrito como a do copista, o do especialista em pintar letras e a do livreiro. Mais tarde surge a impressão, e com isso, permite-se a expansão do material escrito.

Em relação ao século XVIII, pode-se citar os resultados da Revolução Francesa, os quais Manguel comenta:

Os livros tornaram-se reconhecidos como objetos de comércio, e na Europa o valor comercial deles estava suficientemente estabelecido para que os emprestadores de dinheiro os aceitassem como caução; encontram-se notas registrando tais garantias em numerosos livros medievais, em especial os pertencentes a estudantes. Os livros que foram confiscados pelos revolucionários e que não tinham sido destruídos ou exportados foram parar em bibliotecas públicas. No entanto, nem mesmo nestes lugares estavam totalmente protegidos do desaparecimento ou do roubo (1997, p.271).

Pode-se dizer que a Revolução industrial e suas conseqüências foram o maior incentivo para o atrelamento entre a leitura e a escola, a partir desse momento, modelada conforme se conhece até hoje.

A escola acabou formalizando o ato de ler e tornando-a uma dificuldade a ser vencida na escala da aprendizagem. Em conseqüência disso, a leitura passou a embutir-se na idéia de escolarização, a ponto de um leitor autodidata ser considerado uma exceção (FERREIRA, 2001a, p. 34).

A leitura acabou perdendo a sua magia e passou a ser uma ação rigorosa, com horário e texto marcados, no espaço escolar. O texto literário assumiu a função de moralizar, utilizado com o intuito de ensinar ao leitor valores e atitudes esperados dele. De acordo com Zilberman, foi a partir do século XVIII que a leitura se revelou como um fenômeno historicamente delimitado e circunscrito a um modelo de sociedade que se valeu dela para sua expansão (1993, p. 12).

No século XIX a literatura assumiu um papel menos utilitário e, com isso, identifica-se um novo perfil de leitor, sujeito a exigências que lhe eram externas. Também, nesse período, o autor se tornava um profissional que colocava um produto à venda e sentia a exigência de um público que exigia mais produção. Ferreira ressalta:

A consolidação deste público leitor e deste profissional gerou uma circulação da cultura, democratizando-a e tornando-a acessível ao povo, de modo geral. Gerou-se, portanto, uma indústria cultural movida pelas exigências destes grupos de leitores (2001a p.35).

Em relação a esse processo de democratização cultural Zilberman destaca o importante papel do iluminismo:

Se o iluminismo patrocina uma visão distorcida da função da cultura, ao valorizar sobremaneira seu elemento imediatista, por outro lado, o movimento estabelece a relação primordial para o desdobramento da ideologia que, até hoje, sedimenta a validação da leitura em nossa sociedade: a de sua índole emancipadora, na medida em que propicia o ingresso no ideário liberal elaborado pela burguesia [...] (1993, p. 14).

Enfim, chega-se ao século XX no qual a leitura traz consigo um perfil como uma forma de lazer, porém, com algumas restrições. De acordo com Ferreira:

o que determina hoje essa restrição não é o desconhecimento do código, nem a exigüidade do material, nem a falta de acesso ao material escrito. Estes fatores em muito foram superados, nunca se teve tanto texto disponível, lê-se onde e quando quiser, porém, nem todos são alfabetizados. A restrição, no entanto, fica por conta do parco estímulo dado à leitura. Isto acontece por inúmeros fatores, desde políticas equivocadas de promoção de atividade literária no país, do preço exorbitante do material escrito, até a influência de outras linguagens, mais facilmente acessadas que o livro (2001a, p. 36).

Forma-se, então, um novo perfil do leitor, que segue até os tempos atuais, aquele que lê por obrigatoriedade, se a escola exigir ou para seu aperfeiçoamento profissional. É uma geração de leitores movidos pela pressa, pelo imediatismo, pela praticidade. Quanto aos livros, ressalta Ferreira, “continuam os mesmos, de papel, com letras miúdas, mas a tecnologia, também portadora de texto, agiliza-se, modifica-se e desafia” (2001a, p. 36).

No entanto, diante dessas considerações, é importante ressaltar que ainda permanece um público de “bons” e assíduos leitores movidos pelo prazer e o encantamento que a leitura proporciona.

## **2.2 A Leitura e os Leitores do Século XX**

*Chega mais perto  
e contempla as palavras.  
Cada uma  
tem mil faces secretas sob a face neutra  
e te pergunta, sem interesse pela resposta,  
pobre ou terrível, que lhe deres:  
Trouxeste a chave?*

*(Carlos Drummond de Andrade)*

A capacidade de ler, há muito tempo, é considerada essencial para realização pessoal, e, atualmente, é cada vez mais aceita a premissa de que o progresso social e econômico de um país depende muito do acesso que o povo tem aos conhecimentos indispensáveis transmitidos pela leitura. Tem-se buscado caminhos para remover a barreira do analfabetismo e abrir as portas para a educação e a alfabetização de crianças, jovens e adultos. Segundo Bamberger:

Embora seja relativamente fácil ensinar uma criança ou um adulto a reconhecer letras e palavras, essa habilidade pode ser rapidamente perdida. Leitores iniciantes, independentemente da idade, poderão ficar desencorajados se a leitura não fizer parte de seu ambiente cultural ou não encontrarem ao seu alcance livros afinados com seus gostos. Até nos países mais adiantados, grandes parcelas da população abandonam a leitura assim que saem da escola (1986, p. 6).

Partindo disso, pode-se dizer que a escola ainda é o principal, senão o único, reduto de ensino-aprendizagem da escrita e, portanto, da leitura. A questão é que os anos se sucedem e, apesar disso, o desempenho do aluno frente à leitura continua sendo, em regra, muito baixo. E o que é pior, à medida que os alunos avançam na escolaridade, menor a ligação que têm com a leitura, como se os procedimentos pedagógicos adotados, ao invés de aproximar os estudantes, fossem, aos poucos, afastando-os dos livros, criando entre eles uma relação de enfado e desinteresse. Segundo Kleiman:

Quando lemos porque outra pessoa nos manda ler, como acontece freqüentemente na escola, estamos apenas exercendo atividades mecânicas que pouco têm a ver com significado e sentido. Aliás, essa leitura desmotivada não conduz à aprendizagem [...] (2000, p. 35).

Atualmente, o professor prende-se àquilo que é fornecido pelo livro didático. E, na maioria das vezes, orienta-se por aquilo que é fornecido no livro de respostas do livro didático. Ocorre que a leitura já feita e a interpretação do autor vêm a restringir a construção de sentido do próprio professor, e este, de seus alunos. De acordo com Zilberman, “o livro didático exclui a interpretação e, com isto, exila o leitor” (1982, p. 21).

Cabe salientar, aqui, que com a intenção de investigar a forma como os livros didáticos, em épocas passadas (dez a vinte anos atrás), trabalhavam com as questões de interpretação de leitura, propôs-se uma busca para verificar esse processo. Com isso, foi possível perceber que, realmente, a leitura proposta era totalmente direcionada e induzida, ou seja, uma leitura mecanizada que favorecia a cópia de parágrafos, identificação de personagens e ações, muita gramática e, absolutamente, nada de questões que privilegiassem a interação e produção de leitura pelos alunos. Eis alguns dos livros verificados: Compreender e expressar (José Fernando Miranda) – 1978; Nos domínios da linguagem, 6ª e 7ª séries (Orlando Bianchini e Maria Antonieta Antunes Cunha) – 1981; Português Básico, 8ª série (Maria da Conceição Castro Souza) – 1984; Comunicação em Língua Portuguesa, 5ª série (Faraco/Moura) – 1985; Falando a mesma Língua, 5ª série (Givan Ferreira) – 1994, entre outros.

Em virtude disso, tem-se buscado, mediante pesquisas e experiências, caminhos e alternativas para mudar essa realidade a respeito da leitura. Atualmente, sabe-se que ela exerce um papel fundamental na vida de qualquer cidadão e, conseqüentemente, no desenvolvimento de uma sociedade. As escolas estão, pouco a pouco tentando se engajar nessa luta para o desenvolvimento do gosto da leitura, em forma de projetos, seminários e campanhas.

Fala-se aqui de caminhos que proporcionem a produção de uma leitura crítica, que permita no encontro entre texto, autor, leitor e mundo, uma integração que desponte para novas concepções, novas descobertas, novos conhecimentos.

De acordo com estudiosos é importante levar em consideração que a leitura não deve se limitar ao que se supõe que o aluno conheça, ao contrário, deve-se sempre propiciar novos conhecimentos, fazendo com que o aluno vá sempre além daquilo que ele já conhece; o texto deve levá-lo ao encontro de três fatores fundamentais: a interação, a reflexão e a interpretação.

Partindo desse pressuposto, a leitura é considerada como um instrumento que busca a construção de um sujeito-leitor-crítico, capaz de constituir sentidos na relação que interliga linguagem e mundo. Essa relação é permeada pela ideologia, é através de um processo imaginário que o sentido se produz no sujeito. Nesse mesmo sentido, Freire afirma que:

a leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade (1983, p. 8).

Cabe lembrar, ainda, que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre são possíveis novas leituras dele. Partindo disso, é importante cuidar para que não se petrifiquem essas leituras previstas, a fim de que possa acontecer a descoberta, a leitura nova, tanto quanto possível.

Ao se referir à leitura, Villardi ressalta:

As leituras se fazem pelos sentidos em que e com que se dão. Lê-se pela visão, pela audição, pelo equilíbrio, pela contemplação intuitiva, pela meditação racional, pela força criadora da fantasia, da inventiva e da imaginação. Nas metáforas, por substituição do significado, é feita a melhor leitura do termo original. No mundo, lê-se por conta própria ou pelas leituras dos outros; lêem-se as entrelinhas por trás das letras dos textos, e, na falta de espaço que justifica o etc., lê-se a continuidade da mensagem interrompida no texto. Ler é tomar conhecimento das leis, regras e normas, das necessidades e revelações do mundo, interpretá-las e utilizá-las. Infringí-las ou acatá-las é submeter-se às suas sanções – penas ou recompensas (1999, p. 3).

Para interpretar um texto, o leitor deve ativar uma série de destrezas e estratégias interpretativas, atribuindo sentidos, constituindo-se e formando opiniões enquanto sujeito-leitor-crítico.

O leitor criativo não é apenas um decodificador de palavras. Busca uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos nele implicitados, fazendo inferências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerências às possibilidades significativas do texto.

A partir disso, pode-se perceber que a leitura está longe de ser um processo passivo, para que ocorra o processo de interação exige-se uma participação ativa do leitor em relação ao texto.

Para Villardi (1999), saber ler significa refletir, pensar, estar a favor ou contra, comentar, trocar opinião, construir uma concepção de mundo, ser capaz de compreender o que nos chega por meio da leitura, analisando e posicionando-se criticamente frente às informações colhidas, o que se constitui como um dos atributos que permitem exercer, de forma mais abrangente e complexa, a própria cidadania.

Em suma, pode-se dizer que, no momento atual, existe uma grande preocupação no que se refere ao desenvolvimento da leitura e dos leitores. Busca-se uma leitura distante do ato mecânico, uma leitura como prática de conhecimento, de interação entre texto e leitor. Uma ação participativa, uma efetiva produção de sentidos que leve em consideração o encontro da historicidade com a linguagem.

### **2.3 Algumas Concepções de Leitura**

*Mediante a leitura, estabelece-se uma relação entre leitor e autor que tem sido definida como de responsabilidade mútua, pois ambos têm a zelar para que os pontos de contato sejam mantidos, apesar das divergências possíveis em opiniões e objetivos.*

*(Ângela Kleiman)*

A leitura foi em tempos passados considerada simplesmente um meio de receber uma mensagem importante. Hoje em dia, porém, a partir de muitas pesquisas nesse campo, definiu-se o ato de ler, como um processo que muito contribui para o desenvolvimento do intelecto, para formação pessoal, crítica e conhecimento de mundo.

Em todo o seu percurso histórico, a leitura nunca foi tão valorizada como nos dias atuais, hoje, entendida como leitura de mundo, formadora de sujeitos críticos, caminho para apropriação do saber e, conseqüentemente, para a construção do conhecimento que transforma e atua, a leitura têm exigido um trabalho efetivo de

formação de leitores competentes, bem como reflexões e pesquisas como forma de contribuição para os profissionais interessados.

Kleiman considera o conhecimento prévio como fundamental no processo de leitura, pois o leitor utiliza na sua leitura o que ele já sabe. Segundo a autora, “a leitura é considerada um processo interativo”. É através da interação de diferentes níveis de conhecimento como o conhecimento lingüístico, o textual e o conhecimento de mundo, que o leitor terá condições de significar o texto (2000, p. 13).

Pode-se dizer que a boa leitura é uma confrontação crítica entre o texto, as idéias do autor e o mundo do leitor, quando se estabelece essa relação entre o novo e o já existente, a leitura produz sentidos.

Levando-se em consideração que a leitura se dá nesse processo de interação, cada leitor, de acordo com o seu conhecimento prévio, fará a sua leitura, se posicionando positivamente ou não, frente à mensagem colhida. Com isso, pode-se dizer que existem diferentes leituras, mas apesar disso, a leitura é considerada um único processo. Como diz Kleiman, “são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido” (2000, p.35). E, ainda:

A compreensão é um processo altamente subjetivo, pois cada leitor traz à tarefa sua carga experiencial que determinará uma leitura para cada leitor num mesmo momento e uma leitura diferente para o mesmo leitor, em momentos diversos (2001, p. 151).

Nesse mesmo sentido, Braga e Silvestre consideram que a leitura não é algo passivo, ela depende da interação entre texto e leitor. A partir da leitura o leitor cria e constrói o sentido com base em seus conhecimentos, em sua expectativa e em sua intenção de leitura (2002, p. 27).

De acordo com Cavalcanti, a leitura é vista como um processo de dois estágios, um de redução e outro de mudança. O processo de redução ocorre quando se refere à tradução nas próprias idéias do leitor, ou seja, na simplificação conceitual. Esse estágio caracteriza-se pela inter-relação entre o conhecimento prévio do leitor e sua atribuição de relevância às partes do texto. Quanto ao processo de mudança, a autora considera que se refere à utilização da informação, ou seja, na leitura analítica (1989, p. 48-49). Portanto, segundo a autora “o processo da leitura depende da competência comunicativa do leitor” (1989, p. 53).

Bordini e Aguiar, também consideram que a leitura passa por um processo, no qual dividem em cinco níveis:

1º) A pré-leitura, que ocorre no período preparatória para a alfabetização, onde a criança desenvolve capacidades como: construção dos símbolos e relações entre imagens e palavras;

2º) A leitura compreensiva, 1ª e 2ª séries, em que a criança começa a decifrar o código escrito e faz uma leitura silábica;

3º) Leitura interpretativa, da 3ª à 5ª série, o aluno evolui da simples compreensão imediata à interpretação das idéias do texto, também, a aquisição de conceitos de espaço, tempo e causa;

4º) Iniciação à leitura crítica, em torno da 6ª e 7ª séries, onde a capacidade de discernimento do real e a maior experiência de leitura favorecem o exercício de habilidades críticas, permitindo o leitor a posicionar-se diante do texto;

5º) Leitura crítica. Período que abrange a 8ª série e o 2º grau. A busca da identidade individual e social e o maior exercício da leitura têm como dividendo uma postura crítica diante dos textos, através da comparação de idéias, da conclusão, da tomada de posições (1993, p. 20).

Sob uma definição mais geral de leitura, Leffa considera basicamente como sendo “um processo de representação”, pois na medida em que se olha para uma coisa, vê-se outra (1996, p. 10). E, também:

A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade. Nessa triangulação da leitura o elemento intermediário funciona como um espelho; mostra um segmento do mundo que normalmente nada tem a ver com sua consistência física. Ler é, portanto, reconhecer o mundo através de espelhos. Como esses espelhos oferecem imagens fragmentadas do mundo, a verdadeira leitura só é possível quando se tem um conhecimento prévio desse mundo (1996, p. 10).

Em relação a uma definição mais restrita de leitura, Leffa observa, sob um ponto de vista antagônico, como “extrair significado do texto e atribuir significado ao texto” (1996, p. 11).

Conforme o autor, quando se fala em extração de significado, dá-se mais importância para o texto, pois, põe-se o significado em seu interior. Entretanto, quanto se fala em atribuição de significado, dá-se maior destaque para o leitor, pois,



leva-se em consideração que cada leitor tem uma visão diferente da realidade, e fará sua leitura de acordo com a bagagem de experiências prévias que tiver.

Pode-se dizer, ainda, que a leitura exerce uma função fundamental: a função social. As pessoas que não têm o hábito de ler costumam ser rígidas em suas idéias e ações, entretanto àquela que lê, abre o seu mundo, pode receber informações e conhecimentos de outras pessoas de qualquer parte. O hábito da leitura tende a formar pessoas abertas ao intercâmbio, orientadas para o futuro. Somente as pessoas situadas num mundo aberto são as que contribuem eficazmente para as iniciativas comunitárias de progresso e melhoria social.

Também é importante levar em consideração a concepção de Villardi que observa a leitura, sob uma visão mais restrita, como um processo de reconhecer palavras, ou seja, processo de decodificação, no qual sabe ler, quem é alfabetizado. No entanto, numa visão mais ampla, considera o processo de leitura quando se atribui sentido ao que foi decodificado, ou seja, quando o leitor constrói uma concepção de mundo, analisa e posiciona-se frente ao texto (1999, p.3-4).

Nessa mesma perspectiva, Infante ressalta que “a leitura é o meio de que dispomos para adquirir informações e desenvolver reflexões críticas sobre a realidade” (2000, p. 46).

Solé afirma que para haver leitura, o leitor necessita, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto seus objetivos, idéias e experiências prévias. Precisa haver envolvimento em um processo de previsão e inferência contínua, que se apóia na informação proporcionada pelo texto e a bagagem do leitor (1998, p. 23).

Na mesma direção, Kato destaca que o leitor ideal é aquele que se apóia em seus conhecimentos prévios e que faz uso adequado desses processos. As estratégias serão determinadas por vários fatores: o grau de novidade do texto, o local do texto, o objeto de leitura, a motivação para a leitura, etc (1999, p. 68). E, ainda, atenta para o fato de que a leitura não pode ser vista como um processo que extrai o sentido final do texto, pois este é o elemento que delimita a gama de interpretações possíveis (1999, p. 71).

Enfim, mediante essa revisão bibliográfica, baseada em alguns autores-pesquisadores, preocupados com a questão da leitura, pode-se dizer que estas considerações nos levam a perceber que, para haver um processo de significação e construção de sentido, tem que haver interação entre texto, leitor e mundo. Nesse

interjogo, o implícito ganha um lugar de destaque, e na interação entre texto- leitor-mundo, um novo é concebido pelas polissemias realizadas pelo leitor de acordo com as associações inferidas.

Partindo desses conceitos, que muito nos fazem refletir a respeito da leitura, e seu papel no desenvolvimento de sujeitos críticos, é que se percebe a importância de trabalhar em busca de caminhos que acabem com a leitura mecanizada, ainda existente em algumas escolas, o que acaba cristalizando o conhecimento dos alunos, impedindo-os de se constituírem enquanto sujeitos.

Diante disso, a seguir, se verificará, sob a perspectiva da análise do discurso, que também luta contra qualquer forma de cristalização do conhecimento, o conceito de leitura, bem como o papel do sujeito leitor, o que será de grande valia e embasará este estudo.

## 2.4 A Leitura e os Leitores à Luz da Análise do Discurso

*A leitura não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições, de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade.*  
(Eni Orlandi)

### 2.4.1 A leitura

A Análise do Discurso, teoria formulada por Michel Pêcheux, propõe pensar a leitura considerando as *condições de produção*, ou seja, o contexto sócio-histórico, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem, que fazem de si e do outro e do referente. A perspectiva é, pois, a de que a leitura é *produzida* (ORLANDI, 1996a, p. 180). Diz Orlandi, ainda, quanto à definição de *produção de leitura*:

a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto (1996a, p.186).

Cabe ressaltar, aqui, que na perspectiva da Análise do Discurso, o texto é considerado como uma unidade não fechada em si mesma, pois estabelece relações

com o contexto, com outros textos e com outros discursos, que se abre enquanto objeto simbólico, para as diferentes possibilidades de leituras (ORLANDI, 2001, p. 64). O texto interessa para a AD, enquanto unidade que permite ter acesso ao discurso. Assim, o discurso é o objetivo teórico da AD, enquanto o texto é seu objeto empírico (de análise). Para Orlandi:

Há um espaço simbólico aberto - possibilidades do sujeito significar e se significar indefinidamente – que joga no modo como a discursividade se textualiza. A leitura trabalha, realiza esse espaço, esse jogo do sentido (memória) sobre o sentido (texto, formulações) (2001, p. 65).

Nesse processo de interação entre texto, autor e leitor, há outro fator que deve ser considerado, que é o contexto. O contexto é visto aqui, não enquanto lingüístico, mas como textual, ou seja, aquele em que se considera o texto em sua unidade, totalidade que organiza suas partes. Segundo Orlandi: “sem o contexto e a relação definida do leitor com a situação, ou seja, sem os elementos que unificam o processo da leitura, que a configuram, não há o distanciamento necessário para a leitura, e o leitor perde o acesso ao sentido” (1996a, p. 185).

Orlandi considera que, para ocorrer o processo de leitura, é necessário levar em conta a relação do que é dito em um discurso e o que é dito em outro, o que é dito de um modo e o que é dito de outro, procurando “escutar” a presença do não-dito no que é dito (2001, p.60).

Dessa forma, ler é justamente desvendar o jogo das palavras, significando e escutando aquilo que não está evidente, mas que constitui igualmente os sentidos. As palavras não significam em si, elas vêm carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram. No entanto, diante de qualquer palavra há um convite à interpretação e, ao mesmo tempo, uma ilusão do que o objeto simbólico efetivamente signifique.

O processo de interpretação se dá em toda e qualquer manifestação da linguagem, pois quando um sujeito se manifesta ele está em plena atividade de interpretação porque atribui sentidos às palavras em condições específicas. Ele é sempre suscetível de ser/tornar-se outro. Esse lugar do outro enunciado é o lugar da interpretação, manifestação do inconsciente e da ideologia na produção dos sentidos e na constituição dos sujeitos. Assim, ao produzir a leitura, não se deve

procurar o sentido “verdadeiro”, mas o real do sentido em sua materialidade lingüística<sup>1</sup> e histórica.

Diante disso, percebe-se que o processo de produção de leitura ocorre no momento em que o leitor interage com o texto, fazendo associações, comparações, analisando, se posicionando e se manifestando enquanto sujeito.

Dessa forma, considera-se necessário que as atividades de interpretação, propostas nas escolas, propiciem esse encontro entre texto e leitor, para que a partir disso, os alunos possam se constituir enquanto sujeitos críticos, que produzem sentidos.

Partindo disso, pode-se considerar a interpretação como um gesto de leitura de um fato, presente em toda manifestação da linguagem, mediante o qual a significação é produzida.

Por um efeito ideológico, a interpretação se apaga no momento mesmo de sua realização, dando-nos a ilusão de que é transparente, de que o sentido já existia como tal. Essa transparência é uma ilusão, na medida em que o fato de o sentido ser um e não outro é definido pelas condições de produção em que se dá o movimento interpretativo (FERREIRA, 2001b, p. 18).

De acordo com Orlandi, são vários os sentidos que se pode atribuir à leitura:

Leitura vista em sua acepção mais ampla, pode ser entendida como ‘atribuição de sentidos’ [...]. Por outro lado, pode significar ‘concepção’, e é nesse sentido que é usada quando se diz ‘leitura de mundo’ [...]. No sentido mais restrito, acadêmico, ‘leitura’ pode significar a construção de um aparato teórico e metodológico de aproximação de um texto [...]. Em um sentido ainda mais restritivo, em termos agora de escolaridade, pode-se vincular leitura à alfabetização (aprender a ler e escrever) [...] (1996b, p.7).

Orlandi também ressalta a idéia de que quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito, ou seja, aquilo que não está dito e que também está significando. Os sentidos que podem ser lidos em um texto não estão necessariamente ali, nele. Isso mostra que a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se

---

<sup>1</sup> Orlandi (2001, p. 63) considera como formas lingüísticas encarnadas no mundo, significando os sentidos e os sujeitos e significando-se pelos sujeitos que as praticam.

resolvem no imediatismo da ação do ler. Saber ler é saber o que o texto diz e o que ele não diz, mas o constitui significativamente.

Ler, como temos dito, é saber que o sentido pode ser outro. Mesmo porque entender o funcionamento do texto enquanto objeto simbólico é entender o funcionamento da ideologia, vendo em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído dele mas que o constitui. Não havendo univocidade entre pensamento/ mundo e linguagem, haverá sempre o espaço da interpretação e do equívoco (ORLANDI, 1996c, p.138).

Coracini (2002) aponta que o sentido de um texto, por ser produzido por um sujeito em constante mutação, não pode jamais ser o mesmo. Nesse mesmo sentido, considera que:

Para um mesmo texto, leituras possíveis em certas épocas não o foram em outras, e leituras que não são possíveis hoje serão no futuro. Isto pode ser observado em nós mesmos: lemos diferentemente um mesmo texto em épocas (condições) diferentes (ORLANDI, 1996b, p.41).

Também, Coracini (2002) afirma não ser o texto que determina as leituras, mas o sujeito, enquanto participante de uma determinada formação discursiva, sujeito clivado, heterogêneo, perpassado pelo inconsciente, no qual se inscreve o discurso. E acrescenta que é só nessa visão de sujeito que se pode dizer que o leitor é o ponto de partida da produção do sentido.

O sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição, que a problematiza, explicitando as condições de produção da sua leitura, compreende (ORLANDI, 1996b, p. 116).

Dessa forma, pode-se dizer que o sujeito é posto em relação à determinada posição e, a partir daí, vai decorrer o jogo de diferentes leituras. É importante ressaltar, também, que a leitura está em estreita relação com o político da língua. As diferentes leituras podem ser compreendidas a partir dessa textualização do político, elas não são gratuitas nem brotam naturalmente. Segundo Orlandi:

Essas leituras diferentes atestam modos de subjetivação distintos dos sujeitos pela sua relação com a materialidade da linguagem, ou seja, com o corpo do texto, que guarda em si os vestígios da simbolização de relações de poder, na passagem do discurso a texto, em seus espaços abertos de significação (2001, p. 68).

Considerada como um instrumento de poder, a leitura vem através dos tempos assumindo seu papel na sociedade como um instrumento político, que é de contribuir não somente como decodificadora de signos, mas formar indivíduos críticos capazes de interpretar sua realidade.

É importante considerar que para a análise de discurso não há sentidos prontos, são os sujeitos inscritos em uma determinada condição de produção que irão constituir-los.

Portanto, pode-se considerar a leitura como uma prática discursiva, não-subjetiva, em que o leitor, em contato com o texto escrito, interage, levando em consideração diversos fatores como: o contexto, as condições de produção, a formação discursiva em que está inscrito, e, a partir daí, (re) constrói os sentidos dos enunciados.

Assim, este estudo vai buscar, através de uma análise discursiva das atividades de leitura propostas por professores, para alunos do Ensino Fundamental, até que ponto essas atividades permitem que haja o processo de manifestação e interação entre o leitor (aluno) e o texto, ou se, simplesmente, direcionam a uma leitura mecanizada.

#### 2.4.2 Leitura parafrástica e leitura polissêmica

A Análise do discurso considera dois processos fundamentais no que se refere à questão da leitura que são os processos parafrásticos e os processos polissêmicos.

De acordo com Orlandi (1999), ao se pensar a linguagem como processo discursivo, fica difícil traçar limites estritos entre o mesmo e o diferente. Daí considera-se que todo o funcionamento da linguagem se assenta na tensão entre processos parafrásticos e processos polissêmicos. Orlandi caracteriza os processos parafrásticos como sendo *aqueles pelos quais em todo dizer há sempre algo que se mantém, ou seja, o dizível, a memória*. Para a AD, a paráfrase representa o retorno

aos mesmos espaços do dizer, produzindo formulações do mesmo dizer sedimentado. Quanto aos processos polissêmicos considera-se que *há um deslocamento, uma ruptura de processo de significação*. O leitor subverte, joga com o equivoco<sup>9</sup>. "E nesse jogo entre paráfrase e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam" (ORLANDI, 1999, p. 36).

Pode-se, assim, considerar a paráfrase e a polissemia como duas forças que trabalham o dizer, de tal forma que todo discurso provém nessa tensão. Segundo Orlandi, se o real da língua e o real da história não fossem sujeitos a falhas e rupturas, não haveria transformações nem dos sujeitos e nem dos sentidos. Isso, porque a língua é sujeita ao equívoco, e a ideologia é um ritual com falhas que o *sujeito ao significar, se significa* (1999, p. 37). Conforme Orlandi, ainda:

[...] a paráfrase é a matriz do sentido, pois não há sentido sem repetição, sem sustentação no saber discursivo, e a polissemia é a fonte da linguagem uma vez que ela é a própria condição de existência dos discursos pois se os sentidos - e os sujeitos - não fossem múltiplos, não pudessem ser outros, não haveria necessidade de dizer. A polissemia é justamente a simultaneidade de movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico (1999, p. 39).

Em relação à leitura, Orlandi considera que, os diferentes níveis de sujeitos e os diferentes tipos de discursos é que vão determinar o grau de relação entre a leitura parafrástica, caracterizada pelo *reconhecimento* (reprodução) do sentido dado pelo autor, e leitura polissêmica, definida pela atribuição de múltiplos sentidos ao texto (1996a, p.200).

Com base numa caracterização mais geral, e levando-se em consideração vários fatos, entre os quais à distinção de tipos e de níveis de sujeitos, o grau de inferência implicada na leitura que pode variar amplamente, desde um ponto mais baixo (leitura parafrástica) até o mais alto (leitura polissêmica), pode-se dizer que a leitura parafrástica e a leitura polissêmica não se distinguem de forma estanque, mas gradualmente.

---

<sup>9</sup> Marca de resistência que afeta a regularidade do sistema da língua, este conceito surge da forma como a língua é concebida na AD (enquanto materialidade do discurso, sistema não-homogêneo e aberto). Algumas de suas manifestações são as falhas, lapsos, deslizamentos, mal-entendidos, ambigüidades, etc.

Há sempre ação por parte do leitor, ou melhor, a leitura é processo de interação. Logo, mesmo no reconhecimento de sentido (leitura parafrástica) já há inferência. O que pode haver, isso sim, são graus diferentes de inferência (ORLANDI, 1996a, p. 201).

Portanto, na medida em que se permite ao leitor interagir com o texto e se manifestar enquanto sujeito, tanto os processos parafrásticos quanto os processos polissêmicos se farão presentes (em maior ou menor grau) na linguagem dos mesmos, atribuindo sentidos e identificando uma posição sujeito.

#### 2.4.3 Sujeito-leitor

Para a Análise do Discurso o sujeito é constituído pelo discurso e interpelado pela ideologia. É próprio dessa condição de sujeito a ilusão de sua autonomia, ou seja, é próprio do sujeito não perceber seu assujeitamento ideológico.

Uma das posições que o sujeito assume no discurso é o de leitor. O sujeito se movimenta em um discurso conduzido pela relação que construiu com os textos lidos em sua história de leitor, constituindo-se em sua história de memória social de leitura. Dessa forma, ao ser colocado diante de um determinado discurso, o sujeito é incitado a interpretá-lo e esse processo de leitura estará vinculado a fatores sócio-históricos que o envolvem. Conforme Coracini:

[...] a análise do discurso considera o ato de ler como um processo discursivo no qual se inserem os sujeitos produtores de sentido – o autor e o leitor -, ambos sócio-historicamente determinados e ideologicamente constituídos. É o momento histórico-social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração de sentido (2002, p. 15).

Portanto, para haver o processo de leitura, o leitor tem que estar envolvido com o texto, interagindo e manifestando-se enquanto sujeito que produz sentidos, que se posiciona e, nessa relação, se constitui ideologicamente.

Conforme Grigoletto, o texto não tem sentido fora de suas condições de produção e a tarefa de leitura é uma construção de sentidos determinados pela



inserção do leitor dentro de um dado contexto sócio-histórico-ideológico e pela sua história de leituras (2002, p. 87-88).

Portanto, não se pode considerar o leitor como um ser acrítico, vazio, como se não tivesse uma história de leitura, como um ser mecânico. Ao contrário, deve-se possibilitar a interação, algo que o leve para além do texto, que permita a associação, a reflexão e a manifestação.

Partindo disso, considera-se que haverá modos diferentes de leitura, dependendo do contexto em que ocorre, ou seja, das condições de produção a que o sujeito-leitor estiver inserido. É importante ressaltar, segundo Orlandi, que os sentidos são partes de um processo e se realizam num contexto, mas não se limitam a ele. Têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro (1996b, p. 103).

É, também, na relação com a linguagem que o sujeito-leitor se constitui enquanto interprete em função da textualidade. Conforme Orlandi:

O sujeito-leitor submete-se a textualidade. A leitura implica em uma inclinação do olhar [...]. O olhar inclina-se sobre o texto. Diante do texto o olhar "bate" em pontos diversos, mas pela sua inclinação, há uma disciplina que faz com que o olhar dirija-se a esse e não aquele ponto (2001, p. 63).

Pfeiffer considera que pensar sobre sujeito-leitor implica, necessariamente, levar em consideração as condições de produção (exterioridade) desta posição na qual o indivíduo tem que se inserir (1998, p.87).

Nesse mesmo sentido, de acordo com Orlandi (1996b), o sujeito-leitor, ao praticar a leitura, o faz identificando-se com um sujeito histórico, interpelado ideologicamente e, por conseguinte, inscrito em uma formação discursiva<sup>10</sup> determinada, e assim, instituindo-se como *efeito-sujeito*.

A noção de efeito supõe, entre outras coisas, a relação de interlocução na construção de sentidos. Sem esquecer que os sentidos não são propriedades privadas: nem do autor, nem do leitor. Tampouco derivam da intenção e consciência dos interlocutores. São efeitos da troca de linguagem. Que não nascem nem se extinguem no momento em que se fala (ORLANDI, 1996b, p.103).

---

<sup>10</sup> São os conjuntos de enunciados, marcados pelas mesmas regularidades, pelas mesmas "regras de formação". Se define pela sua relação com a formação ideológica. Determina o *que pode ou deve ser dito* a partir de um lugar social historicamente determinado.

Assim, é importante construir procedimentos que mostrem a pluralidade de gestos de leitura que possam ser marcados e reconhecidos no espaço polêmico da leitura crítica. Saber que interpretar não se trata de encontrar os sentidos já dados, mas sim desvendar novos sentidos. Cabe salientar aqui, que os sentidos são determinados pela ideologia, que, mesmo não sendo consciente, está presente em toda manifestação do sujeito, permitindo sua identificação com a FD que o domina.

Ao interagir, o leitor produz sentidos e a cada leitura, o texto faz-se texto. Portanto, é possível compreender o leitor como um dos elementos determinantes na constituição dos sentidos do texto. Ou seja, na inter-relação com o texto o leitor produz significados, e constitui-se enquanto sujeito-crítico, capaz de posicionar-se diante do outro (texto).

De acordo com Orlandi “o efeito-leitor se dá no reconhecimento – identificação do sujeito, gesto de interpretação – de uma leitura no meio das outras” (2001, p. 70). Também, chama a atenção para o fato de que há muitas versões de leitura possíveis e, conseqüentemente, são vários os efeitos-leitor produzidos a partir de um texto.

Em suma, pode-se perceber que, para produzir a leitura e constituir sentidos, o sujeito leitor tem que estar exposto ao texto de uma forma que possa interagir e se manifestar enquanto sujeito. Com base nisso, é que este estudo busca uma reflexão referente às atividades de interpretação propostas aos alunos, verificando se por meio delas, é permitido realizar a produção de leitura desencadeando o processo de significação do texto.

Portanto, acredita-se que a leitura exerce um papel fundamental para formação de sujeitos críticos e muito tem a contribuir no processo de desenvolvimento e constituição dos alunos, enquanto seres que estão em plena atividade de transformação.

### 3 A AULA DE LEITURA

*“A aula de leitura deve permitir que o leitor seja capaz de discutir idéias, expor interpretações individuais e partilhar das experiências geradas pela incursão nos textos, em suma, alcançar o adentramento crítico da leitura feita”.*  
(Carlos Eduardo Falcão Uchôa)

Como vimos no capítulo 2, a leitura, com o passar dos anos, passou por um processo evolutivo que gerou várias transformações e, ainda hoje, tem sido alvo de pesquisas que buscam caminhos para remover as barreiras que assolam a educação, como o analfabetismo, a falta de gosto pela leitura por grande parte dos alunos, a “falsa” leitura proposta em nossas escolas, entre outras já citadas nesse trabalho.

Aprender a ler, mais do que decodificar códigos lingüísticos, é trazer as experiências de mundo para o texto lido, fazer com que o não dito signifique tanto ou mais que o dito. A tarefa não pode, portanto, restringir-se a cópias de fragmentos e repetições, como forma de cristalização do conhecimento. De acordo com Orlandi:

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas, etc (1996b, p. 11).

Também, segundo Orlandi, “a leitura pode ser um processo bastante complexo e que envolve muito mais do que habilidades que se resolvem no imediatismo da ação de ler” (1996b, p. 11).

Coracini considera que raramente, observa-se, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor) responsável pelas produções de sentidos possíveis (2002, p. 19).

Com isso, esta pesquisa, em busca de caminhos para auxiliar nesse processo de reflexão em relação à leitura, analisará, nos relatórios elaborados em fase final de estágio, pelos alunos do curso de Letras, o modo como é proposta a produção de leitura no Ensino Fundamental, mediante as atividades de interpretação, com a finalidade de verificar até que ponto se permite que o aluno interaja com o texto e se manifeste enquanto sujeito-leitor-crítico.

Para alguns pesquisadores, o estágio é a principal oportunidade para o professor-aluno se desenvolver e se constituir, produzindo conhecimentos e habilidades práticas que lhe possibilite desempenhar de forma eficaz a sua função enquanto profissional docente.

Durante o estágio, o professor-aluno, ao elaborar suas aulas, colocará em prática conhecimentos que adquiriu durante o curso de Letras. Sabe-se, também, que por trás de seu planejamento estará a supervisão do professor orientador de estágio, ou seja, ao elaborar sua aula, outras vozes se farão presentes.

O estágio é considerado um componente fundamental no processo de formação do professor-aluno, é a maneira de adaptar o mesmo à nova realidade que irá encontrar enquanto profissional. Esta fase de iniciação decorre sob o apoio de outros professores, nomeadamente, o orientador de estágio, que tem como objetivo principal, ajudar o aluno estagiário a aplicar na sua prática os conhecimentos adquiridos ou os que estão a construir.

E, é no relatório, documento apresentado pelo professor-aluno ao final da prática de estágio, que constarão todas as atividades propostas, como reflexo de sua ação pedagógica frente à situação de sala de aula.

Diante disso, é que se optou por analisar, nos relatórios de estágio, o modo de produção de leitura proposto pelos professores-alunos, por meio das atividades de interpretação, considerando que nesses documentos constarão às descrições desse processo. Entretanto, para analisar uma aula de leitura elaborada por um estagiário do curso de Letras, é preciso, primeiramente, verificar as condições de sua produção.

Para compreender como se dá esse processo de produção, planificação e elaboração das atividades de leitura, faz-se necessário percorrer os caminhos pelos quais perpassa o professor-aluno. Dessa forma, analisar-se-ão a seguir, alguns fatores determinantes que colaboram para esse decurso.

### **3.1 O Posicionamento do Professor Orientador de Estágio e a Questão do Disciplinamento**

O papel do professor orientador de estágio é supervisionar e dar apoio para que o estagiário tenha um bom desempenho frente as suas atividades docentes, alertando-o para a necessidade do desenvolvimento de competências para lidar com determinadas situações frente a sua turma de alunos, identificando se existem insuficiências ou não de ensino, mediante as atividades planejadas, assim como orientar para soluções que promovam a melhoria das propostas de ensino do estagiário.

Esse processo de orientação e supervisão revela-se como essencial e de grande importância na formação e desenvolvimento dos estagiários, no qual o orientador desempenha um importante papel na ultrapassagem de dificuldades, desenvolvimento de capacidades e aperfeiçoamento da ação pedagógica.

Nesse caso, o supervisor se mantém numa postura de profissional experiente, mais seguro, servindo de esteio para as inseguranças do estagiário, que a ele recorre apontando suas dificuldades e incertezas.

Sabe-se, também, que o posicionamento do professor orientador de estágio está estritamente ligado a uma série de fatores que devem ser considerados. Primeiramente cabe lembrar que o professor está submetido a normas curriculares e a uma metodologia já proposta pela instituição, assim, no seu discurso, outros discursos falam, discursos ideologicamente institucionalizados e constituídos. No entanto, cabe ressaltar, que o professor orientador não é um reproduzidor mecânico do que prescreve o currículo, ao contrário, ele é consciente de sua atuação frente a esse instrumento.

O currículo pode ser considerado como uma referência sobre o modo de ser de cada curso, operando na subjetividade docente e constituindo-a de determinadas maneiras. O currículo é criado pelo colegiado do curso (chefes de departamento,

coordenadores e professores) para que as metas institucionais sejam atingidas, de um modo que se possa administrar o corpo docente, tornando-os sujeito de um tipo específico, determinado ideologicamente pela instituição a qual representam.

De acordo com Foucault existem poderes disciplinadores que se afirmam como estratégias normalizadoras da sociedade e dos indivíduos, através de tecnologias próprias. Segundo o autor “é um dispositivo, um mecanismo, um instrumento de poder que assegura a sujeição”. E, ainda, “é o diagrama de um poder que trabalha o corpo dos homens, manipula seus elementos, produz seu comportamento, enfim, fabrica o tipo de homem necessário ao funcionamento e manutenção da sociedade” (1996, p. XVII).

Assim, pode-se considerar o currículo como sendo um instrumento de poder disciplinar utilizado pela instituição para produzir, determinar e constituir sujeitos-educadores que a representem ideologicamente.

O poder disciplinar, segundo Foucault “é uma técnica de distribuição dos indivíduos através do espaço individualizado, classificatório, combinatório. A disciplina estabelece sujeição” (1996, p. XVII).

Dessa forma, esse poder age por meio de mecanismos estratégicos sutis e produz um tipo específico de indivíduo. Os mecanismos dessa tecnologia que Foucault chama de disciplina incidem sobre a constituição do sujeito, instigando a ação dele e visando a uma incitação de atitudes.

Sendo o poder, considerado por Foucault como microfísico<sup>11</sup>, não subordinado a nada, existindo numa multiplicidade de formas e sendo produtor de realidades e coisas, ele possui uma positividade. A noção de positividade do poder é uma das importantes contribuições do autor neste campo teórico, dissociando dominação de repressão; transcendendo as análises que evidenciam os aspectos negativos - proibir, censurar, interditar, coagir, reprimir. O poder possui positividade, é produtor de saberes, discursos, sujeitos, desejos, etc. Quanto a isso, Foucault ressalta que:

---

<sup>11</sup> O que Foucault chamou de microfísica do poder significa tanto um deslocamento do espaço da sua análise quanto do nível em que esta se efetua. Dois aspectos intimamente ligados, que atuam como procedimentos técnicos de poder, realizando um controle detalhado do corpo (comportamento).

É preciso parar de sempre descrever os efeitos do poder em termos negativos: 'ele exclui', ele 'reprime', ele 'recalca', ele 'censura', ele 'abstrai', ele 'mascara', ele 'esconde'. O poder possui uma eficácia produtiva, uma riqueza estratégica, uma positividade. E é justamente esse aspecto que explica o fato de que tem como alvo o corpo humano, não para supliciá-lo, mutilá-lo, mas para aprimorá-lo, adestrá-lo (1996, p. XVI).

E ainda, “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso” (FOUCAULT, 1996, p. 8).

Portanto, uma relação de poder é definida como um modo de ação que age sobre o sujeito incitando, incentivando, fazendo falar. Não há uma relação de dominação em que se procura moldar, mas sim, constituir sujeitos. O poder, assim, não é um controlador de forças, mas um produtor (de prazeres, discursos, saberes) e um organizador.

Assim, pode-se considerar que o poder que envolve um orientador de estágio, é um poder produtivo, que orienta e guia. Foucault enfatiza que o poder não é para expulsar os homens da vida social, impedindo o exercício de suas atividades, mas sim, guiá-los em suas ações para que seja possível e viável utilizá-los ao máximo, aproveitando suas potencialidades.

Foucault salienta, também, que a grande importância estratégica que as relações de poder disciplinares desempenham nas sociedades modernas vem justamente do fato de elas não serem negativas, mas positivas e, ainda, que o indivíduo é uma produção do poder e do saber, ou seja, o poder disciplinar não destrói o indivíduo; ao contrário, ele o produz. “O indivíduo não é o outro do poder, realidade exterior, que é por ele anulado; é um de seus mais importantes efeitos” (1996, p. XX).

Nesse caso, o orientador parte de um currículo determinado pela instituição a qual representa para, a partir daí, constituir-se enquanto educador, utilizando suas estratégias e potencialidades consideradas adequadas para exercer sua função e pôr em prática o poder que lhe é dado.

Cabe ressaltar, também, que o sujeito está sempre em posições diferentes, ora ele está subordinado a diferentes poderes, ora ele é o poder que subordina. Em relação ao orientador de estágio, fica evidente essa relação com o poder, na qual ele

exerce um papel de subordinado em relação à instituição que representa e, em contrapartida, exerce um papel de poder em relação aos seus alunos.

Levando-se em consideração o vocábulo “orientador”, se percebe que remete a uma idéia e uma posição de autoridade, atribuindo determinados gestos e atitudes de poder do professor orientador sobre o estagiário.

A noção de autoridade relacionada ao poder é fundamental para a manutenção das instituições e de sua função disciplinar perante os indivíduos. Dessa forma, a autoridade se apresenta como um aspecto normativo, pois é o que deve ser seguido ou obedecido. Convém, ainda, salientar que, para que a autoridade seja exercida, é preciso que o poder de quem a exerce seja legitimado e reconhecido socialmente.

Para Foucault o poder não existe em si, mas como um modo de ação de alguns sobre os outros, o poder tem um caráter operatório, que se caracteriza muito mais pela produção do que pela repressão. A concepção do autor sobre as relações de poder se apóia nos mecanismos produtores de idéias, palavras e ações.

Cabe lembrar, também, que o discurso avaliador do orientador de estágio em relação ao seu estagiário é significativo, pois ao evocar discursividades que atribuem efeitos de verdade, reflete algumas imagens com as quais, este, possivelmente passará a se identificar, constituindo-se na sua prática docente.

Com isso, fica evidente que por trás do planejamento da aula de leitura elaborada por um aluno estagiário, existe uma carga de outros discursos que se fazem presentes. Além do conhecimento que o constitui em sujeito-profissional-docente, e as condições de produção que o envolvem, está o discurso institucional que lhe é passado pela voz do orientador, somado às diversas vozes que constituíram esse orientador no seu percurso de formação docente e na sua prática social.

Através disso, pode-se perceber que a aula de leitura está submetida a poderes disciplinares ideológicos que fazem parte do processo de sua produção e que são indispensavelmente considerados, pois irão, de certo modo, refletir na ação discente. Segundo Foucault, “todo conhecimento só pode existir a partir de condições políticas e todo saber tem sua gênese em relações de poder”. Ou seja, “todo exercício de poder é, ao mesmo tempo, um lugar de formação de saber” (1996, p. XXI).



### 3.2 A Posição Sujeito do Professor Estagiário e a Planificação de Aulas

Sabe-se que o estágio pedagógico é considerado um momento fundamental enquanto processo de transição da posição aluno para posição professor, no qual o estagiário terá a oportunidade de manter um contato com a realidade de ensino como prática de sua ação educativa.

No momento da sua prática de ensino, o estagiário arrasta consigo a criação de expectativas em relação ao seu desempenho como professor, situações difíceis e imprevistas, a constante exigência de respostas adequadas, a situação de estar frente a uma turma e ter em suas mãos o poder de guiá-la.

Além desses fatores, o estagiário sabe que, no período da sua prática de ensino, ele está em uma posição sujeito que é avaliado constantemente por suas atitudes, posturas, pelo conhecimento demonstrado e planificação de suas aulas.

É, portanto, nesse momento, que o orientador se faz presente, para auxiliar o estagiário a lidar com seus medos e inseguranças, ajudando-o a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que ele se depara no processo ensino-aprendizagem. Em contrapartida, é esse mesmo orientador que, numa posição de poder disciplinador sob o estagiário, avalia e “pune” se necessário.

Tudo isso contribui e faz a diferença no planejamento de aula do estagiário, pois esse será assujeitado pelas normas da instituição em relação ao estágio e, principalmente, pelo seu orientador.

Assim como o orientador de estágio está submetido a normas curriculares e é constituído ideologicamente pela instituição a qual representa, o estagiário também estará submetido a esses fatores por intermédio de seu orientador. A voz do orientador, assim como as outras vozes que constituíram o estagiário, enquanto profissional, durante sua caminhada no curso de graduação, se farão presentes no momento em que este estiver preparando as suas aulas.

Antes que o aluno vá para sala de aula exercer a prática docente, ele deve submeter-se a uma série de normas curriculares estabelecidas pela instituição. Primeiramente o aluno deve fazer visitas à escola que pretende trabalhar, para, assim, ir constituindo-se enquanto sujeito-educador. Em segundo lugar, deve elaborar um projeto que visará traçar seus objetivos, desenvolver a fundamentação teórica e elaborar um cronograma de atividades para organizar seu tempo em

relação às horas aula que terá que ministrar. E, então, elaborar os planos de aula com a supervisão de seu orientador de estágio.

Nenhum estagiário poderá iniciar a prática de ensino, em sala de aula, sem que o orientador de estágio tenha revisado e aprovado sua planificação de aula. Nesse caso, percebe-se que o orientador de estágio está em uma posição de poder em relação ao seu aluno-estagiário.

Como vimos anteriormente, o sujeito está sempre em posições diferentes de poder, em determinados momentos ele é constituído pelo poder do outro e, em outros momentos, ele está sob o comando do poder, constituindo sujeitos, através de seus saberes. Foucault nos diz o seguinte:

A ação sobre o corpo, o adestramento do gesto, a regularização do comportamento, a normatização do prazer, a interpretação do discurso, com o objetivo de separar, comparar, distribuir, avaliar, hierarquizar, tudo isso faz com que apareça pela primeira vez na história, o homem, como produção do poder. Mas também, e ao mesmo tempo, como objeto do saber (1996, p. XX).

É fundamental levar em consideração que saber e poder se implicam mutuamente, não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder.

E nessa relação de poder, o professor estagiário prepara suas aulas, submete-se à aprovação do seu orientador e parte para prática docente, na qual ele estabelecerá uma relação de poder com seus alunos e sua posição sujeito tomará outra forma.

Assim, assumindo a posição sujeito de professor, perante seus alunos, o estagiário tem a ilusão de que seu discurso é próprio e único, de que ele é o dono do seu dizer. Para isso, Coracini, ressalta que “o professor tem a ilusão de que é ‘dono’ do seu fazer pedagógico, de que o que diz, as explicações que fornece, os conselhos que dá são originais” (2002, p. 28). E, ainda:

O professor, que se acredita com total controle sobre o seu próprio dizer, tem a ilusão de que pode tornar suas palavras claras, monossêmicas, de modo a serem compreendidas por todos os alunos da mesma maneira, independente da turma ou da escola [...] (2002, p.28).

Para a AD, como vimos anteriormente, o sujeito é constituído pelo discurso e interpelado pela ideologia e é próprio dessa condição de sujeito a ilusão de sua autonomia, não percebendo seu assujeitamento ideológico.

Por outro lado, Coracini afirma que os alunos na sua posição de aprendizes acreditam firmemente nas ações pedagógicas do professor, no seu dizer e no seu discurso. E, também, nos diz que “são eles que, inseridos numa formação ideológica dada e, conseqüentemente, numa dada formação discursiva, legitimam inconscientemente a autoridade do mestre” (2002, p.28).

Como vimos no item 1.4.2.1, o discurso do professor é visto como autoritário, pois é nele que se insere o discurso pedagógico, que aparece como discurso do poder, no qual se percebe a posição privilegiada do professor em relação aos seus alunos.

E é por estar em uma posição privilegiada, que, muitas vezes, o professor acaba produzindo um discurso dominante, como se fosse fonte de verdade absoluta e inquestionável, não permitindo seus alunos, se manifestarem enquanto sujeitos. Isso pode ser percebido, claramente, por meio das seqüências discursivas das atividades propostas em aula, considerando os operadores discursivos de ordem, como: faça, elabore, copie, reescreva, etc.

Também vimos no item 2.4, que a leitura para a análise do discurso deve ser produzida de acordo com as condições de produção que a envolvem. O texto é considerado como uma unidade não fechada em si mesma, pois estabelece relações com o contexto, com outros discursos e com outros textos. Assim, o leitor deve ter a oportunidade de interagir com o texto escrito levando em consideração todos esses fatores, para então, poder (re) construir sentidos.

Como verificamos anteriormente a posição sujeito do estagiário está em nível diferente em relação a um professor em situação profissional, pois existem vários fatores que contribuem para a assujeição do seu comportamento.

O que ocorre, muitas vezes, é que o professor estagiário se detém, prioritariamente, nos conteúdos gramaticais que precisam ser trabalhados nas suas 20h/a, com um certo receio de não atingir o objetivo que lhe foi proposto e, com isso se prejudicar em relação à avaliação da sua prática.

Diante disso, algumas vezes, a leitura em sala de aula é pouco explorada, e as atividades de interpretação são pouco consideradas pelo professor que opta por desenvolver atividades somente relacionadas à gramática a partir do texto. Assim, o

texto acaba sendo um pretexto para o ensino de gramática e deixa de ser um lugar de produção de sentidos. Segundo Coracini:

O texto é, na maioria das vezes, usado como pretexto para o estudo de gramática, do vocabulário ou de outro aspecto da linguagem que o professor reputa como importante ensinar. Assim, o texto perde a sua função essencial de provocar efeitos de sentido no leitor-aluno, para ser apenas o lugar de reconhecimento de unidades e estruturas lingüísticas cuja funcionalidade parece prescindir dos sujeitos (2002, p. 18).

Acredita-se que o texto, também pode auxiliar no ensino de gramática e que é um grande facilitador para que ocorra o processo de aprendizagem, porém, não se pode permitir que o texto seja visto somente como um mero instrumento para o ensino de gramática. Antes disso, o aluno deve fazer associações, interagir, produzir significados dialogando com o texto e relacionando-o com o mundo levando-se em consideração todas as condições de produção que os envolvem.

Frente a isso, a planificação da aula de leitura elaborada pelo professor estagiário, deve ser analisada considerando todos os fatores de sua produção, inclusive a posição sujeito em que se encontra o estagiário em relação às normas da instituição e frente ao seu orientador.

E, assim, em meio a diversas vozes, na sua relação com o outro, o estagiário vai se constituindo enquanto profissional de educação, e vai produzindo o seu modo de ser professor, de trabalhar com seus alunos, de elaborar as suas aulas.

Cabe lembrar, também, que nesse processo de constituição do sujeito há que se considerar a relação entre inconsciente e ideologia. De acordo com a teoria de Pêcheux, o inconsciente e o assujeitamento ideológico estão materialmente ligados, como processo na interpelação e identificação do sujeito. Orlandi afirma que “não há ideologia sem sujeito” (1996b, p. 56).

De acordo com a teoria da Análise do Discurso, dependendo da posição ideológica assumida pelo sujeito, será definida a formação discursiva que determinará o que pode e deve ser dito. Segundo Orlandi, “a formação discursiva é, enfim, o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito” (1996, p. 58).

Portanto, durante o estágio, o professor estagiário assumirá e definirá seu papel enquanto sujeito interpelado e constituído ideologicamente. Em relação a isso,

Michel Pêcheux, em sua teoria, afirma que o sujeito ao se identificar, adquire sua identidade.

### **3.3 O Texto, o Leitor e as Atividades de Leitura**

Retomando o significado de texto, visto no item 1.4.1, deste trabalho, com base teórica na análise do discurso de linha francesa, chegar-se-á a uma unidade de análise, objeto empírico, inacabado, complexo de significação e lugar onde ocorre o jogo de sentidos.

Sendo assim, o texto, a partir da prática de leitura, é constitutivo de significações. Para que essa prática ocorra é necessário que o leitor tenha a oportunidade de interagir com o texto, podendo levar em consideração o seu contexto sócio-histórico-ideológico e sua história de leituras. Cabe lembrar que o texto não tem sentido fora de suas condições de produção.

Com isso, as atividades de interpretação devem abrir espaço para o aluno interagir, não esquecendo que para a AD, interpretar não é decodificar signos, nem apreender sentidos, mas sim, posicionar-se diante do texto, relacionando-o com o mundo, com outros textos, levando em consideração as FDs e, como já vimos, as condições de produção que se encontram.

Coracini afirma que “o professor é para o aluno como o ponto de apoio, o centro para onde convergem as falas do aluno” (2000, p.75). E ainda, numa pesquisa realizada pela autora, ela pôde comprovar que os alunos buscam responder exatamente ao que o professor deseja e que raramente, assumem uma resposta diferente. Diante disso, Coracini considera que “a homogeneidade aparente esconde uma superposição de textos lidos, ouvidos, repetidos, ao longo da formação profissional de uns e das experiências escolares de todos [...]” (2000, p. 84).

Também, segundo Coracini:

A aula de leitura constitui uma manifestação do imaginário discursivo, partilhado social e culturalmente pelos sujeitos de uma determinada formação discursiva, no que diz respeito, dentre outras coisas:

- ao lugar que alunos, de um lado, e professor, de outro, devem ocupar: a uns é dado responder, obedecer; ao outro, ensinar um certo saber

selecionado, estimular a aprendizagem, dirigir o raciocínio, avaliar, controlar a disciplina, o saber...

- ao que significa ensinar/aprender a ler: pronunciar corretamente, compreender todas as palavras de um texto, traduzir;
- ao conceito de linguagem e de texto: mero objeto, instrumento de comunicação (2000, p. 84).

Dessa forma o texto deixa de exercer seu papel fundamental que é o de servir como um objeto empírico, inacabado, lugar em que ocorre o jogo dos sentidos, para ser somente um pretexto para o ensino de gramática, cópia de fragmentos, reconhecimento de personagens, transcrição de falas, sem intenção nenhuma de produzir leituras. Assim, as atividades acabam cristalizando o discurso do aluno e nada tem de interpretação.

É importante atentar para o fato de que as atividades de interpretação e compreensão, propostas em aula, é que vão determinar as condições de leitura e o modo de produção de respostas elaboradas pelos alunos em relação ao texto lido.

Outro fator importante nesse processo de interação e produção de sentidos refere-se ao grau de complexidade das atividades. Os alunos não devem ser poupados de novos desafios, pelo contrário, devem ser levados a pensar, refletir, comparar, associar e posicionar-se frente ao texto lido. A formação do leitor é um processo de amadurecimento, quanto antes começar, mais sentido fará na vida do aluno-leitor. De acordo com Orlandi, “o professor deve colocar desafios à compreensibilidade do aluno sem deixar de lhe propiciar as condições para que esse desafio seja assumido de forma conseqüente” (1996b, p. 88).

Grigoletto, em uma pesquisa realizada, pôde comprovar que “na situação de sala de aula, uma leitura prevista com certeza é a do professor que, através das atividades didáticas que propõe, direciona o sentido que o aluno deve atribuir ao texto” (2002, p.90).

Essa realidade não condiz com o posicionamento de Kleiman no qual “a leitura é um ato individual de construção de significado num contexto que se configura mediante a interação entre autor e leitor, e que, portanto, será diferente, para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, interesses e objetivos do momento” (2001a, p.49). Diante disso, a autora considera algumas atividades de leitura, propostas para os alunos, como sendo incoerentes, por privilegiarem uma única leitura, a do professor, como sendo correta, a leitura autorizada.

Grigoletto destaca, ainda, que os alunos não questionam as respostas que recebem do professor, “esperam uma única resposta certa para cada questão do exercício, resposta que é invariavelmente aquela do professor, e seguem os passos propostos pelo mestre para a realização da tarefa” (2002, p. 89).

Para a autora, esse comportamento do aluno é esperado, considerando os papéis de aluno e professor numa concepção hierarquizada na sala de aula, onde o professor comanda, o aluno executa; o professor detém o saber e o aluno recebe esse saber.

Esse caráter de autoridade do professor encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber absoluto, de uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada.

Coracini salienta que a escola, em nome da ordem e do progresso, propõe uma educação onde as verdades são absolutas e inquestionáveis porque são respaldadas pela ciência, onde só há uma interpretação possível para os fatos e para o mundo (1999, p. 12).

Dessa forma, a educação acaba discriminando e silenciando os alunos. Essa tendência à homogeneização mascara a constitutividade heterogênea do sujeito e do discurso.

Também, é importante ressaltar, de acordo com Grigoletto, que raramente, é exposto ao aluno às explicações do porquê das atividades que lhes são propostas. Normalmente, o aluno não é concebido como um sujeito que deva ser informado sobre os propósitos de cada atividade que trabalha em aula. Vê-se nessa ausência, mais uma característica de um discurso autoritário e de verdade, que não precisa de justificativas para se legitimar (1999, p. 69).

E, baseada em algumas de suas pesquisas, Grigoletto constata que o uso que o professor faz, ainda que de forma inconsciente, de seu papel de sujeito detentor de um saber que lhe é conferido institucionalmente, cultiva, no aluno, uma postura passiva, que é visto como receptor de conhecimentos inquestionáveis e de sentidos fixos e preestabelecidos (2002, p. 103).

A autora também ressalta que se “a dimensão discursiva de um texto não é reconhecida, o texto passa a ser concebido como uma unidade de significado que tem um funcionamento interno autônomo, independente do leitor e das condições de produção da leitura” (2002, p.88).

Orlandi, da mesma forma, chama a atenção para o fato de que na escola, em geral, se dá uma leitura prevista para o texto, como se ele, por si, a suscitasse inteiramente. Exclui-se, dessa forma, qualquer relação do texto, e do leitor, com o contexto histórico-social, cultural, ideológico (1996b, p. 44).

Ocorre que, muitas vezes, a estrutura cristalizada das atividades de interpretação, revela seu caráter autoritário e massificante, ao negar espaço para individualidade do aluno, abafando a expressão da voz de cada um, impedindo-os de fazer uma leitura livre e diferente.

Sendo assim, as atividades de leitura devem abrir espaço para o processo de interação e produção de sentidos, pois o aluno-leitor não pode ter o seu contexto sócio-histórico-ideológico e a sua história de leituras apagados no processo de construção de significados durante o ato de leitura. Segundo Coracini, “é o momento histórico social que determina o comportamento, as atitudes, a linguagem de um e de outro e a própria configuração do sentido” (2002 p. 15).

Quanto a isso, Orlandi salienta que “a leitura é produzida em condições determinantes, ou seja, em contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”. E ainda, “leituras que são possíveis, para um mesmo texto, em certas épocas não o foram em outras e leituras que não são possíveis hoje o serão no futuro” (1996b, p. 86).

Desse modo, para a Análise do Discurso pode-se dizer que há leituras previstas para um texto, embora essa previsão não seja absoluta, pois sempre serão possíveis novas leituras dele.

As atividades de interpretação de um texto devem estar abertas a diferentes respostas, nas quais os alunos se posicionarão, farão associações e significarão, de acordo com a sua produção de leitura considerando o seu contexto sócio-histórico ideológico.

Diante disso, Orlandi enfatiza e chama a atenção para alguns fatores fundamentais que devem ser considerados:

A contribuição do professor, em relação às leituras previstas para um texto, é modificar as condições de produção de leituras do aluno, dando oportunidade a que ele construa sua história de leituras e estabelecendo, quando necessário, as relações intertextuais, resgatando a história dos sentidos do texto, sem obstruir o curso da história (futura) desses sentidos (1996b, p. 88).



E, ainda, segundo Orlandi “seria desnecessário lembrar que o professor não deve perder de vista que essa história de leituras do aluno não é necessariamente igual a sua” (1996b, p. 88).

Dessa forma, as atividades de interpretação devem permitir que o aluno extrapole o texto, relacionando o que está escrito com suas experiências prévias e com a realidade em que vive, fazendo agir sua história individual.

Enfim, diante de todas as considerações analisadas, percebe-se que as atividades de interpretação de um texto, elaboradas pelo professor, devem levar em consideração uma série de fatores que são de fundamental importância para o processo de produção de leitura do aluno, bem como sua constituição e identificação enquanto sujeito-leitor.

## 4 METODOLOGIA

*“Ler, não para contradizer e refutar,  
nem para crer e pressupor,  
nem para achar assunto e conversa,  
mas para pensar e considerar”.*  
(Francis Bacon)

Neste trabalho se buscará analisar, como foi dito anteriormente, sob a perspectiva da Análise do Discurso de linha Francesa, as atividades de leitura de textos propostas em língua materna, por estagiários do curso de letras da Universidade Regional Integrada – Campus de Santo Ângelo. O *corpus* deste trabalho constitui-se de oito relatórios das aulas ministradas pelos alunos e apresentados em fase final de estágio, no ano de 2004.

O relatório é um documento apresentado pelo estagiário ao final da sua atividade prática de estágio, no qual constam todas as suas atividades propostas durante a sua ação pedagógica, como reflexo de sua atuação docente frente à situação de sala de aula, propiciando, assim, ser um instrumento de análise efetiva em relação às atividades de leitura.

Dessa forma, a partir de cada relatório será selecionada uma aula, buscando-se duas aulas referentes a cada série do Ensino Fundamental (5<sup>a</sup>, 6<sup>a</sup>, 7<sup>a</sup> e 8<sup>a</sup>), totalizando oito aulas a serem analisadas. Para tanto, serão feitos recortes necessários respeitando o foco principal da análise que são as atividades propostas para a leitura.

Partindo disso, procurar-se-á verificar até que ponto essas atividades elaboradas pelo professor-estagiário permitem a produção de leitura pelo aluno ou se o induzem a uma leitura pretendida.

Para alcançar esse objetivo, parte-se da hipótese de que a maioria das atividades de interpretação não permite que o aprendiz faça uma leitura própria do texto, induzindo-o a uma leitura tencionada, não dando espaço para o mesmo se posicionar enquanto sujeito-leitor crítico.

O campo discursivo de referência constitui-se, portanto, pelo discurso pedagógico e o espaço discursivo, no qual é delimitado o corpus, refere-se, especificamente, as atividades propostas para a leitura.

O uso da ordem, nas atividades, opera como uma forte voz do outro (professor) que detém o poder e que se utiliza desse poder para direcionar, guiar, manipular o processo de constituição dos sujeitos (alunos), assujeitando-os a agirem de determinados modos. De acordo com Foucault “o poder é um procedimento que realiza um controle detalhado, minucioso do corpo – gestos, atitudes, comportamentos, hábitos, discursos” (1996, p. XII).

A análise do discurso permite verificar tal fato, através das marcas lingüísticas reveladas mediante o funcionamento do intradiscurso. A partir da análise intradiscursiva chegar-se-á ao nível interdiscursivo que trata das relações que a seqüência discursiva estabelece com o seu exterior constitutivo.

Para a AD, o sujeito desconhece o modo como os saberes passaram a fazer sentido nele, mas acredita ser dono deles. Como os sentidos não são literais, a análise opõe à transparência da linguagem, a literalidade do sentido, desvendando a opacidade e intencionalidade, o descentramento e o efeito de sentido produzido por meio das atividades de leitura.

Também, mediante a análise do discurso pedagógico que compõe as atividades de leitura, se poderá apontar para a existência do direcionamento de uma leitura parafrástica e/ou polissêmica, em relação ao texto lido.

E, assim, este trabalho buscará analisar as atividades de leitura, considerando as posições sujeito em que se encontram professor e aluno, levando-se em conta as condições de produção discursivas, bem como o lugar por eles ocupado no discurso.

Por ser uma análise proposta no âmbito da análise do discurso, considerar-se-á não só os aspectos lingüísticos, mas também históricos, sociais e ideológicos.

É importante ressaltar que na Análise do Discurso não existem modelos prontos. Os princípios metodológicos que norteiam o processo interpretativo do analista resultam da observação e análise dos processos discursivos. Mediante a

análise desses processos, pode-se chegar aos efeitos de sentido no discurso. De acordo com Coracini:

é possível perceber as regularidades que transformam a aula em uma Formação discursiva (com regras de funcionamento próprias, responsáveis pelos efeitos de homogeneidade), mas também e, sobretudo, contradições e conflitos, capazes de provocar mudanças ainda que não se saiba exatamente onde se vai chegar, quais efeitos de sentido, que reações uma análise pode suscitar, sabendo em todo caso, que é a via aberta mais propícia à transformação do ensino (2002, p. 10).

Sendo assim, espera-se que essa análise venha a contribuir para uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento da leitura em língua materna, bem como a importância da elaboração de atividades que levem o aluno a produzir sua leitura, tornando-os capazes de posicionar-se criticamente frente ao que lêem. Acredita-se, que mediante pesquisas e análises, encontrar-se-ão caminhos mais efetivos que levem a uma transformação positiva do ensino.

## 5 ANÁLISE DOS DADOS

*É preciso buscar... e respeitar as diferenças, assim, realiza-se  
nosso maior intento, na certeza de que cada leitor, com sua  
experiência, sua vida, sua reflexão, acrescentará à tessitura,  
sempre inacabada, de cada um dos textos [...] novos fios, novos  
sentidos, novos suplementos...  
(coracini)*

Como já exposto neste trabalho, as atividades de interpretação de textos em sala de aula são fundamentais, pois possibilitam a interação entre aluno e texto, abrindo espaço para produção de sentidos.

O que ocorre, porém, é que, muitas vezes, esse processo de construção de sentidos, a partir da leitura de um texto, é conduzido, pelas escolas, de uma maneira equivocada, por fecharem as portas ao diálogo entre texto e leitor, induzindo os alunos a uma leitura já prevista, por meio de atividades que se restringem à superficialidade da cópia de fragmentos, identificação de autores e personagens, estudo do vocabulário ou, simplesmente, para o ensino de gramática.

O que se percebe, enquanto docente, é que os alunos têm sérias dificuldades em perceber no texto, aquilo que está implícito, em ler as entrelinhas, relacionar, associar, comparar e posicionar-se com vistas a construir sentido. Estão tão acostumados a copiar e receber respostas prontas que não conseguem ir além, nas suas leituras.

Dessa forma, os alunos acabam se acomodando e se afastando de tudo o que os leva a pensar, a refletir, a criar e, com isso, tornam-se acríticos, incapazes de opinar e de se posicionar enquanto sujeitos.

Os comandos das atividades de interpretação de textos devem privilegiar o processo de interação, fazendo com que o aluno produza sua própria leitura e construa sentidos.

Diante disso, considera-se relevante, a análise do encaminhamento dado às atividades de interpretação de leitura propostas por estagiários do curso de Letras da URI- Santo Ângelo, para alunos do Ensino Fundamental, no ano de 2004.

Para tanto, a análise buscará verificar o modo como é proposta a interpretação de textos a partir da 5ª série até a 8ª série, considerando, os comandos utilizados nas atividades.

Como vimos na metodologia deste trabalho, serão analisadas duas aulas referentes a cada série do Ensino Fundamental, para assim, podermos ter uma visão geral e gradual do trabalho com a leitura.

É interessante observar que a análise deste estudo limita-se às atividades de leitura, não levando em consideração outros fatores como, por exemplo, o desenvolvimento das atividades destinadas para o ensino de gramática.

Pode-se perceber que todas as aulas elaboradas durante o estágio, pelos professores-alunos do curso de Letras da URI, seguem uma mesma estrutura. Os mesmos são orientados a trabalhar, as aulas de Língua Portuguesa, sempre partindo de um texto (de qualquer gênero discursivo). Trabalha-se, na maioria das vezes, nessa ordem: questões de estudo de vocabulário, questões de interpretação e questões referentes à gramática, sempre em torno do texto proposto.

## **5.1 Aulas propostas para alunos da 5ª Série do Ensino Fundamental**

### 5.1.1 Aula I

As questões de interpretação são propostas a partir de dois textos:

- ❖ Texto A – “A cigarra e a formiga (1)” (Ruth Rocha)
- ❖ Texto B – “A cigarra e a formiga (2)” (Jean de La Fontaine)

Em relação às atividades propostas para interpretação desses textos é possível avaliar que, em alguns momentos, o professor (P) estabelece comentários próprios acerca dos textos, expondo a sua leitura para os alunos. Dessa forma, a leitura chega até os alunos, pronta, já realizada.

A questão nº. 2 (onde se iniciam as atividades de interpretação) exemplifica bem essa premissa:

P: (2) Comparando os dois textos, você pode perceber que o conteúdo (a história contada) é o mesmo, mas a forma de organizá-la difere de um para outro. Essas diferenças são basicamente quanto à extensão do texto e quanto à escolha das palavras.

Tomando apenas esses dois aspectos, o que podemos perceber na adaptação de Ruth Rocha? Marque as alternativas corretas.

Ao determinar que o conteúdo das histórias é o mesmo, a leitura do aluno fica delimitada pela afirmação do professor, que o induz à compreensão do texto sob esse ângulo, proposto como adequado. Em seguida, o professor explana quais as diferenças, sob sua ótica, que o aluno deve perceber nos textos em questão, e reforça que o mesmo deve se ater a esses aspectos (definidos pelo professor) para assinalar as alternativas apresentadas como “corretas”.

Para tanto, o professor propõe três alternativas para o aluno, sendo que somente uma é considerada correta, e que está claramente explícita, pois remete, imediatamente, à proposição da professora, quando esta afirma que a diferença básica dos textos está na “extensão do texto”.

Como vimos no item 1.4.2.1 deste estudo, o discurso pedagógico, caracteriza-se, normalmente, como discurso autoritário, uma vez que se revela como discurso do poder, por meio do qual o professor assume uma voz auto-suficiente, inquestionável e segura de si, assumindo uma posição privilegiada em relação aos seus alunos. E, isso, percebe-se, claramente, na questão analisada.

Dessa forma o aluno não é convidado a produzir novos sentidos. Nesse caso sua única tarefa é a de responder mediante a escolha da alternativa mais adequada ao texto, dependendo estritamente da pergunta do professor.

De acordo com Coracini (2002, p. 78), existem algumas perguntas que são denominadas facilitadoras. Dentre elas destacam-se as questões de múltipla escolha e as questões de lacunas. São consideradas questões que não exigem reflexão por parte dos alunos, bastando-lhes somente prestar atenção.

Assim, o professor assume uma posição tradicional que lhe atribuído de facilitador da aprendizagem, exigindo do aluno que apenas realize uma escolha simples. É evidente que para o aluno escolher dentre as alternativas propostas, ele realiza várias operações mentais, onde vai comparar o que se sabe com o que se aprendeu para daí chegar às suas conclusões. Coracini destaca que “essas atividades constituem um empecilho à reflexão e à autonomia. A vagueza com que

são formuladas e encaminhadas, as perguntas apontam para o desejo do professor de não perder o controle da aula, do seu encaminhamento, das respostas ‘corretas’” (2002, p. 79).

Desse modo o papel do aluno fica reduzido a fazer somente o que o professor deseja: “escolher e marcar”, como um sujeito absolutamente passivo diante do texto, ao qual é negada toda e qualquer possibilidade de envolvimento no processo de construção de sentidos. Assim, o aluno é induzido a realizar uma leitura parafrástica, mantendo o que já foi dito.

Orlandi ressalta que as atividades com definições rígidas, cortes polissêmicos e encadeamentos automatizados que levam a conclusões exclusivas e dirigidas, reduzem-se ao ‘é porque é’ (1996a, p. 19).

Diante disso, percebe-se que o professor tenta padronizar as respostas dos alunos, deixando de respeitar o individual de cada sujeito para dar lugar à homogeneidade, o que o deixa mais seguro, por não ter que se deparar com o novo, mediante questionamentos e reflexões possíveis de serem lançadas, através de questões subjetivas.

Com relação à questão nº. 3:

P: (3) Segundo o texto de La Fontaine, por que a formiga consegue ter provisões para o inverno?

Mais uma vez se observa a expressão “segundo o texto”, que implica um direcionamento, pelo fato de a professora estar afirmando que o autor estabeleceu, desde sempre, uma única leitura possível, não permitindo, assim, que o aluno vá além disso, tendo uma leitura individual e livre.

Nesse caso, o aluno apenas confirma a leitura do autor. É uma questão que não dá espaço para o dialogo com o texto, não possibilitando o confronto entre a história do dizer do autor e a história de leituras do leitor, obstruindo o caminho para a reflexão e, conseqüentemente, produção de sentidos. Porém, cabe destacar, que o posicionamento do autor, interfere, de certo modo, no posicionamento do aluno-leitor. De acordo com Orlandi, “há sempre ação por parte do leitor, ou melhor, a leitura é um processo de interação. Logo, mesmo no reconhecimento de sentido (leitura parafrástica) há interferência. O que pode haver, isso sim, são graus diferentes de interferência” (1996a, p. 201).



As questões 4 e 5 (últimas questões referentes à interpretação) dão espaço para a voz do aluno se manifestar, mesmo sendo perguntas que se relacionam com o texto, a resposta é de ordem pessoal. Vejamos:

P: (4) Qual sua opinião a respeito da atitude da formiga?

P: (5) Você conhece alguma outra versão para a fábula “A cigarra e a formiga”?

A questão 4 busca evidenciar, de uma forma sutil, o comportamento dos alunos, pois ao exporem seus pensamentos em relação a atitude da formiga, terão que se posicionar diante de duas concepções: “a certa ou errada”.

Nesse caso, ao justificar seu posicionamento, o aluno estará se significando enquanto sujeito na/ pela história. É por meio da ideologia que ele se significa, é ela que torna possível a relação entre o pensamento, a linguagem e o mundo, unindo o sujeito ao sentido.

Cabe lembrar que, para a análise do discurso, o sujeito não é a fonte do seu dizer, pois na sua fala, outras falas se dizem. E esse assujeitamento que vem “de fora” concebe-se como ideologia. Assim, a questão permite que o aluno faça relações interdiscursivas, considerando as suas condições de produção, bem como seu contexto sócio-histórico-ideológico.

Nesse sentido de acordo com Orlandi “o espaço de interpretação no qual o autor se insere – e que o constitui enquanto autor – deriva da sua relação com a memória (saber discursivo), interdiscurso” (1996c, p. 15).

Assim, ao pensarmos na figura da formiga, que simboliza uma figura trabalhadora, que batalha pela sua sobrevivência, percebe-se que exerce um comportamento, de consenso geral, correto, pois desde pequenos, somos levados a perceber a importância social e a necessidade do trabalho, para garantir o sustento das famílias e o desenvolvimento da sociedade.

Quanto à atitude da formiga, de negar comida a sua vizinha cigarra (que representa uma figura despreocupada com o futuro, que não trabalha e só quer vida boa) pode suscitar e produzir vários sentidos, tanto positivos quanto negativos. Se pensarmos a partir da questão ideológica de que os seres humanos devem ajudar uns aos outros e ser solidários, principalmente com um vizinho, que representa proximidade, a atitude da formiga pode parecer egoísta; por outro lado, se pensarmos que a cigarra não merece essa ajuda, por nunca demonstrar interesse em ir atrás de trabalho, batalhar, se empenhar em preparar o seu futuro, reafirmando

o fato de que ninguém ganha nada sem esforço e dedicação, que de braços cruzados, ninguém consegue chegar a lugar nenhum, a atitude da formiga parecerá correta e educativa (no sentido de que as pessoas devem lutar pelos seus objetivos).

É importante chamar a atenção para uma questão que Orlandi destaca na relação entre o silêncio, a incompletude e a interpretação, onde considera o silêncio como 'fundante' para o sentido (no caso da interpretação, o professor, ao escolher o texto, tem uma intencionalidade (silenciada, mas presente) de produzir determinados sentidos em seus alunos), é um modo de 'domesticar' os sentidos. Quanto à incompletude, não deve ser pensada em relação a algo que seria (ou não) inteiro, mas a algo que não se fecha, abrindo espaço para a interpretação (1996c).

Assim, por meio dessas relações determinadas historicamente com a exterioridade, pelo interdiscurso, os gestos de interpretação acontecem. Ou seja, nas relações de sentido que vão se constituindo historicamente, vão se criando 'redes' que constituem a possibilidade de interpretação.

Dessa maneira, a questão 4 permite aos alunos fazer todas essas relações e manifestarem-se enquanto sujeitos, considerando os distintos modos de subjetivação.

A materialidade expressa em um discurso traz a marca da subjetividade que a produziu, pois representa, concomitantemente, a relação entre uma individualidade posta em um tempo e espaço definidos historicamente e uma realidade que está sendo representada por essa individualidade.

Em relação à questão 5, pode-se perceber a valorização das experiências e dos conhecimentos dos alunos, respeitando a individualidade de cada um, na medida em que se permite a associação, a reflexão, a comparação, entre os conhecimentos prévios dos alunos e o texto. Também conduz à idéia de que há diferentes formas de 'dizer', que são atualizadas e/ou reformuladas, nas quais o sentido se constituirá de acordo com a formação discursiva a que pertencer.

Cabe lembrar, como vimos no item 1.3 deste trabalho, que "o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas" (ORLANDI 1996b).

Assim, pode-se perceber que as questões 2 e 3 direcionam o aluno para uma resposta desejada pelo professor, não permitindo que o mesmo faça uma leitura própria do texto, não havendo espaço para interpretação. Em contrapartida, as

questões 4 e 5 promovem a interpretação, possibilitando ao aluno interagir com o texto, usando seus conhecimentos prévios e manifestando-se enquanto sujeito.

### 5.1.2 Aula II

Para a segunda análise, envolvendo a 5ª série, selecionou-se uma aula cujas atividades de interpretação foram propostas a partir do texto: Uma história fantástica e simples – (autor desconhecido)

Antes da leitura do texto, já é proposta, aos alunos, uma primeira atividade:

P: Leia atentamente a história abaixo e tente identificar qual a moral da história.

Ao solicitar que o aluno ‘identifique’ a moral da história, este é levado a fazer algumas associações e reflexões entre a situação ocorrida no texto e a realidade em que vive e, a partir daí, construir uma moral de história que se relacione com seu posicionamento ideológico.

Cabe lembrar que a ‘moral da história’ está relacionada à mensagem que, intencionalmente, está nas entrelinhas do texto, uma lição que se quer passar, mediante determinada situação.

Ocorre, que logo em seguida ao texto, o professor propõe alguns provérbios que estariam ligados a moral da história. Nesse caso, os alunos acabam direcionando sua leitura para a leitura que o professor deseja que eles tenham. De acordo com Ernst-Pereira: “a todo provérbio, corresponderia, antagonicamente, uma tendência natural do ser humano, de caráter pulsional, não compatível com a vida em sociedade, a qual o provérbio deverá disciplinar” (1994, p. 98).

E, ainda, segundo a autora, “os discursos proverbiais apresentam regularidades que nos permitem interpretá-los como mantenedores da concepção de mundo do senso-comum, impondo ao homem o conformismo e a submissão” (1994, p. 149).

Dessa forma, percebe-se que, a moral da história já estava pré-estabelecida pelo professor, na medida em que escolheu o texto e apresentou alguns provérbios, anteriormente selecionados, para seus alunos.

Na seqüência de sua aula, o professor faz uma distinção entre as atividades de compreensão e as atividades de interpretação. Para as primeiras, propõe

atividades menos reflexivas, num nível de identificação e cópias de fragmentos retirados do texto. Em relação às segundas, são questões mais abertas e subjetivas, possibilitando a expressão de pontos de vista pessoais, interação e, conseqüentemente, o desenvolvimento do processo de construção de sentido pelos alunos. Vejamos:

➤ Atividades propostas para compreensão do texto:

P: (1) O texto “uma história fantástica e simples” é: (com opções para marcar, considerando a tipologia textual)

P: (2) O texto é contado por um narrador:

P: (3) Como foram caracterizados os personagens do texto?

P: (4) Como era a relação entre os dois homens?

P: (5) Reescreva o cenário que o homem ao lado da janela descrevia.

P: (6) Após a morte do companheiro, o outro homem assumiu o seu lugar, ao lado da janela. Que fato foi descoberto?

P: (7) Qual foi a suposição que a enfermeira apresentou?

➤ Atividades propostas para interpretação textual:

P: (1) O que sugerem as longas conversas entre os dois homens?

P: (2) O que fazia o homem ao lado da janela imaginar um cenário maravilhoso?

P: (3) Por que o homem descreveu a passagem de uma banda?

P: (4) Você concorda com a suposição da enfermeira? Por quê?

P: (5) O que você achou desta história? Que mensagem ela nos deixa?

P: (6) Qual dos provérbios discutidos permite expressar a mensagem do texto?

Pode-se perceber, nesse sentido, que as atividades de compreensão são postas em um nível que privilegia, em menor grau, a interação e a reflexão, pelos alunos, em torno do texto. Contudo, as questões de interpretação favorecem o processo de pensar, de se posicionar, de justificar e de constituir sentidos através dessa interação.

A partir disso, cabe retomar a concepção de Orlandi, exposta no item 2.4 deste trabalho a qual concebe que “o sujeito que produz uma leitura a partir de sua posição, interpreta. O sujeito-leitor que se relaciona criticamente com sua posição,

que a problematiza, explicitando as condições de produção de sua leitura, compreende” (1996b).

Diante disso, percebe-se que interpretação e compreensão são dois processos que caminham juntos, porém em diferentes níveis de produção de leitura. Cabe ressaltar que, de acordo com essa perspectiva, o nível das questões propostas para os alunos como compreensão textual não estaria privilegiando a interação<sup>12</sup> entre texto e leitor, pois são atividades que exigem somente reconhecimento e identificação de trechos e personagens do texto.

Nas atividades propostas, há a prevalência de uma certa ambigüidade, pois, ao mesmo tempo em que se direciona e rege o olhar dos alunos nas questões apresentadas como “compreensão do texto”, é oferecida a esses alunos, nas “questões de interpretação”, a possibilidade de expressar pontos de vista pessoais, embora, em dados momentos, fundamentados em uma espécie de apreensão do sentido do texto, já comprometida com a visão da professora. Conforme, citado no capítulo 3 deste trabalho, em alguns espaços, configura-se, aqui, a “falsa” leitura (Cap. 3, p. 1).

## **5.2 Aulas propostas para Alunos da 6ª Série do Ensino Fundamental**

### **5.2.1 Aula I**

A aula I da 6ª série, selecionada para análise, tem suas questões formuladas a partir do texto: Um apólogo (Machado de Assis)

O texto que trata do comportamento humano pode ser explorado sob diferentes pontos para produção de sentidos, mas são apenas quatro as questões formuladas para compreensão e interpretação. Cabe chamar atenção, aqui, para o fato de as questões serem classificadas, pelo professor, como: “Atividades de compreensão e interpretação”. Como vimos na análise anterior (aula II- 5ª. série), os processos de interpretação e compreensão andam sempre juntos exigindo, porém,

---

<sup>12</sup> A interação é vista, pela análise do discurso, como um processo de influências e ações mútuas que os participantes exercem uns sobre os outros na troca comunicativa, é o lugar em que se exerce um jogo de ações e reações. Uma interação é um ‘encontro’, um conjunto de acontecimentos que compõem uma troca comunicativa completa e está longe de reduzir-se a uma pura troca de informações (CHARAUDEAU e MAINGUENEAU, 2004, p.281 a 284).

graus diferentes de leitura. Nessa aula, o professor lança as perguntas de ordem pessoal e deixa que o aluno interaja, de forma a estabelecer o grau de sua leitura.

Vejamos as questões:

P: (1) Qual é o tema da discussão do texto?

P: (2) Que espécies de pessoas são simbolizadas pela agulha, pela linha e pelo alfinete?

P: (3) Em que sentido o professor de melancolia se compara à agulha?

P: (4) Que comparações podemos fazer entre o que acontece com a agulha e a linha e o que ocorre com a baronesa e a costureira?

Como se pode perceber são questões que dão espaço para o aluno interagir considerando sua posição ideológica enquanto sujeito. De acordo com Orlandi, “a questão do sentido é uma questão aberta [...] [...] há muitos modos de significar [...] a relação do homem com os sentidos se exerce em diferentes materialidades, em processos de significação diversos” (1996c, p. 12).

Embora sejam questões pessoais que privilegiam o processo de interação, em alguns momentos, nota-se que enfocam o texto como uma unidade fechada em si mesma. Isso ocorre na questão 1, quando o professor questiona o aluno acerca da temática do texto. O uso do artigo definido “o” remete a uma singularidade, ou seja, a existência de um único tema.

Segundo Pêcheux “o princípio das leituras consiste em multiplicar as relações entre o que é dito aqui (em tal lugar), e dito assim e não de outro jeito, com o que dito em outro lugar e de outro modo, a fim de se colocar em posição de ‘entender’ a presença de não-ditos no interior do que é dito” (1997, p. 44).

Assim, para que haja oportunidades de o aluno fazer essas relações, é preciso que lhe seja permitido, através de questionamentos, interagir, confrontar posições ideológicas diferentes e manifestar-se de acordo com sua posição sócio-histórica. Pode-se entender isso, como exemplo, na questão nº. 2, onde é proposto aos alunos fazerem associações com a realidade, a partir do comportamento dos personagens do texto.

É interessante anotar que as perguntas 3 e 4 envolvem uma reflexão acerca da questão do poder, do status e do lugar social. Tais questões podem propiciar ao aluno perceber a direção dos sentidos do texto e, talvez, desenvolver uma posição crítica.

De acordo com Grigoletto, “pensar em desenvolvimento da ‘consciência crítica’ deve implicar levar o aluno a perceber os aspectos envolvidos na leitura de textos em aula” (2002, p. 90). E, ainda, “o aluno deve saber que há sentidos previstos para um texto. Essa previsão advém das condições de produção da leitura [...] [...] e vão necessariamente influenciar a construção do sentido” (2002, p. 90 - 91).

As perguntas aqui analisadas situam-se em níveis mais e menos abertos, ligados entre si pelo texto, tomado por um objeto pedagógico determinado.

### 5.2.2 Aula II

Para a segunda análise, observaram-se as questões formuladas a partir do texto (gênero musical): Até quando (Gabriel o pensador).

As atividades dessa aula as atividades não estão separadas em níveis de leitura (compreensão e interpretação), apenas figura como título, o termo ‘exercícios’ que leva-nos a pensar em algo automatizado, pesado, como atividade física, treino e/ou adestramento. Ressalta-se que inicialmente há uma atividade de preenchimento de lacunas no próprio texto. Qual a finalidade? Saber se os alunos conhecem a letra da música? Verificar sua predição em termos de vocabulário? Isso não é explicitado.

Quanto às questões que figuram nos “Exercícios”, de maneira geral, provocam uma única leitura do texto. São elas:

- Questões com alternativas para escolha da ‘resposta correta’:
  - P: (1) Podemos dizer que a temática da música é:
  - P: (6) O vocábulo “muda” na linha 17 se refere a:
  - P: (7) O vocábulo “está” na linha 28 se refere a:
  - P: (8) O vocábulo “matou” na linha 42 se refere a:
  - P: (9) O vocábulo “absolveu” na linha 46 se refere a:
  
- Questões que usam o texto como pretexto para reconhecimento e identificação de expressões ligadas a ele.
  - P: (2) Que tipo de dificuldades sociais estão explícitas no texto?
  - P: (3) O que quer dizer a expressão “saco de pancada”?

P: (4) O que quer dizer a expressão “ou aceita ser um saco de pancada ou vai pro saco”?

P: (5) Explique o que quer dizer: “na mudança de atitude não há mal que não mude nem doença sem cura”.

➤ Questões para reflexão e discussão em grupo:

P: (a) O que a letra desta música quer nos mostrar?

P: (b) Quem é o “saco de pancada” da música?

P: (c) Que crítica o cantor faz em relação à televisão? Você concorda com ele?

P: (d) O que você entende por “desigualdade social”?

Essa classificação das atividades por categorias permite perceber que as primeiras (1,6,7,8,9) não podem ser consideradas interpretação nem compreensão (na concepção de Orlandi), pois não há lugar para a pluralidade de leituras, ou seja, o professor direciona o aluno para sua leitura que, na verdade, acredita ser a única possível, e, portanto, a correta.

De acordo com Coracini, essa é uma atitude controladora e cerceadora do sentido, em que o aluno é conduzido ao que se costuma chamar de ‘compreensão literal’ (em oposição à interpretação) ou a uma única leitura, a do professor (2002, p. 30).

Nesse mesmo sentido, Souza ressalta que “as atividades de múltipla escolha “ajudam” o aluno, pois, ele não precisa pensar sobre o texto, já que as respostas às perguntas já foram previamente elaboradas [...] O aluno simplesmente “escolhe” a resposta considerada correta” (1999, p. 98).

Percebe-se, nessas condições, um paradoxo entre o texto e a atitude do professor em guiar o foco de atenção do aluno para àquilo que deseja, pois o texto é uma crítica aberta do cantor Gabriel o pensador, contra atitudes passivas por parte do ser humano. No entanto, o professor ‘cala’ seu aluno, com respostas pré-estabelecidas.

Quanto à segunda categoria de perguntas, nota-se que são, igualmente, direcionadas a uma resposta ‘segundo o texto’, mesmo sendo estruturadas de forma diferente das primeiras.

Nesse caso, o texto assume um papel de pretexto para identificação de expressões, ou seja, estudo do vocabulário. Mesmo buscando trabalhar com os



sentidos das expressões, o professor direciona a leitura para a existência de um único significado, na medida em que se questiona “o que quer dizer” e não “quais são os sentidos possíveis para a expressão...”, ou ainda, “o que você entende pela expressão...”.

Em relação às últimas perguntas, elaboradas para reflexão e discussão oral em grupo, pode-se considerá-las de interpretação e compreensão, na medida em que permitem ao aluno se manifestar e opinar de acordo com sua posição. Porém, é importante atentar que, de certo modo, também, condicionam essa leitura. As seqüências a e b, embora levem o aluno a fazer reflexões e comparações, restringem a leitura pelo uso das expressões “o que” e “quem”, as quais dirigem o pensamento de uma forma singular no processo de produção de sentido. Quanto a isso, Souza chama a atenção para o fato de “não haver uma intenção conscientemente perversa de anular a capacidade crítica do aluno. A crença de que possível (de) limitar as interpretações de um texto no ato de leitura é uma ilusão de natureza ideológica” (1999, p. 101).

As seqüências c e d, entretanto, deixam o aluno livre para se posicionar e produzir sentidos de acordo com sua realidade e experiências de vida. Segundo Pêcheux, “os momentos de interpretações são atos que surgem como tomadas de posição, reconhecidas como tais, isto é, como efeitos de identificação assumidos e não negados” (1997, p. 57).

Avaliando, no geral, nota-se que predomina uma visão mecanicista da aprendizagem, uma pedagogia diretiva. As questões propostas, na sua maioria, não levam em conta as condições de produção do aluno, seus interesses, experiências, desejos e necessidades que variam de acordo com a idade.

Desse modo, a pedagogia não privilegia a descoberta, a criatividade, as características individuais e a interação entre o aluno, o texto e a realidade que os envolvem. Em relação às questões mecanicistas, pode-se citar Coracini, quando diz que:

são incompatíveis e inconciliáveis com uma visão discursiva do ensino aprendizagem que vê o aluno não apenas como um sujeito constituído pela linguagem, ocupando um lugar determinado na formação discursiva de sala de aula, mas principalmente, como um sujeito que é capaz de opor resistências ao seu apagamento, ao silenciamento a que o submete a estrutura de poder do sistema educacional brasileiro (1999, p. 123).

Portanto, cabe aqui, uma reflexão que leve o profissional de ensino a pensar no aluno como um ser individual, com suas próprias ideologias, histórias e posições. Principalmente, em procurar, por meio das atividades de interpretação e compreensão das aulas de leitura, desenvolver esse sujeito, constituindo-o em agente crítico que saiba se manifestar e se posicionar de acordo com as condições de produção em que se encontrar.

### **5.3 Aulas propostas para Alunos da 7ª Série do Ensino Fundamental**

#### 5.3.1 Aula I

Esta aula tem suas questões elaboradas a partir do texto: O primeiro beijo (Clarice Lispector).

Cabe ressaltar que é um texto literário, porém bastante próximo da realidade vivenciada pelos alunos da 7ª. série, idade da adolescência, onde a menina começa a se perceber e se identificar como mulher e o menino começa a se perceber e se identificar como homem.

Para esta aula, também, como em outra já analisada anteriormente no item 5.1.2, o professor elabora suas questões, classificando as atividades de compreensão, em um nível menos reflexivo (identificação de fragmentos ligados ao texto), e as atividades de interpretação, nas quais privilegia a reflexão e a interação entre o leitor e o texto. Dessa forma, as atividades de compreensão, mais uma vez, distanciam-se da concepção proposta por Orlandi, que serve de base para este trabalho, por se compartilhar do mesmo pensamento teórico.

Portanto, segue-se a análise, embasando-se na perspectiva de Orlandi, por acreditar que a interpretação é um processo que ocorre no momento em que o sujeito se manifesta, expondo seu pensamento e seu posicionamento em relação a algo, de acordo com seu ponto de vista e vivências. E, na medida em que se manifesta e problematiza seu pensamento, fazendo reflexões mais aguçadas, busca na compreensão a reconstrução, ou não, dos sentidos, para assim, se constituir e se identificar enquanto sujeito.

Verificaremos, então, a seguir, quais são as questões propostas para cada nível:

➤ Atividades de compreensão:

P: (1) o texto apresenta duas histórias, uma dentro da outra. A partir de certo momento a narrativa central abre espaço para uma história que já ocorreu anteriormente.

a) A partir de que parágrafo se inicia a narrativa ocorrida no passado?

b) Por que o garoto revive os fatos daquela excursão?

P: (2) Durante a viagem, bate uma forte sede no protagonista e ele é caracterizado como um animal no deserto. Localize no texto:

a) Palavras ou expressões que contribuam para caracterizá-la como se fosse um animal:

b) Palavras que reforcem a idéia de uma paisagem desértica:

P: (3) Segundo o texto, ao tomar consciência que beijara a estátua, o protagonista sente “o mundo se transformar” A vida era inteiramente nova, era outra, descoberta com sobressalto. E ainda: “ele se tornara homem”.

a) Por esses trechos, é possível afirmar que o garoto já beijara uma mulher antes? Explique.

b) Que tipo de transformação sofre o protagonista, a ponto de a vida lhe parecer “inteiramente nova”?

c) Por que, segundo o narrador (corrige-se nadador, escrito nas atividades) essa descoberta é feita “com sobressalto”?

P: (4) O texto “O primeiro beijo” de Clarice Lispector é: (múltipla escolha)

➤ Atividades de interpretação

P: (1) O beijo, além de ser uma manifestação de carinho, pode ter outros significados. Quais?

P: (2) Você já enfrentou alguma situação embaraçosa, semelhante à do nosso personagem? Se quiser, conte.

P: (3) “Beijar ou não beijar”? Comente a expressão, em um ou dois parágrafos, expondo suas idéias a favor ou contra.

P: (4) “Amor com o que vem junto: ciúme” Você acha necessário que em uma relação amorosa exista ciúme. Comente sua resposta.

P: (5) Crie um outro final para a história.

Na primeira questão das atividades de compreensão, já ocorre uma limitação no enunciado que refere: “O texto apresenta duas histórias, uma dentro da outra”; o olhar do aluno é direcionado a buscar essas duas únicas histórias, impedido, assim, de encontrar as outras histórias que a escritora propõe, principalmente, se se pensar, aqui, o quanto são multifacetadas as narrativas de Lispector. Exclui-se, desse modo, a dimensão de leitura configurando-se a presença da homogeneidade e não da espontaneidade interpretativa.

Quanto ao item B, da questão nº.1, reporta a uma possível resposta para o item A quando cita a palavra ‘excursão’ no enunciado. Respostas que exigem, simplesmente, localização e atenção.

Na questão nº. 2, o professor estabelece previamente que o protagonista foi caracterizado como “um animal do deserto” (leitura própria do professor) e solicita ao aluno que apenas confirme essa leitura, pois os sentidos já foram atribuídos por ele. Essa confirmação se dá, no item A, quando é proposto que busquem palavras que se relacionem à idéia mestra dada pelo professor. O item B, da referida questão torna esse pressuposto mais claro, pois vincula a sede do protagonista exclusivamente à paisagem desértica, conduzindo o aluno a uma leitura pré-estabelecida.

Na questão 3, o direcionamento se repete de forma mais aberta. No momento em que o professor usa as expressões “segundo o texto”, “por esses trechos”, “que tipo de transformação” (já apontando para a existência de uma) e “segundo o narrador”, as quais estabelecem a invariabilidade da leitura, ou, em outras palavras, que a leitura é uma via de mão única, que aponta para respostas definidas sem a possibilidade de intervenção do sujeito-leitor.

A questão 4, por ser de múltipla escolha, configura, somente, identificação e escolha da ‘resposta certa’. Portanto, também direciona e conduz o aluno para uma leitura já pré-determinada pelo professor.

Quanto às atividades de interpretação, observa-se que estabelecem pontes entre a vivência do aluno e o exposto no texto, abrindo espaço para o mesmo opinar e revelar de acordo com suas experiências, seu posicionamento. Também, são questões que vêm ao encontro da idade e realidade dos alunos, na qual a sexualidade, o beijo, o namoro e o ciúme são fatores que se fazem presentes.

Já em relação às atividades de compreensão, ocorre uma obviedade no que se propõe que o aluno responda. A indução torna-se nítida e a leitura polissêmica é

negada. De acordo com Cayser, “o que se observa na prática pedagógica das escolas, na maioria das vezes, verifica-se a existência de uma prática de leitura como fetiche, sobre a qual o professor atua como organizador da subjetividade alheia, solicitando do aluno uma atitude meramente passiva e reprodutora frente ao texto” (2001, p. 28).

Em contrapartida, nas atividades de interpretação, o aluno pode produzir sua própria leitura, a partir da sua posição de leitor. Segundo Orlandi “a interpretação esta presente em toda e qualquer manifestação da linguagem. Não há sentido sem interpretação” (1996c, p. 9). E, ainda, conforme a autora “ao significar o sujeito se significa” (1996c, p. 22). Ou seja, ao produzir sentidos de acordo com sua posição sócio-histórica-ideológica, o aluno se determina e se identifica enquanto sujeito.

### 5.3.2 Aula II

Esta análise focaliza-se nas questões referentes ao texto: Amar e ser amado (Revista Família Cristã, 1984).

Cabe destacar que o texto escolhido, tendo em vista a série e a idade dos alunos nessa etapa, está de acordo com a realidade e o contexto pelo qual se encontram. Amor, namoro, relacionamento, são assuntos que mais chamam a atenção dos alunos por fazerem parte de suas vivências nessa fase da adolescência.

Em relação às atividades, pode-se perceber, quanto à estrutura organizacional das questões que, somente às quatro primeiras poderiam ser classificadas como de interpretação e compreensão, o que se poderá verificar a partir da análise, pois as questões que seguem priorizam o estudo de gramática. São elas:

P: (1) No texto os autores falam que ser amado e amar as outras pessoas é a chave de tudo para o ser humano. Qual seria esta chave e por quê?

P: (2) Segundo os autores o amor existe se várias formas. Para você quais seriam estas formas?

P: (3) Nesse texto, no 1º e no 5º parágrafos estão faltando algumas palavras, tente completá-los, sem alterar o sentido do texto.

P: (4) O que é para você o amor?

Na questão 1, nota-se que, através da própria seqüência que remete à fala dos autores do texto, o professor direciona o aluno para uma resposta óbvia. Na realidade a pergunta é circular, expressa em si própria a resposta. Entretanto, no momento seguinte, em que é colocada outra questão sobre o “porquê” de “o amor ser a chave de tudo”, solicita-se de alguma forma que o aluno, ao justificar sua resposta, realize algumas relações e associações a respeito do amor. Dessa forma são contempladas as condições de produção e o aluno é visto como alguém capaz de refletir e se posicionar.

De acordo com Coracini, é importante que o professor use metodologias menos diretivas e dominadoras, que contemplem o aluno como ser pensante e crítico, que crie situações de comparações, não apenas para buscar diferenças formais e lingüísticas, mas, sobretudo, culturais e ideológicos. E ainda, “é a força do ideológico, dos valores socialmente adquiridos, das experiências prévias, das imagens que fazemos do nosso interlocutor que se manifesta à revelia do nosso consciente” (2002, p. 32).

A questão 2 também retoma idéias do autor para, a partir delas, levar o aluno a refletir a respeito do tema principal: o amor. Assim como na questão anterior (1), esta também exige reflexões que possibilitam a relação com a história de vida e a posição ideológica dos alunos.

Grigoletto destaca que “o texto significa fora de suas condições de produção, pois pressupõe, na leitura, a constituição ideológica do leitor e, como conseqüência, a determinação ideológica do sentido. Dito de outro modo, é a inserção de um autor em uma formação ideológica que vai determinar as formações discursivas a partir das quais vai se significar o texto” (2002, p. 87).

Nesse mesmo sentido, segundo Orlandi, “a leitura é o momento crítico da produção da unidade textual, da sua unidade significante. É nesse momento que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao fazê-lo, desencadeiam o processo de significação” (1996b, p. 10).

Em relação à questão 3, não há promoção de interação nem reflexão. A única proposta é completar os espaços em branco com palavras dadas pelo professor. Aqui, o professor já prepara os alunos para iniciar o trabalho com os conteúdos gramaticais que objetiva, a partir do texto. Desse modo, ao contrário do que se esperava, como dito no início desta análise, a questão 3, nada tem de interpretação e compreensão.

Neste caso, o aluno não depende de nenhum esforço para responder, basta somente recorrer a conhecimentos elementares ou escolher dentre várias, a resposta que melhor preenche o espaço em branco. Quanto a este tipo de pergunta, nota-se que parecem constituir uma herança do estruturalismo que invadiu o ensino nos anos 60 e deixou vestígios até hoje presentes em nossas escolas.

A questão 4 é bem pessoal e abre espaço para o aluno falar e se manifestar de acordo com seu posicionamento. Dessa forma, a produção dos sentidos não é realizada por um autor onipotente que deixa marcas no texto para o desvelamento do significado, mas por sujeitos situados historicamente, que ocupam um 'lugar' e que produzem sentidos a partir desse lugar que ocupam (CARMAGNANI, 2002, p. 25). Assim, o aluno produz sentidos (seja reproduzidos ou transformados) de um lugar histórico e ideológico determinados.

De acordo com Grigoletto, “o aluno ao reproduzir as formas de comportamento e de discurso internalizadas, é falado por um discurso que é a manifestação lingüística de uma certa formação ideológica, que circula na sociedade à qual pertence” (2002, p. 108). Quanto a isso, Orlandi ressalta que:

O fato de que não há sentido sem interpretação, atesta a presença da ideologia. Não há sentido se interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer? [...] Podemos começar por dizer que a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para constituição do sujeito e dos sentidos. O indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia para que se produza o dizer (1999, p. 46).

Portanto, percebe-se que, mesmo sendo poucas questões, estas (com exceção da 3) permitem ao aluno fazer relações com a realidade de acordo com a posição ideológica que assumem num determinado contexto sócio-histórico-cultural.

## **5.4 Aulas propostas para Alunos da 8ª Série do Ensino Fundamental**

### **5.4.1 Aula I**

O texto proposto para essa aula é: Monte Castelo (Renato Russo).

A partir desse texto, o professor propõe algumas atividades para o estudo do vocabulário, duas questões de compreensão, duas questões de interpretação e,

para o seguimento de sua aula (prevista para 2h) privilegia o estudo de conteúdos gramaticais.

Com base nisso, percebe-se uma prevalência ao ensino de gramática, observa-se, assim, a preocupação do professor em transformar o texto num instrumento de aprendizagem da língua. Essa é uma das possibilidades do texto, mas não a fundamental. Essa ênfase para ensino de gramática oblitera funções importantes da leitura, que são essenciais para o desenvolvimento do sujeito.

Como o foco deste trabalho centra-se, somente, nas questões de compreensão e interpretação, vejamo-las a seguir:

➤ Atividades de compreensão:

P: (1) O que você compreende por “Amor é o fogo que arde sem se ver”?

P: (2) “É ter com quem nos mata a lealdade”, compreende-se que:

➤ Atividades de Interpretação:

P: (1) O que o compositor desejou transmitir com o seguinte trecho: “Ainda que eu falasse a língua dos homens”?

P: (2) Na música, o compositor fala “que é só o amor que conhece o que é verdade”. Qual seria esta verdade referida por ele?

Nas questões 1 e 2, elaboradas para compreensão, percebe-se que há, aparentemente, uma proposta de interação entre texto/autor e leitor/mundo, pois possibilitam ao aluno, mediante o diálogo com o texto, que fala a voz do autor, refletir, associar e se manifestar de acordo com seu posicionamento.

Nesse caso, as atividades vêm ao encontro da concepção de Orlandi que, como já vimos anteriormente, concebe que o processo de compreensão se dá na interação, no momento em que o sujeito-leitor se relaciona criticamente com sua posição, refletindo e explicitando as condições de produção de sua leitura.

Assim, o texto exerce sua função de produzir sentidos. Como visto no item 1.4.1, deste trabalho, “o texto é considerado pela AD como sendo uma unidade de análise, um objeto empírico, inacabado, complexo de significação, lugar em que ocorre o jogo de sentidos.” E ainda, “o texto é, pois, uma unidade de análise, afetada pelas condições de sua produção, a partir da qual se estabelecerá a prática de leitura”.



Portanto, as questões respeitam a leitura individual de cada aluno, num contexto que se configura através da interação entre autor e leitor, e que, será diferente para cada leitor, dependendo de seus conhecimentos, vivências e ideologias.

Quanto às atividades 1 e 2 propostas para interpretação, nota-se que apresentam a recorrência de uma busca pelo que o autor quis dizer, alienando o aluno da possibilidade de construir significados próprios. Tem-se, então, um quadro de impedimento da leitura, configurando-se numa prática mecânica, que não conduz à aprendizagem, nem à produção de sentidos, excluindo a interpretação e, com isso, exilando o leitor.

Como temos visto nas análises anteriores deste trabalho, esse tipo de direcionamento, por parte do professor, tem sido muito comum. São atividades que não favorecem a imersão do aluno no contexto social da linguagem e da aprendizagem, derivada do processo de interação, impedindo a leitura polissêmica e, com isso, a construção de significados.

As questões destacam que o aluno deve desvendar o discurso do autor, a verdade do autor, não considerando a história de leitura dos alunos e, dessa forma, o professor minimiza seu potencial de contribuição para formar o aluno-leitor. As questões são elaboradas de tal maneira que sugerem que a leitura é um ato isolado, que ocorre apenas na sala de aula, estando vinculada somente ao autor e ao texto proposto, não considerando o 'exterior', ou seja, não permitindo que o aluno faça relações a partir de sua visão de mundo.

Segundo Grigoletto, é preciso desenvolver estratégias de leitura para chegar à compreensão do texto, e não anular a constituição do aluno-leitor na sala de aula, apagando seu contexto sócio-histórico-ideológico e a sua história de leituras no processo de construção de significados durante o ato de leitura (2002, p. 88).

A leitura não pode ser um processo passivo, ao contrário, para que ocorra a verdadeira leitura, é necessário que ocorra interação e, para isso, exige-se uma participação ativa do leitor, refletindo, posicionando-se, comentando, trocando opinião, produzindo sentidos e identificando-se enquanto sujeito.

Em suma, sob uma visão mais geral, pode-se dizer que, o professor, embora privilegiasse, nas duas questões de compreensão, o processo de interação, possibilitando ao aluno realizar uma leitura própria, nas questões de interpretação, acaba travando essa leitura, não permitindo que o aluno vá além daquilo que o autor

pensa. Sem considerar que, a maioria das atividades que seguem, correspondem ao estudo gramatical. Dessa forma, o texto é usado como pretexto para o ensino de gramática e não é explorado, ao todo, para produção de sentido e constituição de sujeitos-leitores críticos.

#### 5.4.2 Aula II

As atividades selecionadas foram propostas a partir do texto: O amor não tem idade (Edson G. Garcia).

Foram propostas oito questões, considerando os dois processos: compreensão e interpretação. São elas:

P: (1) De que trata o texto?

P: (2) Quem era essa mulher, objeto de seu amor?

P: (3) Como era o amor do jovem?

P: (4) Para definir a grandeza do amor da personagem, o narrador procura palavras que melhor evidenciam esse sentimento fulminante de quem vê o ser amado como uma demonstração da verdadeira perfeição.

Para isso, recorre a comparações. Localize as comparações de que se utiliza o autor para falar:

a) da voz da amada:

b) da forma como falava:

P: (5) Segundo o texto há tempos a personagem vinha sendo dominada por esse sentimento forte inebriante. Copie um trecho no texto que confirme essa afirmação?

P: (6) Esse sentimento era uma experiência nova para o jovem? Justifique sua resposta.

P: (7) Por que a frase “o amor não tem idade” é citada como exemplo de clichê?

P: (8) “Não é um amorzinho qualquer, não, desses que começam e acabam numa única noite”. A que relacionamento o estudante se refere? O que você pensa desse relacionamento?

As questões, de modo geral, remetem, inteiramente, ao pensamento do autor, direcionando o aluno para pontos que o professor deseja chamar a atenção, impedindo o aluno de ter uma leitura independente e livre.

Nas questões 1, 2, 3, percebe-se, claramente, esse direcionamento, exigindo que o aluno, somente, busque características já dadas no texto, pela voz do autor. Dessa forma não há produção de leitura, só cópia e identificação de fragmentos.

É importante retomar aqui, como visto no item 2.2 deste trabalho, que o leitor criativo não é apenas um decodificador de palavras. Deve buscar uma compreensão do texto, dialogando com ele, recriando sentidos nele implicitados, fazendo inferências, estabelecendo relações, mobilizando seus conhecimentos para dar coerência às possibilidades significativas do texto. E ainda, a leitura está longe de ser um processo passivo, pois envolve o processo de interação que exige uma participação ativa do leitor em relação ao texto.

Já, nas questões 4 e 5, a cópia e a localização de fragmentos do texto ficam mais explícitas pela utilização das expressões: “localize as comparações” e “copie um trecho”, tratando o aluno como um ser mecanizado e passivo, impedindo-o de pensar, de fazer relações e ir além, com sua própria leitura.

Percebe-se, com isso, uma forma de cristalização do conhecimento, pois o professor restringe o aluno a copiar e localizar trechos no texto, não oportunizando a interação, sem intenção nenhuma de produzir leituras. Assim, novamente o texto deixa de exercer seu papel fundamental que é o de servir como um objeto empírico, inacabado e lugar em que ocorre o jogo dos sentidos.

As questões 6 e 7, retomam partes do texto, entretanto, pedem a opinião do aluno. Desse modo, mesmo sendo uma leitura direcionada, o aluno ganha um pouco de espaço para se manifestar, justificar e, até mesmo, se posicionar de acordo com suas vivências e realidades, considerando que, nessa fase (8ª série), o amor e o relacionamento entre os adolescentes, são fatores bem acentuados. É importante lembrar, como já vimos no item 3.3 deste trabalho, que segundo Orlandi, “a leitura é produzida em condições determinantes, ou seja, em contexto sócio-histórico que deve ser levado em conta”.

Essa realidade vivida pelos alunos é bem explorada na questão 8, quando o professor utiliza uma situação do texto (semelhante a situação que eles vivenciam enquanto adolescentes) para questionar o posicionamento dos mesmos. Isso

possibilita aos alunos fazerem relações com fatos do seu dia-a-dia e manifestar-se considerando o contexto sócio-histórico em que se encontram.

Dessa forma, pode-se perceber que o professor, em alguns momentos, trabalha questões direcionando totalmente a leitura dos alunos para aquilo que considera importante, sob seu ponto de vista, não respeitando a individualidade dos alunos como seres ativos e críticos. Contudo, em outros momentos, mesmo que guie os alunos para alguns pontos do texto, o professor abre espaço para eles interagirem e se manifestarem enquanto sujeitos.

Nota-se que o discurso autoritário do professor, de todas as formas, tenta, em maior ou menor grau, induzir, manipular e direcionar a leitura dos alunos. Desse modo, tornam-se bem evidentes, as características de domínio e poder transpassadas pelo discurso do professor, por meio das atividades de leituras propostas.

Em resumo, pode-se observar, de maneira geral, que:

1º) em função da estrutura geral das atividades de leitura que, via de regra, seguem a mesma ordem: estudo do vocabulário, questões de compreensão e interpretação e, posteriormente questões gramaticais – há uma homogeneização do comportamento dos alunos (todos devem reagir da mesma maneira, tendo em vista que a leitura deve ser a mesma);

2º) os alunos-estagiários parecem seguir o modelo de aula do livro didático, isto é, empregam as atividades considerando-as legitimadas, não as questionam, propagando, assim, a uniformização das reações dos alunos;

3º) não há, em grande parte, das atividades propostas, os motivos de tais atividades. Dessa forma, o aluno é totalmente excluído do processo.

4º) há perguntas de “compreensão” e de “interpretação” que focalizam apenas o conteúdo factual do texto (vide questão 5, aula II, 5ª série) impossibilitando uma real reflexão sobre o que é desenvolvido – a reflexão, quando é proposta, de alguma forma, já é feita da interpretação do professor-estagiário;

5º) há questões que não possibilitam uma outra interpretação. Suas ordens são categóricas, causando, como efeito de sentido, a convicção de que o conteúdo do texto é inquestionável, que o sentido é transparente, havendo, portanto, uma só leitura (vide, por exemplo, questão 1, aula II, 6ª Série);

6º) o texto literário é banalizado e seu conteúdo deve ser compreendido em sua literalidade (vide, por exemplo, a primeira questão da aula II da 6ª série, ou ainda, a questão 2, da aula I, da 8ª série).

Dessa forma, traça-se o percurso dos sentidos que os alunos devem disciplinarmente seguir. A concepção que norteia tais atividades, em sua grande maioria, é a de que o aluno deve ser guiado na leitura do texto. Sua tarefa é apenas a de resolver as perguntas feitas dentro da ordem estabelecida, com vistas a alcançar a leitura “correta”. Os sentidos “desviantes” são bloqueados através dessas estratégias e o espaço de circulação de sentidos outros é fechado.

## CONCLUSÃO

*“Educar é possibilitar não só a transformação do conhecimento como também de consciência; aliás, esse é o nosso maior desafio”.*  
(André Nogueira Mendes)

Realizada a reflexão sobre as atividades de interpretação e compreensão textual, propostas para alunos do Ensino Fundamental, por estagiários do curso de Letras da URI – Campus de Santo Ângelo, percebeu-se que há uma certa medida (em maior e menor grau) entre a leitura mecanizada e controlada pelo professor e a leitura livre, de cunho pessoal, que dá espaço para o aluno interagir com o texto de acordo com sua realidade e vivências.

Apesar desse movimento constatado, pôde-se verificar que o discurso pedagógico assume bem a sua forma autoritária, pois a medida de leitura que prevalece em maior grau, de acordo com a análise, é a direcionada e controlada pelo professor. A maioria das atividades compõe-se de cópias de fragmentos do texto, questões com alternativas para assinalar a resposta ‘correta’, ou ainda, questões ligadas ao pensamento do autor (àquilo que o autor ‘quis dizer’).

Dessa forma, segundo Cayser, “as atividades não se configuram como capazes de desenvolver a competência discursiva dos sujeitos, uma vez que o texto é trabalhado somente em uma instância superficial, em geral, através de atividades de decodificação pura e simples” (2001, p. 143).

Assim, às questões nada têm de interpretação nem possibilitam a compreensão, pois induzem a uma resposta desejada pelo professor, não possibilitando ao aluno produzir novos significados. A leitura não é vista como produzida e o texto deixa de ser um objeto inacabado, lugar onde ocorre o jogo dos sentidos, para ser um depositário de informações transparente e linearmente postas.

Nesses casos, Cayser considera que “falta espaço para interlocução, o que parece estar sendo analisado é o próprio código, na busca de informações absolutamente previsíveis e explicitadas no âmbito textual” (2001, p. 144).

Em contrapartida, todos os professores, em algum momento da sua aula (mesmo sendo em menor grau), possibilitaram momentos para reflexão, através de questões de cunho pessoal, onde os alunos podiam relacionar as situações do texto as suas realidades e vivências, podendo a partir das suas condições de produção, constituir e dar sentido.

Pode-se dizer, assim, que, mesmo havendo, por parte do professor, características de domínio sobre a leitura de seus alunos por um discurso pedagógico autoritário, em certos momentos há, por esse mesmo professor, um convite à reflexão, dando espaço para um discurso polêmico (como proposto por Orlandi e discutido neste trabalho no item 1.4.2.1).

A partir disso, pode-se concluir que, mesmo sendo professores em fase final de estágio, preparando-se para se formar, carregam consigo uma forte tendência a um discurso pedagógico autoritário e de poder, já que assumem, em maior grau, um posicionamento tradicional, em que o professor representa uma forte voz que comanda. Ou seja, é uma tradição herdada de produção de atividades didáticas dirigidas que buscam um saber ‘organizado’. Em relação a isso, Grigoletto constata que esse tipo de uniformidade e homogeneidade pretendidas dissimula os conflitos, necessariamente contidos na aula, entre professor e alunos (2002, p. 110).

Coracini, em uma de suas pesquisas em relação às aulas de leitura, pôde constatar, a partir de suas observações, a dificuldade de ensinar (e, portanto de aprender) fora dos padrões habituais. E ainda:

A sala de aula é atravessada pela ideologia da instituição escola, disseminada no imaginário social que a corrobora [...]. Sabe-se que toda relação social se dá sob certas condições histórico-sociais e, portanto, ideológicas, que determinam os padrões de aceitação dessas relações e, conseqüentemente, a lentidão das mudanças (2002, p. 63).

Dessa maneira, mediante as atividades analisadas, confirma-se a hipótese inicial deste trabalho de que, a maioria das atividades de leitura, não permite que o aprendiz faça uma leitura própria do texto, induzindo-o a uma leitura pretendida, não

dando espaço para o mesmo se posicionar enquanto sujeito-leitor-crítico. Em relação a isso, Carmagnani salienta que:

enquanto as visões/reflexões acerca da leitura ficarem circunscritas a aspectos lingüísticos ou a estratégias de abordagem de textos, pouco se avançará. Isso porque, na perspectiva da AD, a leitura remete a processos de significação determinados ideologicamente e a consciência crítica refere-se à reflexão sobre esses processos (2002, p. 100).

Também, foi possível perceber que alguns professores, no montante de suas atividades, privilegiam de forma bem acentuada as atividades referentes ao ensino de gramática. Dessa forma, o texto deixa de exercer seu papel fundamental que é o de produzir sentidos, mediante sua interação com o leitor e o mundo.

É importante ressaltar, ainda, que a escolha dos textos pelos professores, no geral, caminha de acordo com a realidade dos alunos (se pensarmos em relação à idade em que se encontram). São temáticas bastantes ricas e que, se bem trabalhadas, poderiam suscitar grandes reflexões.

Sob uma visão geral, seria interessante destacar que não há grandes diferenças entre as aulas analisadas, sob o ponto de vista da organização das aulas, seguindo uma mesma linha metodológica. Conforme Coracini:

O aluno de 1º grau ainda continua exposto a uma metodologia que desconsidera total ou parcialmente a atuação do aluno enquanto ser pensante e atuante, no seu processo de aprendizagem; tem-se a impressão de que é o professor o responsável único e mais importante pela aprendizagem, como se fosse simples para o aluno chegar, um dia, a libertar-se das muletas em que se constitui a atuação preponderante do professor e caminhar sozinho na construção crítica do sentido (2002, p. 63).

Cabe destacar, também, que a teoria da análise do discurso de linha francesa permitiu perceber o modo como é proposta a produção de leitura em sala de aula, a partir das atividades de interpretação e compreensão, pois é uma teoria que luta contra qualquer forma de cristalização do conhecimento e busca trabalhar com o processo de produção dos sentidos e constituição dos sujeitos.

Portanto, este estudo nos leva a refletir e (re) pensar sobre a atuação do professor frente a seus alunos, no que se refere ao desenvolvimento e a produção de leitura. Diante disso, une-se a indagação realizada por Coracini:



Afinal, a continuar tudo como está, podemos nos perguntar como exigir que cheguem ao segundo e terceiro graus alunos reflexivos, produtores de sentido se, desde os primeiros anos escolares, foram-lhes dadas tão poucas oportunidades de atuação, participação e autonomia? (2002, p. 33).

É importante considerar que é possível o professor propor atividades de interpretação, não se limitando a questões puramente lingüísticas ligadas a estrutura sintática do texto que não favoreçam a produção de sentidos e constituam os alunos em sujeitos leitores.

Ou, ainda, como nos propõe Orlandi, “buscamos, professores e alunos, um discurso pedagógico que seja pelo menos polêmico e que não nos obrigue a nos despirmos de tudo que é a vida lá fora ao atravessarmos a soleira da porta da escola” (1996c, p. 37).

Assim, para concluir, espera-se que este trabalho, de análise das propostas de leitura, permita uma reflexão que leve os educadores a pensar em soluções que possam trazer novas perspectivas ao ensino e, particularmente, ao modo de produção de leitura na escola, buscando, cada vez mais, práticas que favoreçam a constituição dos alunos em sujeitos-leitores-críticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*. Lisboa: Editorial Presença, 3ª ed., 1980.

BAMBERGUER, Richard. *Como incentivar o hábito de leitura*. São Paulo: Ática, 1986.

BORDINI, Maria da Glória. AGUIAR, Vera Teixeira de. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRAGA, Regina M. SILVESTRE, Maria de F. Barros. *Construindo o leitor competente*. São Paulo: Petrópolis, 2002.

BRANDÃO, Helena Nagamini. *Introdução à Análise do Discurso*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1995.

CARMAGNANI, Anna Maria. Analisando as visões de leitura em LE de alunos de 3º grau. In: CORACINI (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.93 a 101)

CAVALCANTI, Marilda do Couto. *Interação Leitor texto: Aspectos de interpretação pragmática*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1989.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. *História da leitura no mundo ocidental*. V. 1, Ed. SP: Ática, 1998.

\_\_\_\_\_. *História da leitura no mundo ocidental*. V. 2, Ed. , SP: Ática, 1998.

CAYSER, Elisane Regina. Livro didático: os (des) caminhos da interpretação textual. Passo Fundo: UPF, 2001.

CHARAUDEAU, Patrick. MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

CORACINI, Maria José. Leitura: Decodificação, processo discursivo...? In: \_\_\_\_\_ (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.13 a 21)

\_\_\_\_\_. A aula de leitura: um jogo de ilusões. In: \_\_\_\_\_ (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.27 a 33)

\_\_\_\_\_. *Interpretação: autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. (org.) 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. O livro didático de língua estrangeira e a construção de ilusões. In : \_\_\_\_\_, Maria José. (org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999. (p.105 a 123)

\_\_\_\_\_. Pergunta-resposta na aula de leitura: um jogo de imagens. In: \_\_\_\_\_ (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.75 a 84)

ERNST-PEREIRA, Aracy. *Na inconsistência do humor o contraditório da vida: o discurso proverbial e o discurso de alterações*. Tese (doutorado) – PUC/ RS, Porto Alegre, 1994.

FERREIRA, Liliana Soares. *Produção de leitura na escola: a interpretação do texto literário nas séries iniciais*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2001a.

\_\_\_\_\_. *Leitura e subjetividade na perspectiva do conhecimento e modernidade em reconstrução*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1999.

\_\_\_\_\_. (org). *Glossário de termos do discurso*. Porto Alegre:UFRGS: Instituto de Letras, 2001c.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*, tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6ª ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro:Edições Graal, 1996.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores associados: Cortez, 1983.

GREGOLIN, Maria do Rosário. *Foucault e Pêcheux na análise do discurso – diálogos & duelos*. São Carlos: Claraluz, 2004.

GRIGOLETTO, Marisa. A concepção de texto e de leitura do aluno de 1º e 2º graus e o desenvolvimento da consciência crítica. In: CORACINI, Maria José. (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p. 85 a 91)

\_\_\_\_\_. Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José. (org). *Interpretação: autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. (p. 67 a 77)

\_\_\_\_\_. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação?. In: CORACINI, Maria José. (org). *Interpretação: autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. 1ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1999. (p. 79 a 91)

\_\_\_\_\_. Processos de significação na aula de leitura em língua estrangeira. In: CORACINI, Maria José. (org). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas, SP: Pontes, 2002. (p.103 a 111)

HENRY, Paul. Os fundamentos teóricos da “Análise Automática do Discurso” de Michel Pêcheux (1969). In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. (p.13 a 38)

INDURSKY, Freda. Da heterogeneidade do discurso à heterogeneidade do texto e suas implicações no processo da leitura In: ERNST-PEREIRA, Aracy e FUNCK, Susana Bornéo (orgs). *A leitura e a escrita como práticas discursivas*. Pelotas: Educat, 2001.

INFANTE, Ulisses. *Do texto ao texto: curso prático de leitura e redação*. 6ª ed. São Paulo: Scipione, 2000.

KATO, Mary Aizawa. *O aprendizado da leitura*. 5ª ed. São Paulo: Marins Fontes, 1999.

KLEIMAN, Angela. *Texto e leitor. Aspectos cognitivos da leitura*. 7ª ed. - Campinas, SP: Pontes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Leitura: Ensino e pesquisa*. 2ª. Ed. - Campinas, SP: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Oficina de leitura. Teoria e prática*. 8ª. Ed. – Campinas, SP: Pontes, 2001a.

KOCH. Ingedore G. Villaça. *Argumentação e linguagem*. 2ª.ed. São Paulo: Cortez, 1987.

LEFFA, Vilson . *Aspectos de leitura*. Porto Alegre, Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LIMA, Luiz Costa. Conceito de estrutura. In:\_\_\_\_\_ (org). *O estruturalismo de Lévi-Strauss*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1970. (p.29 a 34)

MANGUEL, Alberto. *Uma história da Leitura*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1996a.

\_\_\_\_\_. *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Leitura*. São Paulo: UNICAMP, 1996b.

\_\_\_\_\_. *Discurso e Texto: Formação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Interpretação*. Rio de Janeiro: Vozes, 1996c.

PÊCHEUX, Michel. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Tradução Eni Puccinelli Orlandi. – 2ª ed. Campinas, SP: Pontes, 1997.

\_\_\_\_\_, Michel. *Semântica e Discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 1988.

\_\_\_\_\_, Michel. & FUCHS, C. (1975). A propósito da Análise Automática do Discurso: atualização e perspectivas. In: GADET, Françoise e HAK, Tony (orgs.). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 2ed. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993. (p.163 a 253)

PFEIFFER, Claudia C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, Eni Puccinelli. *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998. (p.87 a 104)

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ª ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SOUZA, Deusa Maria de. Livro didático: arma pedagógica? In : CORACINI, Maria José. (org). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas, SP: Pontes, 1999. (p. 93 a 103)

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya Ed., 1999.

ZILBERMAN, Regina. Leitura na escola. In: \_\_\_\_\_ (org). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993. (p.9 a 22).

# **ANEXOS**

**ATIVIDADES DE LEITURA:  
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

**JEIZE DE FÁTIMA BATISTA**

**Pelotas, RS  
2005**